



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



**ALESSANDRA MANOEL PORTO**

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E  
LINGUAGEM DOS PROFESSORES  
TERENA**

**TRÊS LAGOAS (MS)  
2012**



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



**ALESSANDRA MANOEL PORTO**

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E  
LINGUAGEM DOS PROFESSORES  
TERENA**

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

**Orientadora: Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza**

**Três Lagoas, 09 de abril de 2012.**



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



**ALESSANDRA MANOEL PORTO**

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE  
LÍNGUA E LINGUAGEM DOS PROFESSORES TERENA**

**COMISSÃO JULGADORA**

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza (UFMS)

**1º Examinador:** Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

**2º Examinador:** Profa. Dra. Rita de Cássia A. Pacheco Limberti (UFGD)

**Três Lagoas, 09 de abril de 2012.**

*A Deus, resposta para minhas incertezas,  
fortaleza em minhas quedas, fiel em Suas  
promessas.*

*Aos professores Terena, pela escolha da  
docência como meio de transformação  
pessoal e coletiva.*

*À minha família, por compreender a  
minha ausência-presença sem  
apontamentos.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela constante presença em minha vida, provendo anjos para que cuidassem de mim.

À minha orientadora, Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza, e à minha co-orientadora, Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, ambas a quem sou grata por terem aceito orientar meu trabalho e propiciar leituras e reflexões para um amadurecimento acadêmico e pessoal.

À coordenação e a todos os professores do programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo compromisso com o saber acadêmico e pelo incentivo ao crescimento profissional.

Às colegas do Mestrado - Eunice, Marilza, Luane, Rocini e Santandel, pelo bom convívio e saberes compartilhados e à Rosemeire, particularmente, por tudo isso e pelo apoio ao longo das viagens.

Aos meus filhos, Felipe, Murilo e Júlia, pelo respeito aos livros e por desde cedo acreditarem que o estudo muda a vida de uma pessoa.

Ao meu marido, Ivamar, por sonhar os meus sonhos.

Ao meu pai, Abílio, e ao tio Diomar, que se alegrariam comigo, à minha mãe, Sebastiana, pelas orações e incentivo, aos meus irmãos, Alaor e Aleida, por acreditarem em minha força de vontade, ao meu cunhado Germínio, pelo apoio e admiração, aos meus sogros, Francisco e Maria Aparecida, que me adotaram como filha.

À Adriana Juliano Mendes Campos e ao Carlos Alberto Gonçalves da Silva, pelo incentivo na realização dessa formação.

Aos amigos da EE José dos Santos, de outrora e de agora - à diretora Sílvia Cristina Pissolito (pelo apoio incondicional), aos diretores Hélio, Amauri, Ana Rosa, Rose Clay, Sônia Munhais

(que continuaram a apoiar meus estudos), à coordenadora Adelita pela parceria e confiança ímpar, ao Moisés, Rita, Soninha, Hilda e Mafalda (pelo apoio e companheirismo), aos meus amigos professores pelo respeito e compreensão, enfim, por todos que acreditam na formação como sinônimo de qualidade de ensino.

À SEE/SP, representada pela Dirigente de Ensino da Região de Jales – Profª. Marlene Medágia C. Jacomassi - e à Comissão de Bolsas de Estudo, composta pelo Prof. João Luís Sene e pela Profª. Renata Crespo Cintra, pela concessão da bolsa de estudos.

A toda a equipe da Secretaria do Mestrado – Claudionor, Camila e Henrique – pela colaboração e urbanidade.

"Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos, no  
toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão".

(João Cabral de Melo Neto,  
**Tecendo a Manhã**, 1942

PORTO, Alessandra Manoel. *Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores terena*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. 175f. (Dissertação de Mestrado).

Este trabalho propôs identificar e analisar as representações de língua e de linguagem no discurso de professores Terena, da região de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, visando à investigação de como se revela o processo identitário desse povo. Os procedimentos para a coleta de dados envolveram a realização das entrevistas, com questões previamente elaboradas, e a pesquisa bibliográfica. O universo da pesquisa envolveu dez professores indígenas das escolas das aldeias localizadas na Região de Aquidauana – MS. Os professores das escolas indígenas situadas nessa região passam por processos de formação acadêmica superior (graduação e pós-graduação), convivem com uma educação bilíngue – língua terena e língua portuguesa, com projetos de fortalecimento da língua materna. De modo geral, nosso trabalho organiza-se de forma a, no primeiro capítulo, definir os aspectos teóricos centrais que norteiam as análises dos dados da pesquisa para abordar os conceitos que entrecruzam o objeto de estudo da Análise do Discurso e dos Estudos Culturais, a saber: a língua, a linguagem, o discurso, o sujeito, as formações discursivas e a identidade. No segundo capítulo, traçamos um breve percurso sobre a educação escolar indígena no Brasil e como ela vem sendo implementada no Estado de Mato Grosso do Sul, em particular na Região Aquidauana, MS, ou seja, quais são as condições de produção dos dizeres do docente indígena sob a perspectiva das relações de poder. O terceiro capítulo constitui-se pelas análises/interpretações dos dados coletados e do aporte teórico, organizados por temas: A representação da língua como marca da autenticidade Terena; A representação da língua (terena ou portuguesa) como mecanismo de controle; A representação da língua terena como elemento de vitimização; A representação da língua (terena ou portuguesa) como desejo do outro, de completez. Os excertos/respostas aos questionamentos foram organizados na categoria SP, seguida de ordem numérica, representando cada um dos sujeitos. Os enunciados foram analisados a partir das perspectivas teóricas da Análise do Discurso e de algumas noções dos Estudos Culturais, permeadas pelo método investigativo de Foucault que compreende o discurso além de sua materialidade, como relação de poder oriunda das condições de produção em que é ideologicamente engendrado, bem como dos conceitos de identidade defendidos por Bauman (2005), Bhabha (2010), Coracini (2003, 2007), Eckert-Hoff (2008), Guerra (2010), Hall (2005), e de formação discursiva por Foucault (1971, 1987, 1990, 1992, 1997) e Authier-Revuz (1990, 1998). Nas análises dos discursos dos sujeitos entrevistados, a língua materna terena é concebida como principal “marca de identidade” do povo e a língua portuguesa como “instrumento de comunicação”, como meio estratégico de sobrevivência, “imposto” pela sociedade envolvente. Assim, podemos afirmar que os docentes indígenas, por meio de discursos habitados por equívocos e contradições, têm alteradas suas formações discursivas e suas ideologias, assim como se dá nas suas identidades docentes, ou seja, são sujeitos constituídos pelo outro/branco na ilusão de que são sujeitos unos, com identidade fixa.

**Palavras-Chave:** Discurso; Linguagem; Língua; identidade; Professores indígenas.

PORTO, Alessandra Manoel. *A discursive look about representations of language and language of Terena's teachers*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. 175f. (Dissertação de Mestrado).

### **ABSTRACT**

The present study aims to identify and analyze Terena teacher's representation of language and language in speech, in the region of Aquidauana in Mato Grosso do Sul state, with a view to investigation how the process identity is revealed that people. The procedures for data collection included questions previously prepared, interviews and literature search. The research involved ten teachers of Indigenous schools in villages located in the Region of Aquidauana – MS State. Those indigenous schools teachers undergo processes of higher academic education (undergraduate and graduate programs), living with a bilingual education - terena and portuguese languages and with pro-revitalization projects in the native language. In general, our work is organized so that in the first chapter, set the central theoretical aspects that conduct the analysis of survey data to discuss the concepts that intersect the object of study of Discourse Analysis and Cultural Studies, the knowing: language, language, discourse, the subject, the discourse formations and identity. In the second chapter, we draw a brief overview on indigenous education in Brazil and how it is being implemented in the State of Mato Grosso do Sul, particularly in the region Aquidauana, MS, or what are the conditions of production of the discourses of the teacher Indians from the perspective of power relations. The third chapter is constituted by the analysis / interpretations of the data collected and the theoretical, organized by themes: the representation of language as a mark of authenticity Terena, The representation of the language (Portuguese or Terena) as a control mechanism; The representation of language Terena as an element of victimization; The representation of language (Terena or Portuguese) as other's desire, for completeness. The answers to the questions were arranged in the SP category, followed by numerical order, each one representing a subject. The statements were analyzed from the theoretical perspectives of discourse analysis and some notions of Cultural Studies, permeated by Foucault's investigative method that understands the speech beyond its materiality, as a relationship of power coming from the conditions of production which is ideologically produced, the perspective of Bauman (2005). Bhabha (2010), Coracini (2003, 2007), Eckert-Hoff (2008), Guerra (2010), Hall (2005) and discourse formation by Foucault (1971, 1987, 1990, 1992, 1997) and Authier-Revuz (1990, 1998). Analyzing the interviewed people speeches, the terena language is considered as the main "identity feature" of them and the Portuguese language is a "communication tool" like a strategic mean of survival, "imposed" by the surrounding society. So we can say that indigenous teachers, through speeches full of ambiguities and contradictions, have changed their discourse formations and their ideologies, as their identities, in other words, they are constituted by the other/white with the illusion that they are single, with fixed identity.

**Keywords:** Discourse; Language; Identity; Indigenous teachers.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	19
1.1 Das concepções de língua.....	19
1.2 Das concepções de linguagem .....	22
1.3 Da Análise do Discurso.....	25
1.4 Do processo identitário dos sujeitos.....	33
<b>2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO</b> .....	40
2.1 O povo Terena: uma breve história.....	40
2.2 A educação escolar indígena: um percurso.....	44
2.3 O perfil dos professores indígenas: sujeitos da pesquisa .....	47
2.4 O ensino bilíngue no currículo da escolarização indígena.....	51
2.5 O professor indígena Terena e o processo de fortalecimento da língua materna.....	55
<b>3 AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO – PROFESSOR INDÍGENA</b> .....	61
3.1 A representação da língua como marca da autenticidade Terena.....	62
3.2 A representação da língua (terena ou portuguesa) como mecanismo de controle.....	82
3.3 A representação da língua como elemento de vitimização .....	97
3.4 A representação da língua (terena ou portuguesa) como desejo do outro, de completude.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	146
Memorial Descritivo.....	146
Roteiro de Entrevistas.....	155
Entrevistas.....	157

## INTRODUÇÃO

“[...] a prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário.” (Michel Foucault, 1992, p. 138 -139)

Voltar nossa atenção para o indígena, em especial, ao professor indígena Terena, tem ao menos uma razão e um propósito, estreitamente vinculados: como educadora de escola pública, no trabalho com a língua, em face dos inúmeros facilitadores e dificultadores do mundo moderno ou pós-moderno, tivemos despertado nosso interesse em conhecer qual seria a concepção discursiva dos professores indígenas em relação ao ensino bilíngue ministrado nas escolas indígenas (Língua Materna e Língua Portuguesa) e aos valores étnico-culturais relativos à sociedade dominante.

A etnia Terena, que hoje vive na Região Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, tem origem no grupo Aruák (família linguística), vindo do Chaco Paraguai, que se subdividiu em outros subgrupos (Guaná e Txané), dos quais temos o povo Terena que se instalou no centro-oeste do estado (OLIVEIRA, 1976). Atualmente, o povo Terena passa por mudanças significantes na educação, uma vez que, no Brasil, do século XVI até praticamente metade do século XX, a educação escolar indígena esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela inserção forçada dos índios à sociedade nacional: sempre negando a diferença e, assim, tornando-os “brasileiros”, obrigava-os a refutar a sua identidade étnica. Somente em anos recentes esse quadro começou a mudar e pôde contar com várias experiências nas diversas regiões do Brasil, constituindo projetos educacionais adequados à realidade sociocultural dos grupos indígenas por meio dos estudos da interculturalidade e do bilinguismo, fundamentados no Parecer 14/99. (BRASIL, 1999).

Como ponto de equilíbrio, o ensino bilíngue, no contexto indígena, situa-se entre os valores culturais representados pela língua materna e os saberes universais veiculados pela língua nacional. Há que se atentar, no entanto, para uma situação de bilinguismo real e para a tentativa de implementá-la, pois, na maioria das escolas em que os sujeitos entrevistados atuam, dentre elas Cachoeirinha, Lagoinha e Água Branca,

as comunidades são falantes e o ensino pode ser considerado bilíngue, porque tanto os professores quanto os alunos são bilíngues (utilizam as duas línguas, a terena e a portuguesa) em sala de aula, nas diversas disciplinas e fora da escola também. Já nas demais escolas (Lalima, Limão Verde e Aldeinha), o que de fato existe, na “grade curricular”, são as disciplinas *Língua Terena* e *Língua Portuguesa*. Nesse caso, há o ensino da língua materna (terena), mas as relações de ensino se dão em língua portuguesa, embora os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, com exceção de apenas um deles, sejam bilíngues.

É a partir do contexto histórico em que a comunidade Terena está situada – implantação e reestruturação de escolas indígenas nas aldeias, formação superior de professores indígenas (além de pós-graduação) e projetos de fortalecimento da língua materna – que se esteia a nossa pesquisa.

É na esteira da discussão apontada que buscamos, preliminarmente, em estudos de Coracini (2003), a noção de língua materna e a sua relação com outra no caso do bilinguismo:

Língua materna significa etimologicamente língua da mãe, ensinada pela mãe [...]. Na escola, tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registro oficial – padrão – do país em questão; outras vezes, com a língua nacional, sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar. [...] “Língua materna” indica também a primeira língua adquirida, mas há casos – e são inúmeros – em que a criança aprende duas ao mesmo tempo (situações de bilinguismo). (CORACINI, 2003, p. 145).

Haveria, certamente, uma redução de conflitos, ao menos externamente, se a língua ensinada pela mãe fosse a mesma em que a criança tivesse sido alfabetizada ou se, sendo a primeira língua aprendida, as demais que chegassem, viessem como complemento do desejo do outro, sem desprestígio de uma em favor da outra... Classificar ou denominar língua materna e língua estrangeira dentro de uma cultura indígena inscrita em uma sociedade hegemônica torna-se tarefa um tanto complexa porque a situação de bilinguismo que se instala no cenário étnico deixa de ser um aprendizado de línguas de prestígio; instala-se a relação entre uma língua da minoria e uma língua majoritária, ou seja, a língua terena (doravante L1) e a língua portuguesa (doravante L2), respectivamente.

Reconhecemos que a definição de bilinguismo tem movido muitas pesquisas por ser algo muito complexo, de variedade imensa e com grande capacidade de mobilidade, porque há sujeitos envolvidos, e estes são mutáveis, motivo por que, para o cenário de bilinguismo apresentado (língua de minorias e língua majoritária), adotamos a definição de bilinguismo proposta por Maher (2007), para quem que o sujeito “funciona, opera em um universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngüe em L1, nem o do falante monolíngüe em L2”, ou seja: ele se encontra-se num entrelugar, único, particular.

A problematização apresentada leva-nos a buscar, nos estudos de Nincao (2003, 2008), como a questão do bilinguismo, dentro de grupos indígenas, em particular dos Terena, é concebida e direcionada a partir das representações acerca da línguas terena e portuguesa. A estudiosa, com base em Ferguson (1959), apresenta a noção de diglossia. Segundo ela, a diglossia é também uma situação de bilinguismo, no entanto surge no conflito de duas línguas, sendo uma de minoria e outra majoritária, ou seja, há um embate entre a língua nacional (no caso, a língua portuguesa), de status superior, e a língua indígena (terena).

A autora acrescenta à discussão a noção de bilinguismo compulsório, que diz respeito à necessidade de se falarem as duas línguas (minoritária e majoritária) por questões de sobrevivência ou mobilidade. Numa situação de bilinguismo entre línguas majoritárias, a questão da sobrevivência não está em jogo diretamente, fato que difere no cenário indígena, pois a sobrevivência está no trânsito das duas línguas: o sujeito tem de aprender as duas como “regra” do jogo.

O fato que nos chama a atenção é que, no caso dos Terena, a situação bilíngüe instaurada não permite que se distinga a língua materna da língua estrangeira porque, dentre as aldeias pesquisadas da Região Aquidauana, não há comunidade que só fale em terena, mesmo que a considere como língua materna e não conceba a língua portuguesa como língua estrangeira. Embora não seja nosso objetivo levantar dados que avaliem a vitalidade da língua terena, para que compreendamos melhor a problemática da L1 e da L2 e o lugar que elas ocupam, é relevante citarmos o caso de duas aldeias que se distanciam por quatro quilômetros, mas, em uma delas, a Bananal, a comunidade é realmente bilíngüe. Nela, a L1 é utilizada praticamente em todas as reuniões religiosas, de lutas pela terra, no convívio familiar e na escola; já na aldeia Ipegue, a L2 é a língua

materna, e o terena passa a ser apenas substrato linguístico, pois foi “substituído” em favor da língua nacional, restando somente vestígios desta.

Os Terena, indígenas, além de pertencerem a um grupo culturalmente distinto do branco, diferem de outros grupos étnicos também. Eles são constituídos por particularidades das quais destacamos a estratégia de mobilidade político-linguística, que é bem particular, isto é, as duas línguas são sinônimos de poder. Assim, a resistência pela sobrevivência da língua terena vem sendo articulada e representada, pelos indígenas, por meio de estratégias variadas ao longo da história e conforme as políticas da sociedade hegemônica.

Nessa perspectiva, como se constitui esse sujeito que ensina? Qual é a sua relação com o sujeito que aprende dentro de uma escolarização bilíngue, a partir do ensino/aprendizagem da língua portuguesa (língua oficial do país) e/com a língua terena (língua materna)? Nessa linha, há pesquisas recentes, que se dividem nas várias subáreas da área de Letras, em particular, nos Estudos Linguísticos, ainda que grande parte delas se encontre na área de Educação e nas Ciências Sociais.

Especificamente sobre os Terena e sua língua, inicialmente destacamos o trabalho de Nincao (2003), pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, intitulado *Representações de professores indígenas sobre a língua Terena na escola*, cujo objetivo foi analisar o ensino da língua terena em contexto de bilinguismo. Aponta a pesquisadora que o cenário conflituoso (demanda das duas línguas) instala-se ainda mais pela falta de aporte teórico para o ensino da língua materna.

Outro estudo que analisa a língua, abarcando-a, porém de uma perspectiva descritiva e estruturalista, é a pesquisa de Silva (2010), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, dissertação intitulada *Descrição fonológica da língua Terena (aruak)*, com o objetivo de reanalisar o inventário fonológico do terena, língua indígena da família linguística Aruak, com base em dados do Instituto Socioambiental (ISA) sobre a população, além da metodologia seguida de procedimentos de campo, para coleta de dados, e a descrição dos dados com base em pesquisa bibliográfica.

Embora na área da Educação, há também a pesquisa de mestrado de Fialho (2010), pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB/Campo Grande – *Percurso histórico da língua terena e a identidade indígena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS* –, cujo estudo enfatiza a alfabetização na língua materna (LM), a partir da

problematização da importância do uso da língua terena, ao mesmo tempo em que discute a substituição gradual da LM pela língua portuguesa. A pesquisa revela que, quando os alunos são alfabetizados na LM, ficam fortalecidos os laços étnicos.

A pesquisa de mestrado realizada por Baltazar (2010), pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, em Ciências Sociais, embora não se restrinja ao bilinguismo, primando mais pelo histórico, ela apresenta muita relevância nesse paralelo. Intitulado *O processo decisório dos Terena*, o estudo de Baltazar tem como foco as políticas públicas iniciadas na década de 1980 e que visaram facilitar a interação dos povos indígenas Terena com o branco. Dados levantados pelo pesquisador mostram que os insucessos dos projetos idealizados pelos sistemas governamentais se devem à não participação das lideranças indígenas nas reuniões em que esses projetos eram/têm sido discutidos, de que resulta a viabilização dos interesses do branco, e não do índio.

Não podemos deixar de mencionar que outras pesquisas sobre os Terena têm sido empreendidas pelos próprios docentes, voltadas, em sua maioria, para a prática docente (que envolve diretamente a questão linguística), o que nos leva a afirmar que a ida do indígena para a Universidade em busca do estudo, da docência, provocou nele uma necessidade de sair do passivo para o ativo, e fatos novos certamente virão.

Desse modo, partimos da hipótese de que há uma possível mudança nas formações discursivas e ideológicas, bem como na construção da identidade docente desses indígenas, pela relação inevitável e necessária com o branco e pelas relações de poder que se instauram, de modos diferentes, em cada momento da história.

Diante do exposto, nossa pesquisa apresenta, como objetivo geral, identificar e analisar as representações de língua e de linguagem no discurso de professores Terena da Região Aquidauana (denominação do IBGE), em Mato Grosso do Sul, dentro da perspectiva da educação escolar bilíngue e do processo de formação superior docente. Para tal configuração, cabe-nos problematizar, especificamente:

a) quais elementos caracterizam as formações discursivas e ideológicas que constituem o discurso desses sujeitos, habitados por outros interdiscursos tensos e contraditórios em defesa dos valores étnicos, mas (inter)dependentes da sociedade hegemônica;

b) como se configura o processo de construção da identidade desses docentes com formação superior oferecida pela sociedade dominante, mas que “resguardam” a identidade étnica.

Ressaltamos que a primeira etapa da coleta dos dados consistiu, preliminarmente, em visitas às aldeias para conhecermos os sujeitos da pesquisa e nos aproximarmos deles, para, em seguida, em agosto de 2010, por meio de pesquisa de campo, aplicar entrevistas *in locu* para coletar os dados que viriam, após seleção e recortes, a constituir-se como nosso objeto de análise. Foram entrevistados dez professores indígenas (seis do sexo masculino e quatro do feminino - aspecto não intencional), todos com formação superior (Normal Superior Indígena), sendo dois deles pós-graduados (com mestrado em Educação e Ciências Sociais).

Acreditamos ser pertinente registrar alguns aspectos ou fatores ocorridos durante o processo de coleta de dados, pois, por mais que a pesquisa tenha seguido as etapas planejadas, ela se configurou como um acontecimento único. No caso dos Terena e também de outras etnias, tem sido comum a exploração de imagens e de depoimentos para uso não acadêmico, de modo que alguns entraves se apresentam para pesquisas que, a exemplo da nossa, envolvem o contato direto com o sujeito. Não “escolhemos” os docentes que queríamos entrevistar (embora estes já soubessem do nosso objetivo); foram eles que se propuseram como sujeitos. Outro fator também relevante é que foram os indígenas quem decidiu qual seria o modo e lugar da entrevista (individual, em determinado espaço), e, para essa decisão – tomada entre eles –, a discussão ocorreu em língua terena, enquanto o pesquisador branco, que não falava a língua deles, esperava. Era, para eles, um sentir-se em repouso, em casa com a língua, e, quanto mais organizada era a aldeia, mais “perfeito” era o ritual. Ademais, a todo momento era necessário o redirecionamento do entrevistador, pois a entrevista gravada era concebida como oportunidade de exteriorizar a voz.

Os recursos midiáticos (gravador, *notebook* e microfone) foram materiais utilizados na coleta dos dados, além de um questionário pré-organizado, com questões que abordavam o tema em pauta. A transcrição dos dados (sequências discursivas) foi realizada por mim e procurou ser o mais fiel possível aos alongamentos, à altura da voz e às ênfases, fatores significativos nesse gênero textual. Assim foram representados:

letras maiúsculas, ou seja, caixa alta (tom enfático), reticências (pausa simples) e dois-pontos (pausa alongada), com base nos estudos de PRETI (2001).

Observa-se ainda que a coleta de dados (entrevistas) foi realizada via Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas “Povos do Pantanal”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana. Nesse Laboratório, há um banco de dados sobre língua, cultura e identidade indígena que é coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza. Assim, os dados utilizados neste trabalho (referentes à língua) foram coletados *in locu* por mim e os demais dados foram coletados por outros pesquisadores e bolsistas de Iniciação Científica.

A fim de cumprir os objetivos traçados, nossa pesquisa ancorou-se metodologicamente nas perspectivas discursiva e culturalista, numa visão transdisciplinar, a partir do método investigativo arquegenealógico de Foucault, que compreende o discurso (no caso, a entrevista) além de sua materialidade, como relação de poder oriunda das condições de produção em que é ideologicamente engendrado.

Posto isso, a organização dos dados em recortes pautou-se nos objetivos da pesquisa de modo que pudéssemos analisar, simultaneamente, como se processa a relação desses professores das comunidades bilíngues com a defesa dos valores étnico-culturais em face da sociedade majoritária.

Assim, delineamos a análise dos dados a partir das teorias da Análise do Discurso de linha francesa, com foco nas formações discursivas e ideológicas e na identidade dos sujeitos em questão. Buscamos referenciais teóricos em Cavalcanti e César (2007), Coracini (2003, 2007) e Derrida (2001) para definir língua materna e sujeito; em Foucault (1971, 1987, 1990, 1992, 1997), para conceituar formação discursiva/ideológica; em Authier-Revuz (1990), para compreender a heterogeneidade enunciativa; em Bauman (2005), Eckert-Hoff (2008), Guerra (2010) e Hall (2005), para conceituar a identidade.

Para melhor organização do trabalho e para alcançar os objetivos elencados, dividimos a dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo caracteriza-se pela definição dos aspectos teóricos centrais que norteiam as análises dos dados da pesquisa. Salientamos ainda uma subdivisão temática para abordar os conceitos que entrecruzam o objeto de estudo da Análise do

Discurso e dos Estudos Culturais, a saber: a língua, a linguagem, o discurso, o sujeito, as formações discursivas e ideológicas e a identidade.

No segundo capítulo, traçamos um breve percurso sobre a educação escolar indígena no Brasil e como ela vem sendo implementada no Estado de Mato Grosso do Sul, em particular na Região Aquidauana, MS, ou seja, quais são as condições de produção dos dizeres do docente indígena e quais as suas representações sobre língua e linguagem, heranças étnicas e nacionais, observada a formação docente em Graduação e Pós-graduação e considerados os projetos de fortalecimento da língua materna.

O último capítulo constitui-se pelas análises/interpretações, a partir dos dados coletados e do aporte teórico. Assim como o primeiro, também é subdividido: A representação da língua como marca da autenticidade Terena; A representação da língua (terena ou portuguesa) como mecanismo de controle; A representação da língua terena como elemento de vitimização; A representação da língua (terena ou portuguesa) como desejo do outro, de completude.

Optamos, ademais, por identificar os sujeitos da pesquisa por **SP** (em negrito, acompanhado por numeração cardinal: **SP1**, **SP2**, e assim sucessivamente), permanecendo a mesma identificação para os sujeitos de um subtítulo para o outro. Esclarecemos ainda que, ao nos referirmos à língua terena, designamo-la como **L1**; à língua portuguesa, coube a designação **L2**. Esse modo de referência foi selecionado para que se evitem ambiguidades nas questões de língua materna e língua estrangeira, uma vez que as condições de produção alertam-nos para a possível problemática.

É nessa arena de conflitos interiores, externadas pelo discurso produzido; é por meio desses sujeitos-professores que, ao se permitirem externar suas vozes (e nos permitirem registrá-la), que acreditamos serem possíveis as mudanças poderão acontecer, pois é conclamando o outro à cumplicidade que o convocamos para a batalha.

## CAPÍTULO I

### 1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as fundamentações teóricas que sustentam o trabalho, motivo por que discutimos: a) as concepções de língua, à luz dos postulados de Cavalcanti e César (2007), Cardoso (1999), Coracini (2003), e Derrida (2001); b) as concepções de linguagem conforme propõem Cardoso (1999) e Bakhtin (2006); c) o discurso, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, com enfoque nas formações discursivas e ideológicas, com base nas teorias de Foucault (1971, 1987, 1990, 1992, 1997), no interdiscurso, com fundamentação nos estudos de Authier-Revuz (1990) e no processo de referenciação, discutido por Cardoso (2003) e Marcuschi (2003); d) o processo identitário dos sujeitos, discutido também por Coracini (2003, 2007), Eckert-Hoff (2008), Guerra (2010), além das contribuições dos Estudos Culturais trazidas por Bhabha (2010) e Bauman (2005).

#### 1.1 Das concepções de língua

A concepção de língua, a partir dos estudos iniciados no século XVII, com o evento de Port-Royal, segundo Cardoso (1999), passou a ser decisiva para se compreender o percurso histórico que as diversas ciências da linguagem (a Linguística, a Semântica e a Pragmática) estavam enfrentando, na tentativa de analisar a estrutura e o funcionamento da língua e suas inúmeras possibilidades de uso. A língua não era mais concebida apenas na sua estruturação linguística, com estrutura finita, mas como algo necessário, com função e condição de comunicação, em uso na interação dos indivíduos com o mundo e com a cultura.

A língua, em si, na sua formalidade, ao ser delineada sobre o papel ou outro objeto que se represente como registro público, tem uma verdade “patenteada”, tanto para benefício como para condenação, como “prova da confissão” de um ato, de um dizer. Ela já não é produto individual; agrega cúmplices e passa a ser utilizada na/pela

escrita, conforme Payer (2006, p. 67) “como quem simplesmente expõe ao olhar alheio a verdade que conhece sobre esta constituição”. Pela sua estrutura material, é capaz de produzir “verdades” e registrá-las, fazer-se compreender sob os múltiplos papéis sociais e ideológicos que ocupa. Daí as palavras de Foucault sobre a escrita como testemunha, pois, para o filósofo, ela “constitui uma prova e como que uma pedra de toque: ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 1992, p. 131).

A relação da língua com a sociedade pauta-se nas necessidades humanas, individuais e coletivas, permitindo aos indivíduos a expressão de seus desejos, pensamentos, mas estes são, ao mesmo tempo, controlados dentro de uma esfera maior: a social, coletiva. Isso porque, segundo Derrida (2001), a língua não é propriedade, mas é o elemento transformador e de transformação. Para o autor, a língua é a diferença do objeto de desconstrução, isto é, a garantia das diferenças. Segundo essa perspectiva, houve um avanço na concepção de língua trazida pelas concepções saussuriana<sup>1</sup>, chomskyana<sup>2</sup> e a dos praguenses<sup>3</sup>: deixou de ser objeto homogêneo para ser o lugar das diferenças, uma língua que transforma, mas que também é transformada.

No deslocamento do significado de “língua”, segundo a ótica derrideana, ela passou a ser, ao mesmo tempo, algo mais íntimo do sujeito, como também não pertencente a ele. Assim se manifesta o pensador: “Eu só tenho uma língua; ora ela não me pertence” (DERRIDA, 2001, p. 47). A assertiva desconstrói todo discurso acerca da língua como demarcadora de fronteira geográfica, da posse da língua como bem identitário, o que, segundo Mariani (2004, p. 27), faz caírem por terra os discursos que “configura[m] o imaginário de uma unidade e de uma homogeneidade garantidora da intersubjetividade social e geográfica”.

À guisa de discussão, trazemos Coracini (2003, p. 48-49), na mesma linha teórica de Derrida, ao conceber a língua como processo das diferenças: “toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, uma [...]”. Nessa

---

<sup>1</sup> A língua, para Saussure, é um sistema de signos, tem função social e é externa ao indivíduo. (CARDOSO, 1999, p. 15).

<sup>2</sup> A teoria de Chomsky concebe a aquisição da língua(gem) pelo indivíduo como recurso “genético”.

<sup>3</sup> O Círculo Linguístico de Praga concebe a língua em sua funcionalidade e suas inúmeras possibilidades de articulação.

concepção, podemos destacar a língua como algo móvel, como produto de construção de sociedades e também de mundo que se misturam, que têm seus valores culturais, seus modos de ver e agir, de sentir, passíveis de representação, e não como algo estático, imutável, infiltrável. A carga ideológica que constitui uma língua leva, simultaneamente, a representá-la como instrumento de poder (de luta de classes).

A característica da língua como um simulacro de unidade remete-nos para um viés de desconstrução da língua como pura. É pertinente trazemos para a discussão o conceito de “mito do monolinguismo” discutido por Cavalcanti e César (2007), que corroboram a relevância do tema. Para as autoras, tal advento ignora as línguas nacionais minoritárias (línguas indígenas, dialetos de imigrantes, Libras, entre outras) em favor da língua nacional, como se todos os habitantes da nação falassem uma única língua, a oficial.

Segundo a perspectiva de que a língua é uma representação de sociedades, misturadas com diversos valores culturais, retomamos Derrida (2001, p.47) para discutir ainda a questão da heterogeneidade de uma língua: “minha língua, a única em que me ouço, é a língua do outro”. Logo, vemos que, embora tenhamos uma língua, essa é do outro; aliás, nem nossa, nem do outro; cada sujeito apenas a singulariza. É como algo performativo, mas constituído de ideologias variantes. Assim, conforme afirmam Cavalcanti e César (2007, p. 50), “o mito da língua, de tão naturalizado, impõe-se com uma verdade inquestionável”, dentro de um Estado-Nação, no entanto tal discurso vem da ordem do poder, e a desconstrução desse mito esfacela-se ao verificarmos, numa nação, a existência de inúmeras outras línguas além da “oficial”, línguas que sobrevivem e permitem a sobrevivência de muitos povos.

Cavalcanti e César (2007) apresentam, como meio ilustrativo, o caleidoscópio, como sugestão de como deveria ser nosso olhar sobre a língua, a partir da premissa de que ela é como um conjunto de variáveis construído na trajetória de vida de um falante. Para as autoras, as inúmeras cores, formas e combinações que o constituem e que se alteram à medida dos movimentos das mãos, ilustra o quão complexo é definir uma língua, ou até mesmo a impossibilidade de forçar uma classificação dentro do parâmetro nação e território, porque as línguas se misturam, não há uma “unidade sistemática de língua”. (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007, p. 61)

Portanto, de acordo com as teorias apresentadas, a língua é um bem social em perene construção, concebida pelo seu caráter social e a ser analisada pelo cumprimento de sua função ao envolver o referente, o sujeito, o mundo e a história, que, materializada na escrita, reveste-se das ideologias das sociedades que a utilizam. Assim, o indivíduo/sujeito precisa utilizar-se da língua(gem) para construir referenciais e chegar à interação. É partindo dessa necessidade que os estudos sobre a linguagem passam a ser desenvolvidos, como suscitamos a seguir.

## 1.2 Das concepções de linguagem

A concepção de linguagem surgiu amparada nas teorias que discutiam as concepções de língua. Preliminarmente, de acordo com Cardoso (1999), Bühler concebe a linguagem com três funções: de representação, de expressão e de apelo. Essas funções seriam desempenhadas à medida que se estabelecesse uma relação entre o estado de coisas<sup>4</sup> de que se fala (função de representação), com aquele com quem se fala (função de expressão) e com aquele a quem se fala (função de apelo). Cardoso (1999) destaca, ainda, o estudo de Jakobson, que relaciona a linguagem e o ato da “comunicação” a seis fatores: remetente (emissor de signos), mensagem (contexto), destinatário (ouvinte ou receptor de signos), canal (meio pelo qual a mensagem é vinculada), código (signo parcialmente comum entre os envolvidos) e contexto (referente). Dessa concepção de organização da linguagem, surgiram as funções que se destacam num ato comunicacional: referencial, emotiva, conotativa, fática, metalinguística e poética. Entre 1973 e 1976, de acordo ainda com a autora, surgiu uma outra concepção de linguagem mais voltada para a questão linguística, adotada por Halliday, que a concebeu como determinante da estrutura da linguagem. Na concepção de Halliday, para quem a linguagem serve a propósitos sociofuncionais, há apenas três funções: a *ideacional* (foco no sentido cognitivo), *interpessoal* (voltada para discernir situações de causa ou modalidade) e a *textual* (que se refere ao modo como o discurso se organiza para produzir sentido em uma determinada situação).

---

<sup>4</sup> Estado de coisas são entidades de proposições de verdade sobre o mundo, pela perspectiva da semântica funcional. (DIK, 1989, p. 89-109)

Desse modo, entre as teorias apresentadas sobre a funcionalidade da língua(gem) pelos três linguistas, há, segundo Cardoso (1999), apenas um progresso na discussão estabelecida por Halliday, que seria em relação à função textual, pois ela estabelece vínculos da linguagem com ela própria e com as situações em que é usada; é a linguagem em movimento. Assim, “ao mesmo tempo que a linguagem é uma entidade formal, constituindo um sistema, é também atravessada por entradas subjetivas e sociais” (CARDOSO, 1999, p. 21). Concordamos com Cardoso quanto à pertinência da identificação da função textual e o “progresso” que ela representou, porém entendemos que essa não é a única contribuição do linguista. Ao articular “emissor” e “receptor” em uma única função – e não como “fatores” distintos, como propusera Jakobson –, Halliday já apontava para o sentido de interação hoje tão caro a estudos de linguagem, que ficara restrito ao de comunicação no esquema jakobsoniano.

Ao instaurar as discussões sobre a linguagem, trazemos também a concepção de língua abordada por Bakhtin (2006), que a concebe como uma entidade viva, considerando-a como signo ideológico-social, constitutiva da interação entre os sujeitos e utilizada como meio de reflexão nas diversas realidades. Para o autor, a língua é também um fato social, que só existe porque há necessidades de interação, e é nesse vácuo que surge a linguagem como condição enunciativa, que cria todo o processo de interação verbal, que é sempre um diálogo. Daí a teoria do dialogismo, isto é, processo constituído pela linguagem, um movimento dialógico entre sujeitos, um processo de mão dupla, pois ocorre tanto numa relação de aceitação do pensamento alheio, como na de refutação deste. Conforme Bakhtin (2006), a linguagem está intrinsecamente ligada ao enunciado, como ato histórico e irrepitível, e assim que se manifestam a língua e a linguagem no discurso, como interação dos envolvidos, como reveladora de toda carga ideológica contida na produção discursiva, pois, em cada ação “linguagem”, as expressões adquirem sentidos distintos, marcadas pelo movimento constitutivo da história dos sujeitos.

Para o pensador russo, a própria aprendizagem da linguagem exige do indivíduo um ato de reflexão sobre ela, e, nessa perspectiva dialógica, tanto há a necessidade de fazer-se compreender, como também a de compreender o outro. De acordo com a teoria bakhtiniana, o signo é ideológico, e, se a língua é constituída de signos, é também é ideológica. Nas palavras do autor:

[...] os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo duas facetas de uma mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornaram mais facilmente observáveis no plano da palavra. [...] O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. (BAKHTIN, 2006, p. 47).

Diante do exposto, podemos compreender a palavra como suporte ideológico, como junção da realidade e sua representação, que deixa de ser individual e passa a ser interindividual, estando sujeita aos confrontos sociais, porque é produto das práticas sociais de sujeitos ideológicos. É importante problematizar a análise empreendida por Cardoso (1999) acerca da linguagem. Na concepção da autora, houve, por parte de Bakhtin, uma oposição radical em relação à teoria saussuriana, que concebe a língua como objeto concreto. Para o filósofo, o conceito de língua está na língua em interação, por meio da linguagem, construída dialogicamente de já-ditos.

Ainda nessa esteira de discussão, Bakhtin (2006) denomina a linguagem como manifestação da atividade mental, constituída ideologicamente, sendo a situação social que determina o modo de expressão e os seus significados. Mesmo que o sujeito viva socialmente, ele é capaz, por meio da atividade mental, de subdividir-se entre o *eu* e o *nós*, entre o pensar particular e o pensar coletivamente. Discorre ainda sobre o fato de que a linguagem, quando expressa fora de uma materialidade determinada, como o “gesto, a palavra, o grito”, é concebida como ficção, ao contrário da “expressão material e estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.)”. (BAKHTIN, 2006, p. 122). A comunicação verbal atrela-se aos demais tipos de linguagem (de comunicação) e estes tecem juntos os significados, ideologicamente marcados pela situação de produção do momento. Para o autor,

a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas como complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 2006, p. 128)

Assim, a linguagem, em Bakhtin, extrapola a característica verbal e entra no mundo semiótico, em que as imagens, os gestos, a vestimenta, o ritual e os símbolos

falam ideologicamente; são recursos que os sujeitos usam, num viés com a comunicação verbal, que muitas vezes dizem mais que as palavras ditas ou escritas. Também nessa perspectiva, a linguagem é regida por um sistema, mas com grande capacidade de variações de cultura para cultura, de um momento histórico para outro, porque ela é inerente ao ser humano: se ele se transforma, ela o acompanha. A linguagem envolve todos os meios de comunicação; ela é qualquer manifestação humana.

Levando em conta que a linguagem vai além da comunicação verbal, a compreensão do mundo externo configura-se também com outros fatores que compõem um cenário híbrido. A língua, além de sua materialidade, é analisada também pela perspectiva funcional, isto é, da linguagem em uso, numa interação entre contextos, sujeitos, mundo e cultura, imagens, gestos e símbolos, atributos estes que a transportam à condição de discurso ao final do século XX.

Segundo Cardoso (1999, p. 22), “essa dimensão individual e subjetiva atribuída ao discurso vai ser contestada pela Análise do Discurso [...] tem como objeto o discurso, considerado como uma instância integralmente histórica e social”. É compreendida como elemento constitutivo, ou seja, é entidade formal e sistemática, mas também, imbricada por investimentos subjetivos, sociais, históricos, ideológicos, conforme veremos a seguir.

### **1.3 Da Análise do Discurso**

O discurso é o objeto de estudo da Análise do Discurso, em especial de linha francesa, perspectiva teórica de nossa pesquisa. Tomamos, inicialmente, a definição de discurso apresentada por Pêcheux (2002, p. 56):

O discurso não é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe (...) todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, [...] mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...].

Não se trata somente da utilização da língua na sua materialidade, nem tampouco só da linguagem, como língua em movimento; o discurso constitui um cenário em que estão envolvidos a língua, o sujeito e o espaço histórico cultural e social. Desse depreendimento, segundo Coracini (2007), é que a Análise do Discurso de linha francesa (AD), num viés interdisciplinar, evoca três áreas do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, que, articulados, têm como premissa os processos discursivos e suas relações ideológicas.

A AD, de acordo com Coracini (2007), como disciplina teve como idealizador o filósofo marxista Michel Pêcheux, no final da década de 1960, como rompimento ao *corte saussuriano*<sup>5</sup>, percorre uma exploração metodológica, organizada em três épocas. A primeira época (AD-1) é marcada pela noção de maquinaria discursivo-estrutural: a produção discursiva era concebida como autodeterminada; o sujeito poderia regular seu discurso, a língua era concebida como invariante, linguisticamente. Na segunda época (AD-2), há a manifestação do deslocamento e, com ele, a noção de formação discursiva proposta por Foucault: o discurso estrutural cede lugar ao interdiscurso, pois a exterioridade já se vê imbricada. A desconstrução da maquinaria discursiva ocorre na terceira época (AD-3), com uma abordagem sobre a construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, dos lugares enunciativos com viés intradiscursivo, do discurso-outro. Busca-se, no acontecimento, a explicação para o discurso, que é concebido como lugar do sujeito ideológico. (PÊCHEUX, 1997).

Nessa perspectiva, Pêcheux (1988) problematiza a origem do discurso, apontando para a “ingenuidade” do sujeito, ao pensar que ele é a origem do seu dizer, ao mesmo tempo em que pensa ter o controle sobre o que diz, a que chama de “esquecimentos”. Pêcheux (1988, p. 173) caracteriza esses dois tipos de esquecimentos como nº 1 e nº 2: o primeiro implica a noção de sistema inconsciente e ideológico; o segundo, a relação direta entre o pensamento, a linguagem e mundo. Desse modo, a produção do discurso se dá pelo exterior, pelo interdiscurso, embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, porém é, na verdade, o suporte e o efeito, como uma reafirmação de que a língua não pode ser compreendida como completa; ela é a possibilidade dos lapsos e equívocos.

---

<sup>5</sup> O termo é compreendido como ausência do sujeito e da história como constituintes da linguagem. (GUIMARÃES, 1995, p. 19).

Em consonância com o pensamento do autor, encontramos Foucault (1990), para quem a origem do discurso não pode ser demarcada; há outros dizeres que são continuados, assim como aqueles que foram silenciados. Segundo o autor (FOUCAULT, 1990, p. 93), “é pelo discurso, que as relações de força e poder se configuram como processos de lutas, confrontos, que, ao mesmo tempo em que se transformam, se fortalecem e se reverterem”.

Daí a importância de se conhecer a instância histórica e social do discurso, porque o poder é uma condição de possibilidade, é o substrato das relações de força em movimento, e, em decorrência das desigualdades, constantemente se geram estados de poder, que são produzidos de um momento para outro, em cada ponto, ou em cada relação, de um ponto para o outro. Ao ressaltar ainda o discurso como suporte para as relações de poder, Foucault (1971, p. 13) afirma que não há neutralidade no discurso e que a “Escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia – carregado de terríveis poderes”, porque o poder vem de todo lugar.

Dentre as inúmeras definições de discurso abordadas por Foucault, trazemos uma delas. É pertinente situar o lugar do discurso e sua relação com o sujeito. Assim, para o filósofo,

O discurso [...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 1987, p. 61-62)

Na concepção de Foucault, o discurso traz imbricados o sujeito, a língua e o espaço onde ele acontece. Apesar das diversas apropriações dos infinitos suportes discursivos pelo sujeito, a produção de discurso, de que ele faz parte, apresenta suas facetas: com base na ordem das leis e na dominação ou no poder. Tal como para Foucault, (1987, p. 146), “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”; em outras palavras, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 1987, p. 8-9).

Na discussão sobre como a sociedade rege o discurso, o filósofo aponta dois procedimentos de exclusão como manifestações das relações de poder: a interdição e a separação ou rejeição. Ambos, ao serem analisados, mostram todo o caráter de poder e dominação que rege o discurso. A *interdição*, em particular, é conceituada pelo autor como o não poder falar tudo o que se quer em qualquer lugar; a *separação* ou *rejeição*, como impedimento da fala: nem todos os sujeitos podem falar. (FOUCAULT, 1987). Desse modo, segundo o filósofo (1971), o universo discursivo é constituído por ambiguidades, exclusões, contradições e até mesmo equívocos, porque não há uma estabilidade no discurso: variam as ideologias, transformam-se as histórias, mudam-se os discursos. Como a sociedade dita as regras do “dizer”, todos os elementos discursivos apresentados recebem imposições e “negociações” ao longo da história, alterando, além das regras, o tipo de sujeito que é assujeitado. Nesse cenário discursivo é que se instala todo o arquétipo ideológico de que são constituídos os sujeitos, que se manifestam tanto de modo consciente como inconsciente.

Seguindo esse raciocínio, como afirma Foucault (1987, p. 56), o discurso não pode mais ser concebido como conjunto de signos, mas como uma prática que envolve outros objetos; em especial, como instância histórica e social. Ele é a junção de saberes, organizando-se como práticas discursivas que revelam, por meio de escolhas lexicais, qual relevância ou qual silenciamento discursivo deve ser dispensado a determinados acontecimentos, à medida que o próprio sujeito assume uma posição discursiva. É desse emaranhado que surge o conceito de formação discursiva (doravante FD). Assim,

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 1987, p. 43).

Salientamos ainda, à luz de Foucault (1987, p. 135), que um “discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”. Ademais, é nesse momento discursivo que, conscientemente ou não, outras vozes constituem a voz desse sujeito; vozes que são nomeadas por Authier-Revuz (1990) de “interdiscurso”, isto é, vozes outras, de outras instâncias de poder, de outros tempos, que entram no

interjogo discursivo pela voz do sujeito identificado, como poder de fala, de conhecimento. E é no desejo de se constituir como sujeito cognoscente que Foucault (1971) vê o surgimento da “vontade de verdade”, que se constitui em inúmeros suportes (instituições, culturas, conhecimentos científicos, entre outros), nos quais o sujeito se apoia como discursos de verdade ou de falsidade. E todo saber acumulado e transformado pelo sujeito, por meio do discurso, vem à tona, ilusoriamente, como algo inédito.

Trazer o significado de FD requer, necessariamente, a retomada da concepção de discurso, porque ela ocorre pelo discurso, e não por outros meios. Uma das concepções foucaultianas, ao definir o discurso como constituído por FD, é:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (FOUCAULT, 1987, p. 56)

Dessa perspectiva, as FD são articuladas no interior do discurso, numa espécie de transversalidade; elas não estão ali como simples itens ou expressões lexicais, parte de um enunciado, mas trazem, entre si, relações que se fundem no sujeito. O que seria então uma formação discursiva? Uma FD seria

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 1987., p. 82).

Por meio das FD, é possível identificar, no interior de um discurso, elementos complexos que ora se assemelham, ora se apresentam como sistemas de dispersão: marcas de uma época, costumes ou hábitos de uma cultura, convenções de determinadas profissões, mas que, segundo Foucault (1987, p. 66-67), de um modo ou de outro, articulam-se e delimitam-se, como elementos capazes de se recompor, dissociar e reaparecer em outros discursos. Só então uma FD pode ser “precisada” como sistema de

semelhança ou de dispersão. Do ponto de vista foucaultiano, uma FD só pode ser observada dentro de um discurso; no entanto não como regras pré-concebidas ou pré-determinadas, mas como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Todos esses elementos caracterizam a formação discursiva em sua singularidade, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade, como sugere o filósofo (FOUCAULT, 1987, p. 73-74), ao indicar direções discursivas: 1) pontos possíveis de direção do discurso; 2) jogos possíveis no interior do discurso; 3) escolhas temáticas. Não é algo simples, obviamente, posto que a língua(gem) é complexa e movida por uma incessante carga ideológica.

É pertinente, diante da concepção de FD, pela ótica foucaultiana, discutir a teoria de Pêcheux sobre o conceito de FD, pois Foucault identificou o discurso como prática social, ao passo que, para Pêcheux (1988, p. 160), uma FD restringia-se à ideologia e à luta de classes, de que decorre sua definição para esse construto “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc”.

Pêcheux fundamenta-se na perspectiva marxista, de modo que, para ele, uma FD era prática discursiva autônoma, mas organizada discursivamente por uma ideologia classista, como manifesto. Ao longo de seus estudos, referiu-se o pensador à ideologia como intrínseca às organizações sociais, até mesmo como força antagônica existente na sociedade: de um lado, a classe dominante; do outro, a classe “dominada”:

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição-desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção. (PÊCHEUX, 2000, p. 9).

As divergências entre a concepção pecheutiana de FD e a de Foucault explicam-se pela ancoragem ou filiação teórica: ao abordar a ideologia como luta de classes, no discurso, Pêcheux apoia-se em Althusser, filósofo marxista francês que concebia a

ideologia, à luz dos princípios de Marx<sup>6</sup>, como “consciência duvidosa”. Foi Althusser (1974), ainda, quem postulou dois mecanismos de operação ideológica: os ARE (Aparelhos Repressivos do Estado), em que se inscrevem a Justiça, a Polícia, entre outros; e os AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado), inscritos em instituições como a Família, a Igreja e a Escola. Desse modo, foi com base na concepção althusseriana de ideologia que Pêcheux elaborou a sua teoria sobre o discurso.

Como, então, compreender a ideologia, imbricada nos discursos, constituídos pelas formações discursivas, segundo a perspectiva teórica foucaultiana? Foucault concebe as formações discursivas não em conexão estrita com a ideologia (conceito caracterizado, ao longo da história, pela linha marxista), mas em relação a saberes e poderes. Assim, para o autor, os elementos que caracterizam a FD em sua singularidade possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. A ideologia, para o filósofo, está presente no discurso como situação de poder, como desejo de verdade, como estratégias manipuladoras. É na cadeia discursiva que o sujeito vai-se constituindo por meio de escolhas lexicais que garantam “felmente” suas ideologias, mas que, conforme Foucault (1987, p. 43), nem sempre se mantêm como regras; daí a dispersão, momento de riqueza discursiva, que o próprio autor denomina “grupo de conceitos discordantes”. (FOUCAULT, 1987, p. 66).

À guisa de discutir tanto as regras e a dispersão como constituintes do discurso, retomamos as abordagens feitas por Authier-Revuz (1990) sobre o discurso: produto do interdiscurso, centro de um exterior constitutivo, em que há o sujeito (EU) e o Outro (psicanalítico)<sup>7</sup>, o eu fragmentado, mas que recebe as influências do Outro. Authier-Revuz (1990, p. 33) assevera que a heterogeneidade constitutiva é um “ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala”. Para a autora

Sempre, sob nossas 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”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

<sup>6</sup> Filósofo e socialista alemão, fundador do partido comunista. Sua concepção está enraizada na política do trabalho como fonte de vida social numa sociedade de classes. (EAGLETON, 1999, p. 26-27).

<sup>7</sup> Teoria lacaniana que concebe o Outro do discurso como constituído tanto pelo interdiscurso como pelo inconsciente, afirmando um enunciador externo ao seu discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Nesse sentido, segundo Authier-Revuz (1990, p. 33-34), “a presença do outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito [...] o lapso, emergência bruta, produz “buraco” no discurso [...]”, isto é, a carga ideológica do sujeito é materializada no discurso.

Invocamos também os estudos de Eckert-Hoff (2008, p. 27), para quem “a Análise do Discurso, atrelada à Psicanálise permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido, por assumir várias posições no discurso; e clivado, por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui”; um lugar em que a língua passa a ser entendida como o lugar do equívoco. E é exatamente nesse aspecto que o sujeito é desnudado discursivamente.

Considerando, ainda, que o sujeito usa a língua como recurso linguístico, em particular, remetemo-nos à referenciação, como um artifício utilizado por ele para que o seu discurso tenha evidências de verdade. Abordamos, à luz de Cardoso (2003), como se instaura o processo de referenciação nas construções discursivas, partindo da premissa segundo a qual a referência está intrinsecamente articulada a uma relação histórica e dinâmica entre a língua e a realidade. Nessa perspectiva, a linguista discute que o “real” existe independente do discurso e assevera que ele torna-se um “conjunto de práticas que oferecem a *razão* (não a causa) para o que se diz e que constituem o seu referencial [...] A linguagem então trabalha sobre a situação “real” de maneiras transformadoras”. (CARDOSO, 2003, p. 119). Assim, conforme Cardoso (2003, p. 116), os processos de referenciação transcendem a materialidade linguística e pautam-se na dimensão discursiva e ideológica, tornando-se o processo discursivo um espaço constitutivo das vozes do Outro (tanto como pessoa, como também pessoa do discurso); um espaço tenso em que o sujeito se alimenta da ilusão de que apresenta fatos/dizeres novos, como evidência da verdade.

Para prosseguirmos nossa discussão sobre o processo de referenciação, trazemos os estudos de Marcuschi (2003) sobre a questão da referência, caracterizada pelo autor como eixo central, dentro de uma situação textual, cujas relações sociais instauradas pelos sujeitos, por meio dos recursos linguísticos, constituem as construções discursivas; não como objetos do mundo<sup>8</sup>, mas como objetos do discurso<sup>9</sup>. Ao situar o

---

<sup>8</sup> Objetos extramentais, de existência empírica. (MARCUSCHI, 2003, p. 16).

sujeito no processo discursivo, Marcuschi (2003, p. 21) afirma que “os sujeitos negociam sentidos e partilham formas de ver o mundo”. É a partir dessa concepção que o autor postula ser a referência “uma atividade de criação de referentes e não uma entidade do mundo” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Podemos observar que, tanto para Cardoso (2003) como para Marcuschi (2003), o referente é construído discursivamente pelo processo de referenciação, e o sujeito ideológico usa os inúmeros recursos e efeitos possíveis na língua como garantia da construção de sentido. Em outras palavras, os processos de referenciação são articulados, dentro do que afirma Cardoso (2003, p. 157), a partir de “uma retomada, não propriamente textual, mas discursiva, dos já-ditos que sustentam o discurso”.

Finalizando, citamos Mariani (2004, p. 41), ao refletir sobre a significância dos fatos língua para a Análise do Discurso:

Para a Análise do Discurso, interessa a compreensão histórica dos processos de produção de sentidos. De acordo com essa teoria, qualquer base linguística, com sua específica materialidade, supõe uma produção de sentidos vinculada aos diferentes lugares ocupados pelo sujeito na formação social a que pertence. É isso que faz com que sujeitos, usando uma mesma língua, signifiquem diferentemente.

A manifestação do discurso, constituído pela língua, pela história e pela cultura – e, por meio dele, a constituição da identidade do sujeito, como processo identitário móvel – é o que discutimos a seguir.

### 1.3 Do processo identitário dos sujeitos

Iniciar uma discussão sobre a identidade de um sujeito, implica, necessariamente, uma escavação preliminar do vocábulo trazido pelo dicionário, do qual selecionamos apenas dois significados, por serem pertinentes aos objetivos desse trabalho

[...] 2. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. 3. O

---

<sup>9</sup> Objetos que necessitam de referentes discursivos para a produção de sentidos. (MARCUSCHI, 2003, p. 16).

aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido. [...] (AURÉLIO, 1999, p. 1071).

Em sentido dicionarizado, a identidade é concebida como única e homogênea, no entanto o termo em questão – ou, como podemos ainda renomeá-lo, à luz de Coracini (2003), “processo identitário” – tem sido muito discutido no âmbito das Ciências Sociais, as quais têm apresentado contribuições relevantes, aqui em particular, para a Análise do Discurso, segundo a ótica da dimensão discursiva.

Na mesma temática, Limberti (2009) discute o termo identidade, também em sentido dicionarizado, em que são apresentados dois viés distintos e controversos de significação: ora a identidade remete ao ato de identificar-se com o outro, com ideia de coletivo, ora como elemento que torna o indivíduo uno e diferente dos demais, ainda, ora como um fator definido, grupal, ora é indefinido, individual, ou seja, por vezes como “conjunto das similaridades e (em outras como) o conjunto das diferenças” LIMBERTI (2009, p. 41).

A partir dessas (in)definições e das teorias dos Estudos Culturais, procuramos compreender: Quem é esse sujeito do discurso? Como e por quem é constituído? De quem e para quem ele fala? São questionamentos intrinsecamente ligados às questões culturais e sociais, e por ser o sujeito um indivíduo social, ele se vem transformando junto com a sociedade, seja em um sistema de restrição<sup>10</sup>, seja em um sistema de mobilidade<sup>11</sup>, vivendo como um sujeito dominante ou como dominado, sendo índio, ou não. O que ser então?

Seguindo esse raciocínio, respaldamo-nos em Coracini (2003), que assevera que os sujeitos têm sido afetados por irradiações da globalização, que nem sempre chegam a todos da mesma maneira, mas, de um modo ou outro, interferem diretamente nos processos identitários dos indivíduos. Importa contrapor o fato de que nem sempre o modo de reagir de um indivíduo ou de povo acontece do mesmo modo; há variáveis

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Greenblatt (1995, p. 225), que o define como um conjunto de regras que estruturam e delimitam o comportamento social; a “quebra” dessas normas pode levar a consequências severas: exílio, prisões e até mesmo execução.

<sup>11</sup> Para Greenblatt (1995, p.227-228), a mobilidade é a possibilidade de elasticidade que permite à cultura as mudanças ao longo de um período; é uma das razões de sobrevivência de uma cultura, mesmo dentro de um sistema de restrição.

bem distintas em cada cultura, em particular nas oriundas de troncos primitivos, a exemplo dos indígenas.

Nesse sentido, pensando que os sujeitos são afetados pelas mudanças, em grande parte advindas dos processos tecnológicos, recorreremos aos postulados de Hall (2005, p. 7) quando discute as “novas identidades”: elas provocam uma fragmentação, uma descentralização e um deslocamento no indivíduo moderno, mesmo dentro de culturas tidas como “primitivas”. Assim posto, de acordo com Greenblatt (1995), não é possível mais delimitar a identidade de um sujeito tomando como parâmetro sua origem, cor da pele, sotaque, condição social; tal raciocínio nos leva a uma concepção de identidade de modo extremamente simplista. Corroboram também essa teoria os estudos de Maher (2007), que relaciona o conceito de identidade a grupos étnicos, como os indígenas:

ao discutirmos identidade, “não estamos falando de ‘essência’ alguma. Portanto, ao pensar o que significa ‘ser índio’, não estarei me referindo nem a indivíduos que, cromossomáticamente, exibiriam sinais indeléveis dados pela Natureza, nem a portadores exclusivos e/ou perenes de quaisquer crenças, costumes, línguas ou ornamentos: não creio que ‘raça’ ou cultura sejam critérios identificatórios de indianidade”, ou seja, até porque, com a pós-modernidade os critérios de raça já se esfacelaram, a cultura passa a ser produto e jamais premissa, pois o indivíduo tem sua identidade móvel e híbrida. (MAHER, 1998, p. 116).

Ainda nessa esteira, Coracini (2003) apresenta discussões necessárias no que tange ao conceito de “identidade”, termo que a autora substitui por “processo identitário”, em face da complexidade e heterogeneidade do conceito: é algo que sai da condição do passivo, do cômodo, para um universo móvel, de escolhas e de consequências, mas necessário.

Essa concepção instiga-nos a trazer em pauta os estudos de Guerra (2010, p.72) sobre o indígena sul-mato-grossense, como sujeito que se encontra num “entre-lugar identitário, nesse entre-espaço cultural e histórico: nem branco, nem bugre”. Esse sujeito, diante das complexidades sociais, das pressões da sociedade hegemônica, mas também o sujeito do desejo do outro são exemplos dos conceitos propostos por Greenblatt (1995). Sujeitos que são constituídos por comportamentos ora de restrição, ora de mobilidade, que resultam em momentos de conflito identitário, impulsionando-os, por vezes, a (des)constituir-se discursivamente, como se isso fosse possível apenas

pelos valores étnico-culturais ou pelos valores da sociedade dominante, sem ater-se aos lapsos e equívocos que os confirmam como sujeitos heterogêneos.

Na concepção pós-moderna, não há mais uma identidade fixa, essencial ou permanente. A esse respeito, Coracini (2007) afirma que a identidade torna-se uma “celebração móvel”, mesmo que o sujeito prime pela (in)alteração de valores, porque tem a ilusão de que é um sujeito com identidade definida, acabada. Ele se representa e é representado em múltiplas identificações, que variam conforme o lugar em que ele se encontra – há um esfacelamento daquela identidade definida porque a própria necessidade de interação social exige ou o momento histórico requer –, no entanto os conflitos surgem porque nem sempre a representação ostentada coincide com aquela que o sujeito gostaria de ter ou de “representar”.

Para tanto, Bauman (2005, p. 38) assevera que a identidade do indivíduo moderno passa por um enfrentamento, ao que ele denomina ambivalência das identidades, “bênçãos ambíguas”, pois estas “oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência”. Já segundo Bhabha (2010, p. 202), que também discute, nessa mesma esteira, a problemática das fronteiras da modernidade como sendo temporalidades ambivalentes, “a linguagem da cultura e da comunidade equilibra-se nas fissuras do presente [...]”, fatores que, ao mesmo tempo em que são associativos, passam a ser disjuntivos. Há um jogo de poder que permeia os sujeitos constituídos de um passado, que por vezes querem reaver ou suprimir, e de um presente que necessita ser vivido, mas que depende de escolhas (in)certas e (in)seguras. Ser índio no passado e ser índio no presente: Quais as “perdas” e “ganhos”? Qual processo identitário ou identidade assumir?

Em outras palavras, mas na mesma essência, Coracini (2003, p. 207) discute essas representações positivas e negativas que o sujeito constrói, tanto de si como do outro, como constituintes do “imaginário do sujeito”, moldado “[...] por um desejo inconsciente de encontrar um lugar (quase) perfeito, mas também por experiência dos outros mais do que por sua própria experiência; pela interpretação dos outros, pelas representações veiculadas pela mídia [...]”.

O que um sujeito constitui em seu imaginário são “frutos” de experiências advindas de outros sujeitos com os quais convive ou que lhe são reproduzidas por meio dos veículos de comunicação, da interpretação de outros; muito pouco da sua interpretação ou de sua própria experiência. A representação do indígena pela sociedade não é estímulo positivo para assumir a indianidade, no entanto, pelas instâncias do poder hegemônico, nem sempre é possível “escolher” o que se quer ou o que se deve ser. Buscamos em Bauman (2005, p. 19) compreender como ocorrem os conflitos interiores dos sujeitos em busca da “identificação”, ao que ele afirma: as “identidades” flutuam no ar, algumas por escolhas próprias, outras impostas pelo outro, mas em constante processo de negociação e de pendência. O autor acrescenta, ainda, que as identidades possuem, no mundo moderno, “datas de validade”; assim, aquelas rígidas e inegociáveis, que tendem a resistir aos processos de mobilidade, simplesmente não funcionarão. (BAUMAN, 2005, p. 33).

A busca por uma identidade é um desejo de segurança, segundo o autor, no entanto, em nossa época líquido-moderna, é ao mesmo tempo um sentimento ambíguo, pois “flutuar num espaço pouco definido [...] “nem-um-nem-outro” é perturbador ao indivíduo, como também “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível” é extremamente perigoso. (BAUMAN, 2005, p.35). O autor salienta ainda que “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’”, ou de “[...] recriar a realidade à semelhança da idéia”. (BAUMAN, 2005, p. 26). Do mesmo modo, problematizando a questão da identidade indígena na tona do pertencimento, ser índio remete a uma construção social a partir da relação entre os índios e os outros sujeitos sociais sob duas premissas: a de determinar o estabelecimento de fronteiras identificatórias entre ele (índio) e o outro; e a de obter reconhecimento do grupo a que pertence como sujeito legítimo. (MAHER, 1998).

Nesse aspecto, Hall (2005, p. 23) destaca, em outras palavras, que o sujeito humano “está sendo ‘descentrado’ na modernidade tardia”. É justamente nesse emaranhado de “(in)certezas” e embates que se comprova a necessidade que o sujeito tem de se constituir do Outro, porque, mesmo na inocência da solidez única da sua identidade, ele fala pela voz do outro, julga pelos valores acumulados ao longo da história, transmitidos pela memória discursiva, argumenta e contra-argumenta não

apenas pela própria crença, mas ancorado num ponto que lhe dê segurança, pelo menos em seu ponto de vista. (CORACINI, 2007).

Compreendemos também esses percalços da construção da identidade do sujeito pelo postulado de Authier-Revuz (1990, p.33): o sujeito tem a sua identidade “identificada”, pois a presença do Outro emerge no discurso “precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito [...]”. Não é mais possível/permitido negar a presença do Outro, nem que ela se “disfarce” pela negação: sou índio, portanto, não sou como o branco. Nessa direção, Coracini (2003) assevera que é pelo discurso que somos conhecidos e despídos: nossa individualização vem à tona, nossa subjetividade e nossas ideologias são materializadas e temos, enfim, nossas identidades ou processos identitários “revelados”, temporariamente.

A obtenção de um “imaginário social”, termo abordado por Bhabha (2010, p. 246), vem para definir a nossa ousadia de compreensão sobre a formação dos sujeitos “pós-modernos”; de compreendermos e interpretarmos as biografias dos sujeitos não mais como concluídas.

Considerando que as identidades são desnudadas pelo discurso, pelas escritas de si, trazemos à baila a singularidade exemplificada por Foucault, para quem a escrita é considerada

como exercício pessoal praticado por si e para si, é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectiva de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade da circunstâncias que determinam o seu uso. (FOUCAUT, 1992, p. 141).

Mostrarmo-nos ao outro implica revelar os processos identitários que nos constituem, os conflitos que muitas vezes arrebatam o sujeito para além do dizer/mostrar, tal qual a teoria do mito Narciso-Vampiro introduzido por Eckert-Hoff (2008), que revela a postura do sujeito diante do seu desnudar-se e da constituição de um pensar em si mesmo, assim como

Narciso é símbolo da atitude autocontemplativa, introvertida e a absoluta que aflige o sujeito [...] é a incapacidade de reconhecer o outro, alerta para a ilusão da inteireza, para a fascinação do eu que se afoga em si-mesmo-no-Outro. O mito do Vampiro [...] é a incapacidade de reconhecer a morte: a

morte é, ela mesma, a ausência de significado, a impossibilidade de simbolização.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 68)

O duplo Narciso-Vampiro representa a dualidade vivida pelo sujeito, ora como desejo de mostrar-se ao outro, ora como receio de não ser visto. Assim, sujeitos constituído por suas histórias de vida e que, ao falarem de si, são interrompidos pelos lapsos, que os impedem de falar o que realmente desejariam, conforme entende a mesma autora.

E é pelo viés das identidades ou processos identitários denominados por Bauman (2005) como um “quebra-cabeça incompleto”, como “identidades eternamente provisórias” é que buscamos conhecer e analisar discursivamente quais são as identidades, mesmo que temporárias, dos sujeitos indígenas a serem apresentados a seguir, em face de um acontecimento discursivo: são índios Terena, mas docentes graduados (ou pós-graduados) pela sociedade hegemônica.

## CAPÍTULO II

### AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES

#### TERENA

Situamos o *corpus* de nossa pesquisa como acontecimento discursivo, conforme descrito por Pêcheux, porque acreditamos também que é a partir das condições em que os discursos são produzidos que são engendradas as práticas discursivas. As condições de produção, cenário histórico, social e político em que estão inseridos os sujeitos, são condutoras das possíveis compreensões/interpretações desses espaços como lugar de existência das mais diversas ideologias e relações de poder que constituem esses sujeitos, instâncias que promovem seus discursos como acontecimento discursivo.

#### 2.1 O povo Terena: uma breve história

Segundo estudos de Oliveira (1976), Bittencourt e Ladeira (2000), a etnia Terena instalou-se no centro-oeste do estado de Mato Grosso do Sul nas primeiras décadas do século XIX e representa uma subdivisão dos subgrupos Guaná e Txané, indígenas de origem linguística Aruák, oriundos do Chaco Paraguai/Boliviano, região mítica denominada Ênxiva pelos Terena. A história da organização social do povo Terena, conforme Oliveira (1976), é constituída a partir de um mito denominado “metades endogâmicas”, cujas partes demarcavam as características sociais e relacionais de cada membro. Segundo o autor, a etnia era composta pelos *sukirikionó*, que representam os “bons”, e pelos *xumonó*, os “maus”. Esse mito perpassou as gerações e está presente até hoje na ideologia Terena, sendo a partir dele que surgem explicações do porquê de certos comportamentos dos “patrícios” diante das situações-problema, tanto entre os próprios indígenas, como também com os brancos, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

[...] hoje já são vários grupinhos na comunidade... na minha aldeia... porque... tem... faz parte da história do Terena ter dois grupos... o xumonó e o sukirikionó entendeu... então essa divisão... o xumonó ela não se dá bem com a outra metade... mas ela são duas metades que faz PARTE... já tá no sangue... num tem como... osukirikionó são pessoas assim tranquilo sabe... que tão lá no poder... agora o xumonó são pessoas assim mais... mais esquentadas vamos dizer né...[...] (Excerto da entrevista com Professor Terena da Aldeia Bananal)

A compreensão natural dos Terena, com relação à inconstância do comportamento dos membros da etnia, conforme relato, está arraigada no princípio mítico das metades endogâmicas, relatado por Oliveira(1976); Bittencourt; Ladeira (2000), que são partes, mas que constituem mitologicamente um único povo.

Ainda segundo Oliveira (1976) e Bittencourt; Ladeira (2000), os Terena são considerados peças importantes na formação do centro-oeste brasileiro, ora como produtores, ora como trabalhadores nas fazendas, além de bravos na luta, juntamente com os brancos, na Guerra da Tríplice Aliança, conhecida como Guerra do Paraguai, em 1864.

No intuito de localizar o leitor, julgamos ser pertinente esboçar, de forma sucinta, o relacionamento dos índios Terena com o branco (*porutuya*) durante o período de guerra contra o Paraguai e o posterior a ele, mais especificamente ao final do século XIX, para que possamos compreender, posteriormente, alguns adventos. Segundo Oliveira (1976), há documentos que comprovam os esforços dos indígenas Terena conjugados ao Império Português na luta contra o Paraguai, pela posse das terras brasileiras. Há também, no entanto, ações registradas ou ocorridas após o período de combate que evidenciam a não valorização do povo Terena pelos feitos e intensa participação durante o conflito pela Coroa Portuguesa, a começar pela não consignação de terras suficientes aos descendentes dos Guanás, passando os indígenas a trabalhar nas fazendas como peões, período chamado de “tempos de servidão”, pois influenciou diretamente o modo de vida das futuras gerações.

Assim, com a delimitação das terras, conforme Ladeira e Azanha (2004), houve a reorganização das aldeias, inicialmente encaminhadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), depois pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Atualmente, segundo Silva e Sobrinho (2010), os Terena vivem em reservas localizadas nos municípios de Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Anastácio, Aquidauana, Miranda, Porto Murtinho (na reserva dos Kadiwéu), em Dourados (na reserva dos Guarani e Kaiowá),

além do município de Bauru, no estado de São Paulo (na reserva Araribá, junto aos Kaingang). Conforme estudos de Isaac (1997; 2001; 2002), há, ainda, um grupo de Terena na região de Rondonópolis/MT que, durante algum tempo, viveu em terras indígenas Bororo. Embora se encontrem índios Terena vivendo em muitos municípios, nossa pesquisa limita-se à Região Aquidauana, mais especificamente aos municípios de Aquidauana, Miranda e Anastácio.

Segundo dados da FUNASA/MS (julho de 2011), a população Terena que vive em aldeias localizadas nos municípios mencionados, é assim constituída: em Aquidauana, há aproximadamente oito mil Terena concentrados nas aldeias dos Postos Indígenas de Limão Verde (Aldeias Limão Verde e Córrego Seco) e de Taunay/Ipegue/Bananal (Aldeias Lagoinha, Água Branca, Morrinho, Bananal, Ipegue, Colônia Nova e Imbirussu); em Miranda, vivem aproximadamente dez mil indígenas, distribuídos em três Postos Indígenas: 1. Posto Indígena de Cachoeirinha (Aldeias Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Lagoinha, Morrinho, Assentamento Mãe Terra e recentemente, a partir do segundo semestre de 2011 a área de retomada nomeada Tumuné Kalivôno<sup>12</sup>); 2. Posto Indígena Pilad Rebuá (aldeias Moreira e Passarinho na divisa com a zona urbana do município) e; 3. Posto Indígena Lalima, a 50 km da sede do município em sentido de Aquidauana (aldeia Lalima). Em Anastácio, onde se localiza a aldeia urbana (Aldeinha), há uma população estimada em 537 Terena, totalizando aproximadamente 18.537 (dezoito mil e quinhentos e trinta e sete) indígenas Terena na Região Aquidauana.

A maioria dos indígenas Terena aldeados nos municípios mencionados sobrevive de pequenas roças, com plantio de mandioca, feijão, caju e manga. Trabalham ainda na produção canavieira e em atividades temporárias nas fazendas da região, além do artesanato em cerâmica e comercialização de feijão andu e frutos, em especial o pequi, nas feiras dos grandes centros (SILVA; SOBRINHO, 2010). Os Terena não permaneceram, no entanto, somente nos aldeamentos; houve, desde o final do século XX, o deslocamento dos indígenas das aldeias para os grandes centros, como Campo Grande e cidades de médio porte, como Sidrolândia e Aquidauana. Segundo Oliveira (1976), o fato está intrinsecamente ligado às necessidades de sobrevivência, pois a terra já não conseguia oferecer produção suficiente para o sustento familiar; a ida para a

---

<sup>12</sup> Expressão Terena que significa “Futuro das Crianças”.

cidade poderia oferecer outros ofícios e, com eles, a garantia de melhores condições de vida. Na cidade, passaram a trabalhar como pedreiros, serventes, auxiliares de escritório, empregadas domésticas, seguranças, vendedores, entre outras profissões, mas sempre trabalhos que não exigem mão de obra qualificada e, conseqüentemente, baixos salários.

É característica dos Terena, conforme asseveram Ladeira e Azanha (2004), a mobilidade, traço que favorece os estereótipos sociais, “tais como ‘aculturados’ e ‘índios urbanos’”, mas que reafirmam a resistência de um povo-minoria em relação ao poder da sociedade majoritária. Podemos afirmar, de acordo com relatos orais<sup>13</sup>, que tais traços constituintes da identidade do povo Terena impulsionam sua inserção no mundo dos brancos e a luta pelo seu espaço, podendo ser caracterizado, por esses aspectos, como um povo expansionista. A educação, nos moldes da escola do branco é, sem dúvida, um dos alvos para tal conquista: é por meio do aprendizado da L2 que o Terena vai ter a garantia de continuar sendo índio. Tal assertiva, a princípio, pode soar contraditória, no entanto dissipa-se a possível ambigüidade no depoimento a seguir:

A escola dentro da nossa comunidade significa... é: uma porta... novos horizontes... já que a gente não tinha oportunidade dentro... na própria comunidade para adquirir um grau de escolaridade para nós indígenas... é: então isso é um avanço né... [...] **uma escola indígena, mas que atenda também as exigências da sociedade envolvente.** (Professor Terena da Aldeia Cachoeirinha) (grifos nossos)

Nos trabalhos de Nincao (2008) sobre a questão do letramento do Terena, um depoimento trazido pela fala do professor Genésio, da Aldeia Cachoeirinha, confirma a luta desse povo como grande habilidade para a mobilidade social. Ao afirmar “é preciso dominar a língua do branco para continuar a ser índio”, instaura-se o desejo/poder do colonizador, embora numa inversão de posições (o índio “sobre o branco”), pois, aprendendo bem a L2, o Terena pode saber como o branco pensa e o que pensa.

Desse modo, embora lutem por uma escola indígena, ainda segundo a pesquisadora, a política dos Terena não é somente uma escola específica em que se ensine a língua indígena, mas uma escola que os leve a ter acesso à sociedade nacional, como estratégia de mobilidade. Outro fato relevante e que pode ser evocado para a

---

<sup>13</sup>Entrevistas realizadas com um grupo de professores Terena no período de 24 a 26-08-2010, cujos recortes de enunciados compõem parte do *corpus* de nossa pesquisa.

compreensão desse desejo manifesto é também retomado da experiência trazida por Nincão (2008). Em sua pesquisa sobre letramento, junto aos Terena, solicitou ao grupo de professores a escrita de um texto, *Tuiuiú e o Sapo*, com o objetivo do registro em língua indígena, porém estes preferiram que o registro fosse feito primeiro em português e só depois a tradução para o Terena. Ao serem questionados, segundo a pesquisadora, pôde ser observado que a escrita teve um caráter simbólico e político, sendo usada como estratégia: embora soubessem escrever em Terena, eles o fariam apenas para legitimar a indianidade, mas o domínio da língua portuguesa era a pretensão político-linguística. É por meio dela que o índio sabe o que branco pensa; há um espelhamento da sociedade: só é índio quem fala a língua indígena...

Como o professor indígena é o nosso sujeito de pesquisa, por meio de seu discurso, abordamos a seguir um percurso sucinto da educação escolar indígena para a etnia Terena dos municípios mencionados.

## **2.2 A Educação Escolar Indígena: um percurso**

Iniciamos nosso percurso reportando-nos ao ano de 1925, data em que as atividades escolares foram iniciadas nas aldeias dos municípios da Região Aquidauana (NINCAO, 2003), oferecidos por meio da Missão Protestante Americana com alfabetização em língua terena e em língua portuguesa. Segundo a autora, tornava-se uma atividade recíproca entre os alunos e os missionários americanos no processo de aprendizagem da língua materna. Posterior a esse marco, ainda consoante com Nincão (2003), o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) implantou, em 1936, a primeira escola indígena na aldeia do Bananal, no entanto o ensino era ministrado apenas em língua portuguesa, fato muito aceito pela etnia Terena, pois a comunidade acreditava que poderia servir-se de uma educação nos mesmos moldes daquela organizada para a e pela sociedade majoritária.

Os resultados apresentados evidenciavam, no entanto, problemas críticos de exclusão e baixa qualidade de ensino. Gradativamente, outras escolas foram construídas nas demais aldeias, inicialmente administradas pelo SPI, depois pela FUNAI, e hoje pelas secretarias municipais de educação e pela Secretaria de Estado de

Educação de Mato Grosso do Sul, constituindo parte da idealização dos povos indígenas Terena.

A educação escolar indígena ocorria por meio de missionários evangélicos, alfabetizando a grande maioria da elite Terena, e somente a partir da Constituição de 1988 passou a merecer uma atenção peculiar. Posterior a ela, vários outros textos legais surgiram como redirecionamentos específicos, entre os quais destacamos a Lei de Diretrizes de Bases (Cf. BRASIL, 1996, Art. 78; 79), na qual se delibera que a educação escolar indígena seja intercultural e bilíngue e que a União deva prover meios técnicos e financeiros aos sistemas de ensino estaduais e municipais para o desenvolvimento de programas voltados às práticas socioculturais e da língua materna; a Portaria MEC/559/91 (BRASIL, 1991), que assume o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e a necessidade de cultivá-la, estabelecendo a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação, em articulação com representantes de entidades indígenas.

Assim, o documento denominado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), que visa a oferecer subsídios para a elaboração do Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas, passa a ser um dos primeiros textos legais que contemplam a participação de líderes indígenas. O Conselho Nacional de Educação (Cf. CNE/Parecer 14/99), por meio da Res. CEB 03/99 (BRASIL, 1999a), normatizou a criação da categoria Escola Indígena, definindo como esta deveria ser administrada, sendo elencadas, como prioridades, a formação do professor indígena, a implementação do currículo e sua flexibilidade, e ainda como deveria ser a contratação do docente.

A Conferência da Educação Escolar Indígena de 20-11-2009 (BRASIL, 2009) e o Parecer 14/99 (BRASIL, 1999b) constituem-se como importantes documentos quanto às providências da Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil (as Diretrizes e as Modalidades de Ensino). Neles fica expresso que tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação deveriam iniciar o processo de elaboração de diretrizes para que os indígenas pudessem ter garantida a entrada para as universidades, garantindo a essas instituições os estímulos financeiros para a organização de cursos que atendessem às demandas e anseios da etnia. Além disso, foram definidos processos seletivos diferenciados, incentivo de bolsas de estudos, bem

como a prioridade da formação continuada dos docentes, habilitando-os tanto nos conhecimentos indígenas quanto nos universais, com valorização da língua materna, do bilinguismo e até mesmo do multilinguismo.

Articulado ainda com as legislações anteriores, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS 6767/02)<sup>14</sup>, regulariza a Educação Escolar Indígena no Estado, levando em consideração as peculiaridades das etnias que, juntas, representam a segunda população indígena do Brasil. Dentre aos itens abordados no documento, atentamos para a descentralização administrativa: nos artigos. 41 e 42 da Deliberação, consta o apoio a parcerias com as secretarias municipais, que poderão estabelecer normas específicas para a gestão das escolas indígenas em suas redes de ensino, provendo-as de recursos humanos, além de materiais e financeiros.

As legislações em vigência, dentro da temática discutida, serviram posteriormente, como sustentação à iniciativa do município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul que cria a Lei Municipal nº 1.700, de 19 de abril de 1999, e institui a educação escolar específica para os Terena. (NINCAO, 2003). Essa Lei destaca as ações a serem desenvolvidas nas escolas indígenas, em especial a atenção para o ensino da língua materna Terena, da cultura e da arte Terena, projeto denominado *Raízes do Saber*, articulado aos conhecimentos universais. No entanto, como até então a Escola Indígena não era organizada nos atuais moldes legais, os professores que lecionavam para os índios eram brancos; não havia escolas indígenas específicas, nem tampouco professores indígenas habilitados. Era preciso organizar cursos de formação docente que atendessem à demanda local.

É importante ressaltar como um dos fatores mais relevantes para a Educação Escolar Indígena, no final do século XX, na Região Aquidauana, a iniciativa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidades de Amambaí e Aquidauana), que, em conformidade com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, passou a oferecer o curso de formação docente para professores indígenas, denominado “Curso Normal Superior Indígena”. Destinado a alunos concluintes do Ensino Médio, tinha como objetivo oferecer subsídios necessários aos futuros professores indígenas para lecionarem nas escolas das aldeias. (NINCAO, 2008).

---

<sup>14</sup>MATO GROSSO DO SUL (2002)

Ressalta-se aqui também a Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, oferecida, desde dezembro de 2010, pela UFMS (Câmpus de Aquidauana), cujo Projeto foi construído por meio de parceria entre a UFMS e a UEMS. Ademais, a implantação da Base de Pesquisa da Diversidade Étnico Cultural e, em especial, do “Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas: Povos do Pantanal”, instalado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Câmpus de Aquidauana), em 11-08-2010, que passou a permitir maior atenção aos estudos étnicos, tanto linguísticos como históricos, propiciando maior estruturação das pesquisas indígenas, entre elas as voltadas para a língua materna e a cultura indígena, em especial a Terena. Cabe ressaltar que todos os dados coletados junto às comunidades indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento, pelos pesquisadores, mestrandos e bolsistas a ele vinculados, constituem um banco de dados nesse laboratório, em fase de organização, e que está disponível para professores, acadêmicos e comunidades indígenas.

Diante do exposto e considerando que a formação de professores indígenas possa ser compreendida como um acontecimento<sup>15</sup>, elencamos esses docentes como sujeitos de nossa pesquisa.

### **2.3 O perfil dos professores indígenas**

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores indígenas Terena da Região Aquidauana, graduados no Curso de Graduação Normal Superior Indígena(CNSI) pela UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Aquidauana), formados a partir do ano de 2001, com Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do critério de seleção dos sujeitos - “ser professor indígena com formação superior”, estes foram selecionados aleatoriamente, constituindo um grupo de dez docentes indígenas Terena que se dispuseram a ser entrevistados, conforme identificação a seguir.

**Sujeito 1:** professor Terena, designado coordenador de projetos de alfabetização indígena, pertencente à Aldeia Bananal, residente na área urbana de Aquidauana, 49

---

<sup>15</sup>O acontecimento, na concepção de Pêcheux (2002), é a instauração de uma instância histórica e social que, por meio do discurso, provoca efeitos de sentido entre os sujeitos.

anos, falou a língua portuguesa aos onze anos de idade, serviu o exército, é graduado em Geografia, especialista em Gestão Escolar, pós-graduado em Ciências Sociais e Antropologia pela PUC/SP; é falante e domina a escrita da língua Terena.

**Sujeito 2:** professora Terena, residente na Aldeinha (aldeia Urbana de Anastácio), 55 anos, graduada em Normal Superior Indígena, atua como professora alfabetizadora no EJA (Ensino de Jovens e Adultos); não é falante da língua Terena.

**Sujeito 3:** professora Terena, residente na Aldeia Bananal, 34 anos, é graduada em Pedagogia pela UFMS, especialista em Gestão Escolar e pós-graduada em Educação pela UCDB/MS, atua como professora do Ciclo I no Ensino Fundamental e colaboradora do projeto *Ko'êru*<sup>16</sup>; é falante da língua Terena.

**Sujeito 4:** professora Terena, residente na Aldeia Limão Verde, 32 anos, graduada em Normal Superior Indígena, atua como professora alfabetizadora no Ciclo I do Ensino Fundamental e também como professora de Arte no Ensino Médio e EJA (Ensino de Jovens e Adultos); é falante da língua Terena.

**Sujeito 5:** professora Terena, residente na Aldeia Limão Verde, 44 anos, graduada em Normal Superior Indígena, atua como professora alfabetizadora no Ciclo I do Ensino Fundamental; é falante da língua Terena.

**Sujeito 6:** professor Terena, residente na Aldeia Lagoinha, 50 anos, graduado em Normal Superior Indígena, atua como professor alfabetizador no Ciclo I, do Ensino Fundamental; é falante da língua Terena.

**Sujeito 7:** professor Terena, residente na Aldeia Argola, 29 anos, graduado em Normal Superior Indígena, atua como professor de Matemática no Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Aldeia Cachoeirinha; é falante da língua Terena.

---

<sup>16</sup>Detalhado na página 58.

**Sujeito 8:** professor Terena, residente na Aldeia Argola, 40 anos, graduado em Normal Superior Indígena, atua como professor alfabetizador no Ciclo I do Ensino Fundamental na Aldeia Cachoeirinha, Miranda,MS; é falante da língua Terena.

**Sujeito 9:** professor Terena, residente na Aldeia Cachoeirinha, 40 anos, graduado em Normal Superior Indígena, atua como professor de Língua Portuguesa no Ciclo II do Ensino Fundamental e Arte no Ensino Médio; é falante da língua Terena.

**Sujeito 10:** professor Terena, residente na Aldeia Lalima, 45anos, graduado em Normal Superior Indígena, atua como diretor da escola da aldeia; é falante da língua Terena.

Convém explicitar que, dentre os sujeitos da pesquisa, apenas um deles possui formação específica nas disciplinas do Currículo (Geografia) e dois são pós-graduados; há, portanto, nove professores com formação específica para alfabetização no Ciclo I, no entanto três deles lecionam disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática e Arte para o Ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Consideramos ainda ser importante ressaltar que, dentre os sujeitos elencados para a pesquisa, quatro são mulheres. Embora um número inferior, se comparado ao número de sujeitos do sexo masculino, observamos que as mulheres indígenas, mesmo dentro de um sistema de restrição, constituído pela própria tradição indígena em que o homem é sempre quem toma as decisões, e não obstante, essas mulheres fazem parte de um sistema hegemônico em que a mulher ainda luta pela igualdade social e de gênero para ocupar lugares “predestinados” ao homem. Assim, a mulheres indígenas irem para a universidade congrega um modo de externar a voz feminina, quebrando, ao mesmo tempo, dois “preconceitos/estereótipos”: o de ser mulher e o de ser mulher indígena.

Nessa ótica, é pertinente trazer para essa discussão o momento em que a mulher brasileira pôde exercer sua cidadania por meio do voto, que somente passou a ser regularizado após aprovação do Código Eleitoral Provisório no governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto (21.076/1932, Art. 2º): “é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código”, no entanto somente em 1934, com o Novo Código Eleitoral, o voto feminino passou a ser exercido sem restrições (todas as mulheres poderiam votar). Segundo Pinto (2003), a luta pelo direito

de voto à mulher brasileira teve como precursora a feminista Berta Maria Júlia Lutz, que mobilizou frentes de lutas em prol desse direito às mulheres.

Desse modo, o exercício da cidadania, por meio do voto, chegou ao mesmo tempo para a mulher branca e para a indígena, no entanto o voto para o indígena não é obrigatório. A obrigatoriedade somente passa a vigorar a partir da “habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional”, conforme o Estatuto do Índio (de 1973), ou seja, mediante solicitação, ao órgão competente, da liberação do regime de tutela que concede capacidade civil ao indígena. Para que este requeira essa “dispensa”, há implicados, no entanto, outros fatores que lhe são mais caros.

A mulher indígena, mesmo indiretamente, não tem o mesmo direito ou a mesma obrigatoriedade ao voto imputado à mulher branca, embora saibamos que as restrições para a mulher pertencente à sociedade dominante, calada no interior de um sistema de negação de capacidade, perduraram anos e anos de embates e interdições. Desse evento, depreendemos que o maior enfrentamento coube à mulher indígena, que deveria firmar-se como identidade não frágil, capaz de tomar decisões, de lutar pelos seus direitos, em especial, o de sair da condição de *do lar*, de *sem voz*, em uma cultura primitiva e patriarcal, e ir para a universidade. A tamanha superação, podemos chamar de acontecimento.

A ida para a universidade é representada, não só para as mulheres indígenas, mas para todos os professores Terena, como a busca por seu espaço na sociedade majoritária; é o início da luta pela “emancipação”<sup>17</sup> do povo indígena (Terena), fato que corrobora o pensamento de Guerra (2010), ao afirmar que o indígena ainda sofre os preconceitos e estereótipos permeados por discursos cristalizados que os declaram incapazes, selvagens, silvícolas, muito beneficiados, pouco responsáveis. Sem dúvida, há divergência entre o imaginário social do indígena, fora da ficção e aquele abordado pela literatura brasileira até o final do século XX, que, ainda nos moldes europeus, consagrava o índio como herói e valorizava a indianidade como símbolo nacional (CANDIDO, 1999). No livro *Maira* (1976), Darcy Ribeiro, apesar de tê-lo escrito no final do século XX, já recriou/reproduziu o enredo, não mais constituído daquele nacionalismo marcado pelo “heroísmo” indígena dos séculos XIX e XX. O autor revela

---

<sup>17</sup>Compreenda-se o termo “emancipação”, neste caso, no sentido de ter garantido aos indígenas concluintes do Ensino Médio, após a LDB nº 93/94, a partir de 1999, o Curso Normal Superior Indígena, especificidade que, segundo Nincao (2008), ainda não estava normatizada no país.

o lugar do indígena inserido na cultura do branco e seu conflito interior quanto aos valores étnicos, “mostrando”, mesmo na ficção, um esboço diferente do índio eurocêntrico.

Diante das concepções construídas e sedimentadas sobre o indígena, podemos afirmar, ainda de acordo com Guerra (2010, p. 25), que muitas conquistas alcançadas pelos indígenas têm contribuído para mostrar que “ser indígena pode ser associado ao ‘belo’, ‘da moda’, ‘inteligente’ ou ‘moderno’”. Para os Terena, a educação tem sido o passaporte para a reivindicação de seus direitos como cidadãos e como etnia; a entrada para a Universidade, os cursos de especialização e os de pós-graduação possibilitaram o fortalecimento de grupo nos vários aldeamentos, despertando em seus “patricios” o sentimento de reafirmação da capacidade indígena, de buscados conhecimentos universais sem negar a própria identidade, de falar mais de duas línguas, sem deixar de ser índio, de usufruir da tecnologia oferecida na era pós-moderna e, mesmo assim, afirmar sua indianidade. É por esse viés de motivação que discutimos, a seguir, como tem sido a prática do bilinguismo entre os Terena, posto que a língua materna era, até então, também motivo de preconceito social.

#### **2.4 O ensino bilíngue no currículo da escolarização indígena**

Quando da entrada dos portugueses no Brasil, por volta de 1500, fato marcado historicamente como o acontecimento “Descobrimento do Brasil”, predominava a língua tupi, também conhecida como língua brasílica, e mais tarde, no século XVI, denominada de língua geral pelo Padre José de Anchieta, já constituída tanto de ideais europeus como religiosos. (MARIANI, 2004). Assim, a recém-província “descoberta”, conforme também afirma Orlandi (2002), já era constituída por inúmeras outras línguas<sup>18</sup>, a dos índios que aqui viviam, no entanto, por forças políticas e ideológicas de Portugal, conforme ainda Orlandi (2002), era preciso “ensinar” aos habitantes encontrados o idioma oficial. Esses momentos não terão sido nada confortáveis para os indígenas, que foram obrigados a aprender a língua portuguesa com os jesuítas, por

---

<sup>18</sup>Remetemos às línguas de nativos, primeiros indígenas em contato com o europeu: tupis (tupi-guaranis), tapuias, aimorés, goitacases, carijós e cariris, entre outros. (WHELING *et al*, 1999, p. 89).

meio da catequização, “mascarando” a verdadeira ideologia do Império sob o pretexto de os indígenas serem “ensinados a conhecerem o Deus verdadeiro”. Com a oficialização da língua portuguesa como língua nacional no século XVIII, o que aconteceu foi a implantação do Estado-nação, a começar pela língua (uma “única língua” possibilitaria maiores facilidades nas manobras do poder sobre os índios, almejados pela coroa portuguesa).

Com a colonização do Brasil por Portugal, advêm efeitos ideológicos, os quais são denominados por Mariani (2004, p. 24-25) de “processo de colonização linguística”, ou seja: o colonizador (Portugal) impõe suas raízes, sua língua institucionalizada ao colonizado, e a este fica o silenciamento “sobre a própria história e sobre a própria língua”. Dentro da dimensão discursiva também Orlandi (2002, p. 22) discute o acontecimento da “catequização dos índios”, isto é, da colonização linguística como “construção imaginária da unidade e da homogeneidade” da língua; concepção arraigada tanto no imaginário do português que colonizava, ao pensar que, impondo a língua portuguesa como língua oficial, nada seria posteriormente transformado, quanto no dos indígenas, que, sendo forçados a falar a língua portuguesa, teriam de abandonar a língua materna em favor da língua estrangeira (língua nacional). Assim, na concepção dos indígenas, não seriam também mais os mesmos; a língua materna seria substituída e, sem ela, estariam sem identidade étnica.

Segundo o Parecer 14/99, no Brasil do século XVI, e até a metade deste século, a educação escolar indígena esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela imposição forçada dos índios à sociedade nacional, sempre negando a diferença. Ao torná-los “brasileiros”, tinham de fazê-los também adotar língua portuguesa como língua nacional (considerada estrangeira, no momento, para eles), porque a língua materna já passava a ocupar outro lugar no processo de colonização; já era a língua das minorias, definidas por Cavalcanti e César (2007) como aquelas populações que se apresentam com baixo poder (social, linguístico) em face da sociedade hegemônica. Só em anos recentes, esse quadro começou a mudar e pôde contar com várias experiências nas diversas regiões do Brasil, constituindo projetos educacionais considerados adequados à realidade sociocultural dos grupos indígenas, por meio dos estudos da interculturalidade e do bilinguismo (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007).

Em conformidade ainda com o Parecer 14/99, o ensino bilíngue é aquele que procura ancorar-se no equilíbrio entre os valores culturais representados pela língua materna e os saberes universais inscritos na língua nacional, o que, de certa forma, “garantiria” tanto a valorização das culturas étnicas, em particular a língua indígena, como também os conhecimentos universais da sociedade hegemônica.

Retomando os conceitos de bilinguismo diglótico discutidos por Ninco (2008), a partir da teoria de Ferguson – o fenômeno ocorre numa situação em que há, no cenário, duas línguas, sendo uma minoritária e outra majoritária –, podemos asseverar que tal ocorrência instiga o sujeito à escolha de uma ao invés da outra e que as causas fundantes dessa escolha não são aleatórias; elas se ancoram nas relações de poder construídas ao longo da história, tanto pelas ideologias da sociedade dominante (com ênfase no poder público) como também nas estratégias ideológicas de sobrevivência das comunidades étnicas, que nem sempre são respeitadas quando optam por fazer uso da língua portuguesa. (MAHER, 2006).

Nessa perspectiva, como será a relação dos sujeitos, dentro de um processo de escolarização bilíngue, a partir do ensino/aprendizagem da língua portuguesa (língua oficial do país) com a língua Terena (língua materna), posto que a etnia Terena apresenta situações em que a língua materna é a língua Terena, e outras em que a língua portuguesa ocupa esse lugar? Nesse aspecto, dentre outras estratégias de ensino bilíngue, trazemos para a discussão o Modelo de Enriquecimento Cultural Linguístico, que, conforme Maher (2006), também é denominado “bilinguismo aditivo” e configura-se pela adição da língua portuguesa ao repertório linguístico do aluno indígena. Nesse Modelo, além da proficiência na língua oficial do país, propicia-se ao indígena que seja cada vez mais proficiente na língua indígena, no caso, a Terena, além do conhecimento da cultura e dos saberes étnicos, isso porque, em virtude do caráter diglótico em que se apresentam as duas línguas, dificilmente o indígena Terena não incorporará a língua portuguesa como sendo “dele”.

Posto isso, Coracini (2007) preconiza que nem sempre os casos de bilinguismo têm sido desenvolvidos sem o enfrentamento de desafios, pois o ensino-aprendizagem de duas línguas traz consigo as essências ideológicas de que são constituídas. A autora afirma ainda que “a prevalência de um falar sobre o outro dá-se por exclusão e resulta de um processo de marginalização” (CORACINI, 2007, p. 145), fato bem visível em

situações bilíngues em que estão em cena uma língua falada pela minoria e uma língua falada pela sociedade dominante, isto é, a língua Terena e a língua portuguesa, respectivamente. A prevalência de um falar sobre o outro está arraigada, mais uma vez, nas ideologias que constituem a diglossia, tanto que, mesmo dentro da etnia Terena, há, em decorrência de demandas externas (mais contato/acesso à cultura do branco no início dos aldeamentos em virtude da localização – fazendeiros, paraguaios, etc.), casos em que a língua terena foi deslocada (resta apenas o substrato linguístico terena), e outros em que foi normalizada (concebida como língua materna).

Restringindo-nos à língua Terena e associando-a à constituição da identidade étnica, mais especificamente a identidade linguística do sujeito indígena, é pertinente ressaltar pesquisas realizadas junto aos Terena da Região Aquidauana – entre as quais citamos Oliveira (1976), Ladeira; Azanha (2004), Souza *et. al.* (2010) – que contemplam a temática da “educação bilíngue”. Consoante a elas, podemos traçar um percurso de “perdas e ganhos” acerca das “escolhas” dos indígenas diante das línguas terena e portuguesa. Segundo esses pesquisadores, um dos fortes indícios de apagamento da língua Terena iniciou-se quando a Comissão das Linhas Telegráficas, liderada por Rondon, adentrou o centro-oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Com o contato inevitável entre brancos e índios e a necessidade de sustento familiar, grande parte do trabalho foi desempenhado pelos índios na abertura das estradas e na prestação de serviços aos fazendeiros. Assim, os indígenas, falando apenas o Terena, seriam impossibilitados de se comunicarem, cessando, portanto, o meio de sobrevivência, já que as terras não haviam sido divididas em proporções condizentes com as necessidades e não produziam o suficiente para o sustento das famílias. Vale lembrar, no entanto, que os Terena sempre tiveram uma política linguística própria de aprendizagem da língua do outro, uma política deliberada como estratégia de poder.

Nesse aspecto, é pertinente trazer à discussão a questão da língua e a importante relação do colonizador e do colonizado, dentro de uma relação de sincretismo. Nas palavras de Mariani (2004, p. 30), “aprender a língua é uma forma de apreender a cosmologia indígena, e, assim, melhor traçar os caminhos mais adequados para uma conversão dos sentidos católicos”. Embora o conceito remeta ao domínio da língua majoritária sobre a minoritária, há a mesma ocorrência desse fenômeno no cenário Terena, mas de forma inversa: foi o possível colonizado (povo Terena) quem aprendeu a

língua do colonizador como meio estratégico de poder; não mais com objetivos religiosos, mas de ser constituído na sociedade dominante: sendo índio, mas falando português.

A identidade linguística, demarcada pelos imaginários da língua que se fala, torna-se, para o indígena falante de uma língua de minorias, o espelhamento da sociedade dominante: para ela, só é índio se falar a língua indígena, concepção refutada tanto por Derrida (2006) e Coracini (2003), nos estudos da identidade e sua inter-relação com a língua materna, quanto por Maher (1998, p. 116), para quem “a construção da identidade não é domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso”.

Hoje, adentrando a segunda década do século XXI, o povo Terena, conhecido socialmente como “aculturado” e “índio urbano”, conforme Ladeira e Azanha (2004), enfrenta mais uma prova de sobrevivência, ou seja, o não falar a língua Terena descaracteriza-o como um indígena autêntico, reiterando-se a necessidade de mobilidade, agora em busca da identidade linguística, caracterizando-se novamente uma questão de subsistência: se possuir identidade étnica linguística, poderá ser contemplado com os projetos sociais, participar de concursos, enfim: há a configuração de poderes tal qual afirma Foucault (1990): o poder não é algo adquirido, medido ou compartilhado; ele é exercido no interjogo das relações móveis e não igualitárias. Mais uma vez, o indígena, mesmo que ilusoriamente, em sua subjetividade, crê que pode fazer a escolha de uma língua em vez de outra, ou de ambas, o que confirma, parafraseando Coracini (2003), resquíços de temores e de prazeres, de aceitação ou refutação.

## **2.5 O professor indígena Terena e o processo de fortalecimento da língua materna**

A língua portuguesa, aceita como política proposital dos Terena no início dos aldeamentos no estado do Mato Grosso do Sul e “assimilada” por eles, como já mencionado, foi, sem dúvida, uma questão de sobrevivência, exemplo forte de uma estratégia de mobilidade para que a etnia pudesse prosperar e o povo Terena não fosse mais um grupo étnico extinto como tantos outros. A língua materna Terena era, naquele momento, obstáculo para a mobilidade, como assevera Oliveira (1976); já havia o

desejo manifesto pelos Terena, entre 1908 e 1910, da existência de escolas nas aldeias para a aprendizagem da língua portuguesa.

Ao final dos anos 1950, chegam aos aldeamentos as linguistas Nancy Evelyn Butler e Elizabeth Ekdhall, ambas estudiosas americanas que, por meio do trabalho missionário junto aos indígenas, dedicaram-se aos estudos da língua Terena, que até então era ágrafa. (NINCAO, 2003). Do trabalho de descrição da língua Terena, resultou a Cartilha Vukápanavo, em três volumes, que seria utilizada pelos professores nas séries iniciais; a tradução parcial da Bíblia (Novo Testamento); além de formação e acompanhamento do ensino da língua Terena e a alfabetização em língua portuguesa de muitos indígenas.

A perspectiva de um novo olhar para a educação escolar indígena, conforme Nincao (2003), surgiu, no entanto, conforme mencionado, a partir da Constituição de 1988 e foi açando voo à medida que novas legislações subsequentes, nessa esteira de discussão, foram sendo publicadas. Foi nesse cenário que a língua materna indígena aqui em pauta, a Terena, passou a ter seus princípios garantidos, desde o seu ensino nas escolas como sua metodologia específica de aprendizagem, além de ter especificada a formação dos profissionais indígenas para que, além da própria formação acadêmica, estivessem aptos a organizar os próprios materiais didático-científicos de apoio ao ensino bilíngue. O Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas passou a assegurar que a língua Terena fosse inclusa no currículo escolar, mas a língua portuguesa também deveria ter um lugar neste, como necessidade de sobrevivência étnica.

A valorização da língua materna pelos Terena passou a ser instaurada até mesmo pelos professores ainda leigos (a grande maioria) a partir da concepção da língua materna segundo uma nova perspectiva: falar mais de um idioma não significa negar sua origem, enfim, sua identidade e, em particular, sua indianidade. (LEITE, 2009). Como um povo caracterizado por grande mobilidade, valorizar o terena hoje como uma língua pró-bilinguismo junto ao português começava a fazer parte de uma nova política linguística e social.

Algumas mobilizações foram surgindo, segundo Nincao (2003), pois, em 1999, a Secretaria de Educação do Município de Aquidauana, MS, por meio da Lei nº 1700, de 19 de abril de 1999, em cumprimento ao Parecer CEB/14/99 (BRASIL, 1999b) e da Resolução CEB 03/99 (BRASIL, 1999a), implantou o *Projeto Raízes do Saber*, que

visava a instituir e sistematizar o ensino bilíngue (língua portuguesa e língua terena) nas escolas das aldeias do município, sob a coordenação da linguista Nancy Butler, que, juntamente com membros da etnia, se dedicou ao estudo da língua terena com objetivos pedagógicos.

Souza *et.al.* (2010), em seus estudos sobre a Educação Indígena nas aldeias Terena, em particular sobre o ensino bilíngue, concebe, do mesmo ponto de vista de Butler (2001), que o fato de o professor falar sua língua materna não significa que ele tenha o domínio quanto ao seu ensino, pois as complexidades fonológicas e gramaticais da língua podem constituir barreiras quando se busca a transposição da língua oral para a escrita. A língua terena não possui uma gramática normativa; possui apenas dois volumes de gramática descritiva organizados pelas linguistas Butler e Ekdhall, mas o fato de os professores não possuírem conhecimentos metalinguísticos provoca entraves no ensino, pois o material elaborado pelas pesquisadoras não apresenta cunho pedagógico. Ainda se faz necessária uma gramática com objetivos instrucionais.

Ainda segundo Souza *et.al.* (2010), vários outros projetos na perspectiva bilíngue foram implementados e coordenados pela própria autora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza, dos quais citamos “Keukapana ra vemo’u” e “Yakutipapu”, “Educação Escolar Indígena: língua, raça, cultura e identidade”, em que o contato direto com os docentes indígenas evidenciava as dificuldades que os professores encontravam, mesmo sendo falantes bilíngues, no ensino da língua Terena. Para a autora, o ensino bilíngue, em particular o de língua indígena, exige muito mais que a descrição fonológica da língua; há um conjunto de tradições e ideologias acumuladas e cultuadas ao longo das gerações que não são passíveis de decodificação por sinais gráficos apenas.

Acreditamos que a formação docente seja a grande guinada para que a educação escolar Terena possa atingir os objetivos políticos da etnia: falar bem L1 e L2, momento de emancipação<sup>19</sup>. Assim, na tentativa de encontrar meios realmente significativos para subsidiar a formação continuada de professores indígenas, para que o ensino bilíngue avançasse nas aldeias com o fortalecimento da língua Terena, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul investiu na formação dos docentes indígenas, como mencionado anteriormente<sup>20</sup>, que cursaram o Normal Superior Indígena com início em 2001; já em 2010, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul iniciou o programa de formação

---

<sup>19</sup>Ver nota de rodapé na página 50.

<sup>20</sup>Ver página 47, no subtítulo “O perfil dos professores indígenas”.

específica com graduação nas disciplinas das diversas áreas do conhecimento, com currículos adaptados para as questões indígenas locais.

A divulgação e demanda das vagas constitui-se de uma proposta bem organizada porque é crescente o desejo de obter um curso superior; há um espelhamento da sociedade dominante pelos Terena e entre os próprios Terena. Acompanhamos, durante as entrevistas, em agosto de 2010, alguns momentos de solicitação das vagas pelos docentes a seus representantes legais e também à própria Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete, e o timbre da voz distinguia-se quando o pedido era feito à professora Claudete ou discutido com ela (comunicação em língua portuguesa, voz mais compassada, sem hesitação) e quando o era aos líderes indígenas (em Terena, voz mais enfática, com níveis de sons assimétricos). Ocorria a prática dos exercícios de poder em que os mecanismos da interdição exemplificados por Foucault (1987) fizeram-se presentes, pois nem tudo o que os indígenas queriam foi dito em língua portuguesa para que todos os presentes pudessem compreender; é um tipo de interdição utilizado pelo sujeito como resguardo.

É importante ressaltar ainda que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem apoiado outros projetos de formação e reflexão sobre as questões da língua materna e, sobretudo, na formação docente, coordenados pela Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza, dos quais citamos o Projeto *K'oêru*<sup>21</sup>, como Projeto de Extensão aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE/UFMS), em parceria com a Secretaria Municipal de Aquidauana e com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com instauração em 19 de abril de 2010. O projeto é estendido à formação inicial de crianças, jovens e adultos em língua materna (pertencentes às comunidades urbanas) e a formação continuada dos professores que trabalham com séries iniciais de alfabetização nas aldeias.

A educação escolar indígena e o ensino bilíngue, atualmente, pautam-se na premissa de oferecer oportunidade de escolhas aos indígenas, sem que estas sejam concebidas pelos indígenas como meio de “apagamento” da identidade e da cultura. Os professores, sujeitos da nossa pesquisa, representam os demais professores idealistas sobre o ensino bilíngue, não pelo resgate, mas pela revitalização, ou ainda pela pró-vitalização, este último não utilizado pelos docentes indígenas, mas que julgamos

---

<sup>21</sup>Palavra terena que significa ‘papagaio’, ‘falador’.

oportuno ser citado aqui. Abordamos, portanto, as três nomenclaturas para suscitar a ideologia que as constitui, de grande significância nos dados de nossa pesquisa.

A aversão dos Terena ao termo *resgate* é que ele, em sentido dicionarizado conforme o Novo Aurélio<sup>22</sup> (Ferreira, 1999, p.1751), significa ‘buscar algo que não está mais presente, apagado’; para eles, a língua não se enquadra nessa definição. Já o termo *revitalização*, trazido pelo Referencial Curricular Nacional (1998), ao referir-se à língua materna nas escolas indígenas, é empregado no sentido de ‘trazer a língua materna para as situações cotidianas, com significação real’. Por último e também mais recente, há o termo *pró-vitalização*, utilizado por Hornberger, segundo Nincao (2003), por interpretar que o termo *revitalizar* remete ao “passado da língua” e “pró-vitalizar” focaliza a língua usada no momento atual, projetando-a para o futuro.

A língua Terena, por ser aprendida como língua materna por muitos indígenas, carece de uma revitalização, segundo um dos professores, porque há uma razão particular: ela já faz parte do processo cognitivo. Assim, a transposição da língua terena para a língua portuguesa, segundo o docente indígena, facilita a compreensão dos conhecimentos universais, porque ela está adormecida dentro de cada Terena. O depoimento a seguir mostra isso:

[...] por exemplo... eu tô lendo... às vezes eu tô lendo na língua portuguesa eu tenho que transpor isso... mentalmente pra eu entender... mesmo com pedagogia... curso superior [...] ela tem processo cognitivo... porque eu leio aqui né... leio e transponho né...isso... no meu cognitivo pra entender. (professor indígena Terena pertencente à Aldeia Argola)

Podemos compreender tal assertiva como um lugar complexo vivido pelo sujeito. A língua materna é o lugar do descanso, mas não é suficiente para “dar conta” de tudo o que o sujeito deseja ou precisa cumprir, porque o letramento de acesso ao Terena está impresso em língua portuguesa e em outras línguas da sociedade de prestígio, e não em terena. Consciente dessa realidade e também da necessidade que os motiva, para o sujeito entrevistado aprender a L1 é sentir-se “garantido” porque, por meio dela, é possível realizar a transposição linguística da L2 para a L1, e, assim, pelo

---

<sup>22</sup> Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa (Ferreira, 1999), o mesmo citado nas próximas referências.

processo cognitivo citado por ele, os conhecimentos da sociedade dominante serão compreendidos pelos indígenas. Retomamos a teoria de Cavalcanti e César (2007) sobre a metáfora do caleidoscópio. A autora compara a mistura das cores do objeto a partir do movimento das mãos e a impossibilidade de difundi-las com a concepção das línguas indígenas no cenário das línguas majoritárias, sendo também improvável separá-las ou identificá-las fielmente, assim como no caso dos Terena, em que as línguas se mesclam, se fundem como estratégias necessárias de mobilidade, impossibilitando uma “(im)possível” delimitação de línguas.

Nesse duelo de apropriações e refutações, de lutas inconscientes e ingênuas, mas habitadas por terríveis poderes, como assevera Foucault (1990), é que buscamos conhecer e compreender quais são as concepções de língua e linguagem dos professores Terena, a partir de seus discursos.

## CAPÍTULO III

### 3 AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NA (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO-PROFESSOR INDÍGENA

Neste capítulo, tecemos reflexões sobre as representações de língua e de linguagem no discurso de professores<sup>23</sup> Terena da região de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, visando a analisar a configuração do processo identitário desse povo a partir dos recortes discursivos selecionados do *corpus*.

Para uma melhor organização didática e buscando atender os objetivos elencados e responder aos questionamentos da pesquisa – Quais elementos caracterizam as formações discursivas e ideológicas que constituem o discurso desses sujeitos, habitados por outros interdiscursos tensos e contraditórios em defesa dos valores étnicos, mas (inter)dependentes da sociedade hegemônica? Como se configura o processo de construção da identidade desses docentes com formação superior oferecida pela sociedade dominante, mas que “resguardam” a identidade étnica –, os recortes foram divididos em subtemas, assim organizados: A representação da língua como marca da autenticidade Terena; A representação da língua (Terena ou Portuguesa) como mecanismo de controle; A representação da língua Terena como elemento de vitimização; A representação da língua (Terena ou Portuguesa) como desejo do outro, de completude.

Ressaltamos, preliminarmente, que os momentos de entrevista também são constituídos, de certa forma, por uma ameaça do entrevistador ao entrevistado e a discursividade pode ganhar outros caminhos. Lembramos, ainda, que as entrevistas foram semidirigidas, gravadas em áudio e transcritas<sup>24</sup> posteriormente. O questionário, organizado previamente, serviu como norte para ativar a memória discursiva dos sujeitos e propiciar o desvelamento de suas subjetividades, coadunando-se com o

---

<sup>23</sup>Elucidamos que **SP** significa sujeito-professor e o número que acompanha a sigla refere-se ao sujeito da entrevista: SP1, SP2, SP3, SP4, SP5, SP6, SP7, SP8, SP9 e SP10.

<sup>24</sup> A legenda da transcrição deve ser assim compreendida: ... : pausa curta; :: pausa longa; caixa alta: ênfase no tom de voz, conforme mencionado nas p.16-17.

pensamento de Eckert-Hoff (2008, p.29): “é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra”.

### **3.1 A representação da língua como marca da autenticidade Terena**

As representações dos sujeitos sobre a língua terena, denominada por eles como Língua Materna (doravante L1), estão estreitamente ligadas à questão da autenticidade Terena. Para eles, a identidade étnica é algo fixo, e seu maior traço é a identidade linguística, ou seja, é índio autêntico aquele que fala a L1, discurso considerado como espelhamento da sociedade do entorno ao conceber como índio “de verdade” somente aquele que fala a língua indígena. Ademais, a L1 constitui o índio Terena como sendo um fenômeno inato (natural e biológico) e, mesmo que adormecida, ela é o canal para os conhecimentos universais.

É diante dessa problematização, na tentativa de promover discursos em prol da autoafirmação/autovalorização de “ser índio de verdade”, que estes são permeados por lapsos e equívocos que acometem as assertivas sobre a autenticidade indígena a partir da identidade linguística; discursos que, ao serem comprometidos, “obrigam” os sujeitos a evocar culpados para proteger a identidade daqueles patrícios que não são falantes da L1.

Trazemos, em primeiro lugar, os conceitos de língua materna e identidade étnica, propostos, respectivamente, por Coracini (2003, 2007) e Bauman (2005), para que possamos, no decorrer das análises, problematizar os discursos dos sujeitos a partir desses, entre outros, referenciais teóricos. Abordamos, como sendo língua materna, a língua Terena entendida, conforme os estudos de Coracini (2003), como aquela que é ensinada pela mãe, no entanto, com certa cautela, pois, entre o povo Terena, cenário de bilinguismo diglótico, nem sempre a língua Terena foi aprendida em casa, nem tampouco ensinada na escola, prevalecendo o ensino da língua portuguesa. É justamente nesse emaranhado de identificação que discutimos a problemática das identidades étnicas, que, segundo Bauman (2005, p.28), são consideradas como “identidades menores” dentro da identidade nacional, com autonomia regulada pelo Estado, ou seja,

a liberdade dos grupos étnicos é controlada pela premissa da “proteção” e, por trás dessa ideologia, há o resguardo do poder da sociedade do entorno sobre os subcidadãos.

A inerência atestada pelos discursos dos sujeitos em associar a L1, como identidade linguística, à autenticidade Terena são polos de poder e de resistência dos indígenas à sociedade hegemônica.

De início, apresentamos o excerto/resposta do discurso de **SP7**, a partir do seguinte questionamento: Professor, qual a importância da língua materna para você? No discurso de **SP7**, há a afirmação de que a língua terena é concebida como representação de autenticidade Terena, contudo esse discurso é permeado por equívocos: a etnia é constituída por um significativo número de sujeitos não falantes da L1, todavia o sujeito evoca outras vozes para justificar a refutação da língua pelos patrícios:

**SP7-** Porque a gente tem uma identidade registrada escrito índio Terena... é no meu ponto de vista... qualquer pessoa não índio pode ter esse problema... agora falar a língua materna Terena no caso... é: é ser índio.. é que... nós já na verdade... nós já perdemos algumas culturas tradicionais nossa... como parte de rituais religiosos... e cabe a nós preservar agora nossa língua que até hoje passou por várias gerações e tá aí... não soubemos e pelo fato de não soubemos preservar... e pelo fato de às vezes... no passado... fomos muito... é: sofremos muitos descasos pelos órgãos competentes... vamos dizer assim... políticos... é aí por esse fato... é: a partir do momento assim... que o Brasil foi o doido por catequizar... aí começou a desestabilizar a crença indígena... no meu ponto de vista... e: e: é a escola é hoje é: existe pra gente preservar... pra gente aperfeiçoar essa escola... pra gente tem que incluir essa língua materna.

O início do discurso de **SP7** pode ser considerado como um prefácio da discussão sobre a L1 pelo sujeito-professor, mesmo que ele não tenha respondido diretamente ao questionamento proposto. O sujeito traça, em seu discurso, uma comparação entre o índio e o branco/outro a partir do documento de identidade ... *porque a gente tem uma identidade registrada escrito índio Terena... é no meu ponto de vista... qualquer pessoa não-índio pode ter esse problema.* Além disso, do excerto, podemos depreender que o sujeito deseja explicitar a facilidade que qualquer indivíduo encontra para registrar, no documento, a sua identidade nacional. Para isso, convém atentarmos para o efeito de sentido do item lexical “problema”, dito pelo sujeito e compreendido por nós como “facilidade, acesso”. Nessa ótica, podemos afirmar que o sujeito, em **SP7**, já tem a concepção de identidade, além do significado literal, dicionarizado; de tal forma que, para ele, “identidade” agrega outros valores, como os

fenótipos e as tradições culturais, mas, acima de tudo, está a identidade linguística, “provada” pelo indivíduo ao ser falante ou não da língua Terena.

À guisa dessa discussão, trazemos as ponderações de Coracini (2003, p. 48-49), ao conceber a língua como processo das diferenças, que é definida como “toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una [...]”. Nessa concepção, podemos destacar a língua como algo móvel, como produto de construção de toda uma sociedade, mas de sociedades que se misturam, que têm seus valores culturais, seus modos de ver e agir, de sentir, daí ser representada.

A sequência discursiva trazida por **SP7** é marcada, ademais, pela assertiva a respeito do que é ser índio, que assim aparece em seu dizer: *falar a língua materna Terena no caso... é: é ser índio...* Nesse discurso, o sujeito nega a identidade indígena daqueles patrícios que têm, em seu documento, registrado “Etnia Terena”, se não são falantes do idioma. Para ele, é a língua que esse sujeito fala que diz o que ele é; é somente pela língua que se conhece a verdadeira identidade. Parafraseando Mariani (2004), o sujeito é construído no conjunto de suas projeções imaginárias, daquelas que tem de si e do lugar de onde fala, e nas relações dos acontecimentos históricos. Embora **SP7** defina a identidade como algo muito mais completo que o documento de registro geral, é a língua indígena a representação que ele tem como símbolo da autenticidade Terena; é a representação de língua que, no momento atual, o projeta para esse imaginário.

A sequência discursiva ... *nós já na verdade... nós já perdemos algumas culturas tradicionais nossa... como parte de rituais religiosos... [...] .. não soubemos e pelo fato de não soubemos preservar*, trazida por **SP7** imediatamente após afirmar que a verdadeira autenticidade se dá pela identidade linguística, surge como tentativa de antecipar ideologicamente os discursos de espelhamento da sociedade: somente é índio aquele que fala a língua indígena, porque o sujeito sabe que a maioria dos patrícios não são mais falantes da L1. Daí a necessidade de colocar-se no coletivo em favor daqueles que não são bilíngues: *nós já perdemos e não soubemos preservar...* O discurso permeado por lapsos é explicável porque, em seu inconsciente, afirmar a autenticidade Terena a partir da identidade linguística deixaria de fora muitos indígenas e, nesse caso, ao assumir em conjunto a perda da cultura, da tradição, a língua entraria como

constitutiva destes, e os Terena poderiam ser compreendidos: se não são mais falantes da L1, é porque foram “subtraídos”.

Na verdade, o que pode estar habitado em seu inconsciente (relação língua e identidade) seja resultado de outros discursos, em particular, o da sociedade de poder.

A compreensão da ideologia tramada pelo sujeito é confirmada no dizer de **SP7** ao procurar justificar as causas da refutação à L1: ... *sofremos muitos descasos pelos órgãos competentes... vamos dizer assim... políticos...; ... a partir do momento assim... que o Brasil foi o doido por catequizar... aí começou a desestabilizar a crença indígena*. Os sujeitos evocados (órgãos competentes, políticos, catequizações), suas possíveis vozes em documentos legais, materializadas em promessas políticas de melhorias, bem como a história da alfabetização/ensinamento religioso católico pelos jesuítas, em língua portuguesa, aos indígenas, todos esses elementos são trazidos para atenuar a assertiva inicial. Conforme as representações elaboradas na/pela sociedade dominante, só é Terena autêntico aquele que fala a L1 e guarda os costumes e crenças, fato que desestabiliza a concepção de língua como única característica da autenticidade Terena, porque o sujeito sabe que a grande maioria dos patrícios não são mais falantes da L1.

Por meio desse discurso, trazido via memória discursiva, em que se observa a voz dos antepassados, o sujeito denuncia as supostas imposições delegadas “pelos órgãos competentes”, em particular, pelos políticos; retoma ainda o período de colonização do Brasil, momento em que o governo português enviou os jesuítas para “catequizar os índios”, mas que, na verdade, veiculava uma forte ação de poder para a formação da identidade nacional, a começar pela imposição da língua. O índio, pela voz de Portugal, seria catequizado, seria levado a conhecer “o Deus verdadeiro”, no entanto a “catequizações” não era desenvolvida na língua materna, mas na língua oficial do país colonizador, provocando, desde aquela época, um conflito na identidade linguística, conforme acontecimento discutido por Orlandi (2002, p. 22).

A mesma situação coincide também com a concepção de Foucault (1971), quando aborda o surgimento da “vontade de verdade”, que se constitui em inúmeros suportes utilizados pelo sujeito-professor (instituições, culturas, conhecimentos científicos, entre outros), nos quais **SP7** se apoia como discursos de verdade (tanto de afirmação como de negação) para fortalecer o seu argumento. Toda a investidura

discursiva trazida pelo sujeito por meio do interdiscurso vem concorrer para que se atenuem o lapso cometido ao afirmar a verdadeira identidade Terena sob a base linguística como discurso de verdade.

Atentamos, do mesmo modo, para a recorrência do discurso de justificativa e de revolta externado por **SP7**, ao assinalar que *aí começou a desestabilizar a crença indígena...* Como constatamos, o “aí” remete ao passado, trazido via memória discursiva como início “da quebra dos valores étnicos”, com vista à refutação da L1 pelos indígenas, pelo contato com os brancos (inicialmente, pelos portugueses). O verbo “desestabilizar”, conforme o dicionário Novo Aurélio (Ferreira, 1999), indica a perda da estabilidade, da solidez, da firmeza. Dessa busca, podemos compreender o item lexical trazido pelo sujeito no infinitivo, acompanhado pelo verbo auxiliar inceptivo no pretérito (“começou”), como tentativa de marcar o início de um processo ainda em curso: um acontecimento relativo à crença indígena mais próximo da história do “Descobrimento do Brasil” que da história Terena. A fundamentação para a assertiva é que a crença indígena, compreendida como conjunto de práticas religiosas próprias, deixou de ser praticada com a entrada dos missionários evangélicos nas aldeias a partir de 1973 (NINCAO, 2003), avançando de tal modo que o povo Terena é conhecido como evangélico. Posto isso, a “desestabilização” da crença indígena trazida no discurso de **SP7** é bem mais recente, representada como escolha do povo Terena e não como imposição, diferente do que ocorreu no século XVI, com a chegada dos portugueses.

Sustentamos nossa afirmação pelas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 40), que sublinha:

O sujeito pós-moderno é um sujeito camaleônico e, como camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele não deixa de ser um para ser outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo.

Enfim, **SP7** acata a concepção de ter tido negada a oportunidade de possuir uma identidade “fixa”, como se fosse possível, delegando aos outros aquilo em que nós também acreditamos ou que gostaríamos que realmente fosse. O imbricamento de vozes no discurso de **SP7** comprova que o sujeito tem a sua identidade híbrida e fragmentada, condizente com o pensamento de Hall e Bauman. Identidade própria dos sujeitos da

pós-modernidade, em particular de uma minoria étnica, como a dos professores Terena, em relação à sociedade dominante, em busca das marcas de pertencimento ou refutação destas: não somos tão índios por culpa da catequização, dos políticos, do governo, dos órgãos competentes.

Parafrazeando Eckert-Hoff (2008), falar de si exige que o sujeito se e(in)screva, deixando transparecer a sua heterogeneidade e a complexidade; é uma parte da história de vida<sup>25</sup> desnudada ao outro, pelo outro, tanto que nem sempre o discurso externa aquilo que desejaríamos mostrar: ele é acometido pelos lapsos e equívocos que, na tentativa de redirecionamento, levam cada vez mais o sujeito a ser exposto e embriagado em seus próprios vacilos discursivos. A tentativa de primar pela representação da autenticidade Terena a partir do domínio da L1 (con)funde-se pelos próprios argumentos explicitados pelo sujeito em *a escola é hoje é: existe pra gente preservar... pra gente aperfeiçoar essa escola... pra gente tem que incluir essa língua materna*. Há toda uma articulação de poder da sociedade, que reproduz, na etnia, focos também de poder, embora menores, mas estratégicos: é índio autêntico quem fala o Terena. Assim, como docentes de uma escola indígena, iremos *aperfeiçoar essa escola, incluir essa língua materna* e, então, falaremos Terena, *essa língua materna*, que parece tão distante como algo a ser possuído, desconhecido, mas representada por **SP7** como marca da autenticidade Terena!

Passemos para o excerto/resposta do discurso de **SP6**, a partir do seguinte questionamento: Professor, como você vê a importância da língua materna no processo de ensino-aprendizagem? No discurso de **SP6**, a L1 é a garantia do Terena para poder chegar a outros conhecimentos, isso porque o sujeito acredita que a L1 é inata para o indígena: ela é composta por dispositivos que precisam somente ser ativados, como algo automático, diferente do que acontece com a L2:

**SP6-** A gente trabalhando na língua materna o nosso aluno assimila com mais... mais facilidade porque a gente percebe que a língua materna parece que tem... que tem um transmissor que fica na pessoa né... que é questão da gente falar no momento o aluno já entende... agora a gente falando na segunda língua... no caso a língua portuguesa... isso passa por processo até a pessoa entender... imagine uma pessoa que fala assim português rapidamente... aí a pessoa acaba não entendendo nada... porque não dá tempo

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada para referir-se à abordagem da formação de sujeitos a partir de sua biografia, conforme Heckert-Hoff (2008).

pra pessoa jogar no sensor pra depois traduzir... pra depois entender aquilo que tá sendo falado...

Ao ser convidado a revelar as suas representações sobre a L1, **SP6** tem a ilusão de que ela está constituída no sujeito como algo inato, que não precisa necessariamente ser aprendida, porque ela se encontra apenas “adormecida” no interior de um indígena. Ela garante a ele ser um indígena autêntico, devendo, por vezes, ser apenas “despertada” naqueles patricios que não são falantes da L1. Na sequência discursiva *a língua materna parece que tem... que tem um transmissor que fica na pessoa né... que é questão da gente falar no momento o aluno já entende*, o item lexical *transmissor* pode ser compreendido como algo externo, mas constitutivo do indivíduo: *tem um transmissor que fica na pessoa*, enviando mensagens (*é questão da gente falar*) para a área em que se encontra a L1; daí, como numa explosão, a mensagem é decodificada: *no momento o aluno já entende*.

Há, no dizer do sujeito, um imbricamento entre o discurso científico, materializado pelos itens lexicais *transmissor*, *processo*, *sensor* e *traduzir*, e o discurso pedagógico, linguisticamente materializado por *aluno*, *língua materna*, *segunda língua*, *língua portuguesa* e *português*. Como se fossem um fio discursivo, essas “ferramentas científicas” perpassam o dizer do sujeito-professor, na tentativa de explicar que a L1 viabiliza a aprendizagem porque o indígena conta com essa característica que lhe é inerente. Ao trazer o discurso científico pelos fios do discurso pedagógico, remete-nos à teoria da acomodação de esquemas de assimilação, proposto por Piaget (1996)<sup>26</sup>, em que a acomodação e assimilação do conhecimento são inerentes uma à outra, dependendo do meio social para que desenvolvam e se ajustem.

Da explicitação pormenorizada por **SP6**, depreendemos que, para esse sujeito, a L1 é inerente ao Terena, inata, considerada como herança imaterial, símbolo da autenticidade Terena, concepção discutida por Coracini (2007): como herança, sim, no entanto não como condição de permanência, sem transformação e até mesmo de refutação. A representação da L1 pelo sujeito-professor coloca-a num status superior às demais: ela é tão significativa que, somente por meio dela, outros conhecimentos são

---

<sup>26</sup> Teoria de Piaget (1991) ao considerar a linguagem como expressão do pensamento. Ressaltamos que a referência ao estudioso instala-se por causa da formação discursiva instaurada no discurso de **SP6**.

assimilados, até mesmo a L2, à qual ele se refere como *segunda língua... no caso a língua portuguesa*. É significativo o discurso de SP6 quando afirma a L2 como segunda língua, mesmo sabendo que ela é a primeira de muitos da etnia. Ali, as escolhas lexicais são garantia, embora ilusória, de que são indígenas porque falam o Terena ou que têm o idioma adormecido neles, mas como língua materna.

Como complemento dessa discussão, retomamos Bakhtin (2006), em sua teoria da língua como desenvolvimento das ideologias do cotidiano, que não se coaduna com a teoria de Chomsky<sup>27</sup>, de que a língua é um fenômeno biológico (ORLANDI, 2009), nem tampouco com o discurso de **SP6**. Para o pensador russo, a língua, contemplada como fato social e de caráter dialógico, necessita de formas e tipos de interação verbal associadas ao cotidiano, constituídas por elementos ideológicos que são desenvolvidos pelo processo de interação entre os indivíduos. Embora não descarte o fator biográfico nem biológico do indivíduo, estes representam, para o autor, fatores menores que apenas favorecem a interação do indivíduo, passando a evoluir ideologicamente apenas a partir do contato com o outro.

É possível trazer, aqui, para reflexão, o pensamento de Vygotsky<sup>28</sup> (1991) sobre o aspecto social da linguagem: o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, conforme teoria piagetiana, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. **SP6**, ao utilizar-se dos discursos científico e pedagógico, reitera o lugar de onde ele fala e sua posição como autoridade docente, na condição de professor que “domina” o processo ensino-aprendizagem.

A negação da L1 como uma língua que precisa ser ensinada/aprendida ainda é confirmada por **SP6**, que não pode afirmar o mesmo sobre a L2, como se acha na seguinte sequência discursiva: *agora a gente falando na segunda língua... [...] isso passa por processo até a pessoa entender... imagine uma pessoa que fala assim português rapidamente... aí a pessoa acaba não entendendo nada... porque não dá tempo pra pessoa jogar no sensor pra depois traduzir*. Como já observamos, para o sujeito-professor, todo indígena Terena é constituído de um sistema “decodificador”

<sup>27</sup> Suscitamos a teoria de Chomsky para ponderar as concepções de língua e linguagem trazidas pelos professores Terena por considerarem a LM parte intrínseca interior, próxima à habilidade biológica.

<sup>28</sup> Remetemo-nos à Vygotsky na tentativa de compreender o discurso científico-pedagógico trazido por **SP6**, a partir da materialidade linguística.

formado por transmissor, processador, sensor e tradutor, feito uma máquina, mas que reage de modo diferente a cada desafio linguístico: se ocorrer em relação à L1, ela ativa o transmissor e, simultaneamente, o indivíduo já decodifica a mensagem (o transmissor, para o sujeito, é algo inerente ao indígena): *a língua materna parece que tem... que tem um transmissor que fica na pessoa né*; já com a L2, são necessários três procedimentos: *isso passa por processo, pra pessoa jogar no sensor e pra depois traduzir*. Se algumas dessas etapas são “puladas”, a comunicação em L2 fica prejudicada, ao contrário da L1, que já está construída no indivíduo.

Esse movimento contraditório, observado pelo sujeito em relação às suas línguas, pode ser compreendido à luz de postulados teóricos de Coracini (2003), que nomeia a segunda língua como estranha, embora saibamos que não é esse o sentimento que o Terena tem da L2. No discurso de **SP6**, esse estranhamento surge para tentar convencer o outro de que a L1 está constituída no Terena; o que está fora pode ser ameaça à autenticidade indígena, para ele, marcada pela L1. Desse modo, a afirmação de Coracini (2003, p. 150) sobre a questão das línguas em contextos bilíngues – “a primeira língua (L1) é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva. Considerando, por outro lado, que aprender uma língua estrangeira (L2 e demais) é buscar o estranho, o diferente, o outro” – vem confirmar que, embora a L2 não seja estranha ao Terena, dentro da política linguística desse povo (de escolhas em qual língua se quer/necessita falar), a L2 passa a ser estranha se ameaça a autenticidade Terena, em particular, aos olhos do branco.

O fortalecimento da língua para **SP6**, ainda que não o tenha explicitado em seu discurso, pode ser compreendido mediante as concepções que ele tem sobre o ensino-aprendizagem de uma língua ao afirmar *A gente trabalhando na língua materna o nosso aluno assimila com mais... mais facilidade*. Como vimos, a L1 é algo intrínseco ao indígena Terena; ela precisa apenas ser motivada, reavivada, ações sobre as quais o sujeito, no posto de docente e falante da L1, se sente dotado de poder porque fala de um lugar de poder (da escola). Assim, **SP6**, ao conduzir sua discursivização sobre a L1 como constituída em todo Terena, até mesmo nos não falantes, reafirma a sua representação de que a língua está imbricada no interior do sujeito, independente da relação dele com o mundo; portanto, nascido Terena, a L1 o habita e o faz, a cada dia, um Terena mais autêntico, à medida que usa essa língua para outros aprendizados.

É recorrente, também no discurso de **SP4**, a representação de L1 como símbolo da autenticidade Terena, como representação de característica primeira para a demarcação da identidade étnica. Ao trazer a voz daqueles indígenas que não são falantes da L1, retoma, no entanto, via memória discursiva, os fatos que desestabilizaram a luta pela indianidade, que se reportam, nos dias de hoje, como “vergonha”, como veremos a seguir no excerto/resposta de **SP4**, quando também convidado ao mesmo questionamento: Professor, qual a importância da língua materna para você?

**SP4-** Ah: pra mim... é muito importante... que essa é minha identidade... então eu não tenho vergonha né... mas muitas vezes quando a gente sai... por exemplo... se eu tô com algumas colegas assim né... porque quando a gente tá junto assim com outra colega que fala também... a gente sempre tá falando na língua terena né... mas muitas vezes quando a gente sai assim pra um encontro... alguma coisa... as pessoas falam... vocês tão me xingando né... então isso me dá um negócio assim né... puxa... é minha língua né... eu tenho o direito de falar né... então pra quê eu não vou chegar pra minha colega e falar português com ela né... porque... sendo que nós sempre comunicamos em: terena e chegar nessa hora e conversar em português com ela... não tem como...

Instado a falar da representação da língua, **SP4** é constituído pelo discurso de defesa da L1 como representação ímpar da autenticidade Terena, mas há um resguardo em seu dizer: *que essa é minha identidade... então eu não tenho vergonha né*. Ao assumir a identidade indígena por meio da língua, **SP4**, via memória discursiva, traz todo o discurso cristalizado na sociedade dominante, os estereótipos vividos pelo índio, marcados, em especial, pela identidade linguística. A negação promulgada pelo sujeito (*não tenho vergonha*) evoca as vozes dos índios vitimados por essa identidade linguística, marco da vergonha/medo que vivenciaram na interação com a sociedade majoritária. Conforme estudos Oliveira (1976), a partir dos aldeamentos ao final do século XIX, os Terena mantiveram um contato direto com o branco e a comunicação em L1 foi sendo restrita ao ambiente doméstico porque o Terena passou a trabalhar nas fazendas juntamente com o branco e, quanto melhor a proficiência do indígena na L2, maiores eram as oportunidades de trabalho. A L1 era representada como entrave para a sobrevivência, tanto que os pais também foram diminuindo a frequência do uso da língua até mesmo no ambiente doméstico.

Retomando a discursivização de **SP4**, o sujeito não aponta para a história, talvez por não ter consciência do processo histórico, ou por temer ameaças, construídas discursivamente, sobre a “integridade étnica”. Desse modo, embora tenha utilizado o pronome de primeira pessoa do singular, em *eu não tenho vergonha*, ele não fala somente por si, mas congrega outros/Outros que tiveram ou têm vergonha de falar o idioma (entenda-se L1) na sociedade majoritária, dado mais evidente nas novas gerações.

Nesse aspecto, acatamos o postulado de Authier-Revuz (1990) ao problematizar a constituição do discurso dos sujeitos, pois **SP4**, na ilusória inocência de falar por si só, constitui-se heterogeneamente do Outro, revela-se um sujeito descentrado e atribui ao Outro um papel primordial no discurso do Mesmo. A autora toma a heterogeneidade como princípio fundador, pois, a partir do discurso de partida, outros discursos virão como problematização deste, como estratégias para o fortalecimento da “verdade” apresentada pelo sujeito.

Embora afirme não ter vergonha de falar a L1, a ênfase dada, nesse discurso, salienta, ideologicamente, que a maioria a tem; a maioria não fala em público; ele é “corajoso” para quebrar esse tabu, porque a identidade dele é marcada pela identidade linguística Terena, entretanto, do mesmo modo que **SP7**, é recorrente a não condenação dos patrícios que não têm essa mesma atitude. Tal situação remete-nos ao postulado de Foucault (1992, p.142), ao discutir que assumimos os pensamentos dos outros e fazemos ser nossos, visto que, para o filósofo, “o contraste desejado não exclui a unificação”. Ao trazer a negação da vergonha de falar a L1, o sujeito constitui-se dela, e a negação, nesse caso, não pode ser compreendida como refutação, mas como unificação.

Observamos que a variação pronominal que **SP4** utiliza – *pra mim, minha identidade, eu não tenho vergonha, a gente sai, vocês tão me xingando, nós sempre comunicamos* – representa as várias vozes que, em uníssono, evocam a voz da liberdade étnica de poder falar livremente a língua. Podemos compreender essa rede enunciativa como marcas de referência, pois o sujeito, a partir da expressão *pra mim*, engendra, na pessoa do eu, outras vozes, para que elas sustentem a sua subjetividade e tornem o seu discurso uma rede de verdade, conforme afirma Cardoso (2003), para quem não há uma retomada apenas textual, mas interdiscursiva, que sustenta o posicionamento inicial do sujeito.

A língua, para **SP4**, está constituída nele; desse modo, ela é utilizada como meio de comunicação em todo lugar; é um bem da etnia, é a marca de sua indianidade, que ele pode usufruir onde quiser e com quem ele encontrar tais precedentes, isso porque ele é indígena. Vejamos: *mas muitas vezes quando a gente sai... [...] se eu tô com algumas colegas assim né... a gente sempre tá falando na língua terena né... [...] as pessoas falam... vocês tão me xingando né... então isso me dá um negócio assim né... puxa... é minha língua né... eu tenho o direito de falar né.* Ao trazer *as pessoas falam*, podemos depreender que o sujeito-professor refere-se ao branco, constituído de um discurso cristalizado, de quem fala em outra língua, não a pátria, próximo a indivíduos não falantes do idioma em foco, tecendo comentários negativos sobre o “estrangeiro”. São sintomas do imaginário denominado *mito do monolinguismo*, estudado por Cavalcanti e César (2007), como se a língua oficial, no caso, a L2, fosse a única a ser falada no país, instalando-se um apagamento das outras/inúmeras línguas minoritárias.

O discurso de **SP4**, na defesa da “sua língua”, a L1, é atravessado pelo discurso político *eu tenho direito de falar*, reivindicando a garantia expressa por leis, dentre elas a Constituição (BRASIL, 1988, Art. 216) e o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973, Art. 49), que asseguram ao indígena a comunicação em sua língua materna. O discurso, conforme discorre Foucault (2005), é controlado pela sociedade de poder; assim, não se pode falar tudo o que se quer e em qualquer lugar, tratando-se, pois, da teoria da exclusão proposta pelo filósofo de que há um jogo de separação e rejeição pelo diferente, caracterizando focos de poder: “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância”. (FOUCAULT, 1990, p. 9). Esse “falar de tudo”, além do discurso controlado, inclui também a língua que, não sendo compreendida pelo “branco”, poderia ser um canal/circunstância de “conspiração”. A sociedade hegemônica, recorrendo ao mito do monolinguismo, tem dificuldades para considerar as demais línguas faladas por uma minoria de imigrantes ou grupos étnicos, que não sejam a oficial do país (L2), como se estas não pudessem ser utilizadas fora no “local em que foram projetadas”.

Observamos ainda que, para **SP4**, como falante da L1, falar a segunda língua viria no plano posterior, conforme podemos verificar em *eu não vou chegar pra minha colega e falar português com ela né... porque... sendo que nós sempre comunicamos em: terena e chegar nessa hora e conversar em português com ela... não tem como; era como se deixasse de estar em casa, como afirma Derrida (2001). A L1 está instituída no*

imaginário desse sujeito, tanto que *conversar em português com ela... não tem como...*; a L2 é a língua estrangeira (embora seja a língua pátria do país em que vive o sujeito), é a língua estranha, do outro, conforme assevera Coracini (2003, p. 144): “a relação entre as línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação de contaminação [...] (objetos estranhos um ao outro)”. Embora o indígena não apresente cotidianamente a L2 como língua estranha, pois, como sujeito bilíngue, ele transita entre as línguas, no entanto ela passa a ser representada como sendo estranha a partir do momento em que a L1 pode estar sendo ameaçada e, conseqüentemente, a autenticidade Terena.

Em continuidade, o discurso de **SP1** vem constituído de pontos tensos e contraditórios na tentativa de representar a L1 como símbolo da autenticidade Terena, pois, ao mesmo tempo em que preza por essa representação, é traído, em seu dizer, ao declarar que os demais indígenas não falantes da L1 são índios também, embora com menor “autenticidade”, o que pode ser verificado na sequência discursiva/resposta de **SP1**, quando também convidado a responder ao questionamento: Professor, você acha que ser falante ou não da língua Terena interfere na identidade indígena?

**SP1**- É... fica prejudicada... [...] aos olhos do branco o índio olhando para o branco é uma coisa... o índio olhando para o índio é outro olhar... então são diversos olhares... que tipo de olhar que tem um velho índio falante da língua terena olhar pra um jovem que não é falante... que ele é índio... num deixa de ser índio... mais ele não é um índio autêntico... entendeu... então... ele já tem um quezinho a menos porque ele não é falante da língua... mas um índio que fala...esse tem... é reconhecido... esse é original... esse: ele tem autenticidade dentro comunidade[...] porque... quando numa situação de guerra que eu digo re... uma retomada da terra... só que quem era legitimado pra dar sua opinião aqueles que realmente falaram Terena... significa então... né... que a comunidade...é: dava seus cem por cento de valor às pessoas que falam a língua materna... então... apesar deles serem... não deixarem de ser índio... é claro nunca vão deixar... mas tem um... um peso a mais digamos assim... quando ele fala na língua... então a língua é uma identidade muito forte...

O discurso de **SP1** é constituído por dois polos ideológicos distintos, mas ambos tensos e contraditórios. Ao ser instado a falar de suas representações sobre a língua, ele a define como símbolo da autenticidade Terena e como constitutiva da identidade étnica. **SP1** assegura, de antemão, que a identidade étnica do Terena não falante da L1 não é mais a mesma *fica prejudicada*, porém evoca, de modo quase simultâneo, várias outras vozes (do branco, do índio, do velho índio, do jovem indígena) para tentar, por

meio de uma ideologia de resguardo, definir qual a concepção de índio “verdadeiro”. Para isso, articula um jogo de perspectiva de olhares *aos olhos do branco... o índio olhando para o branco é uma coisa... o índio olhando para o índio é outro olhar... então são diversos olhares... que tipo de olhar que tem um velho índio falante da língua terena olhar pra um jovem que não é falante... que ele é índio... num deixa de ser índio*. Podemos depreender, dessa sequência discursiva, que **SP1** acredita que um indígena que não traz a L1 como meio fluente de comunicação tem a sua identidade alterada, embora, ao declarar a assertiva *fica prejudicada*, busca construir que tal afirmação não seja consoante com aquilo em que ele acredita, porque depende da perspectiva que se olhe. Vale invocar a contribuição de Eckert-Hoff (2008, p.75), que discute como os equívocos se apresentam nos discursos dos sujeitos, como traição do próprio dizer, tendo em vista que, “ao falar de si, o sujeito estabelece uma ‘nova escrita de si’, momento em que o sujeito comete vacilos sobre ‘si-mesmo’”.

Na verdade, a ideologia imbricada na discursivização do sujeito remete à ordem do poder como organização interna da sociedade Terena: quem são os mais Terena e os menos Terena. Buscamos referências na pesquisa de Oliveira (1976), que, embora retratasse a sociedade dos anos 1980, já apontava pontos culturais que ainda são preservados que podem ser pertinentes para que compreendamos as microfísicas do poder em relação à posição social que cada membro Terena ocupa. Conforme o autor, entre os Terena, havia uma estratificação tribal dividida em três camadas: a dos chefes (nâti), do povo (wáhere xâne) e dos cativos (kauti). Posto isso, há uma grande distinção de poder que varia em ordem decrescente do velho índio para o mais jovem, e o grau de proficiência na L1 é o fator determinante.

O sujeito **SP1** traz ainda a descrição do olhar do velho índio, ao demarcar a sua subjetividade a partir do lugar que ocupa na aldeia (representante “fiel” dos antepassados [nâti], da vitalidade da língua) e, dessa “posição”, avaliar o fato de o jovem não ser falante da L1 como condição inaceitável para assumir a identidade indígena (embora **SP1** não concorde totalmente com essa ideologia). Esse fato é comprovado na sequência discursiva em que o sujeito, ao discutir a questão da indianidade, por meio da identidade linguística, afirma *que ele é índio... num deixa de ser índio*. **SP1**, ao afirmar que ele (o jovem) não deixa de ser índio, é consciente, embora não explicita em seu discurso, de que foram os antepassados que deixaram de

ensinar a L1 para que os jovens aprendessem a L2, a língua de poder. Nessa concepção trazida pelo sujeito, ele nega que a língua deva ser concebida como característica magna para a identidade indígena. Compreendemos esse conflito de dizeres, que se contradizem, se misturam e se completam, e os interpretamos por meio das palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 69):

[...] as palavras são como um caldeirão trincado em que é possível bater melodias (equívoco), para fazer os ursos dançarem quando queremos emocionar as estrelas – ao mesmo tempo, a intenção e a inevitável imprevisibilidade, já que as estrelas faltam e vazam, excedem e são do não-suficiente.

Podemos atestar tal evento no discurso de **SP1**, em que se configura a construção discursiva de identidade linguística e de caráter político: *mais ele não é um índio autêntico... entendeu... então... ele já tem um quezinho a menos porque ele não é falante da língua... mas um índio que fala...esse tem... é reconhecido... esse é original... esse: ele tem autenticidade dentro comunidade*. Há a demarcação, nesse excerto, das duas concepções de indígena: o autêntico/original e o que tem um “quezinho” a menos. Recorremos ao dicionário Novo Aurélio (Ferreira, 1999) quanto ao item lexical “quezinho”, que traz o significado de ser qualquer coisa, alguma coisa.

A partir da significação dicionarizada, podemos depreender o efeito de sentido desse substantivo masculino, empregado no diminutivo: mesmo um não falante sendo considerado um indígena (embora saibamos que **SP1** não concorda com isso) não é constituído de todos os requisitos de um índio autêntico/original – ser falante da L1. Vale também problematizar a utilização do item lexical no diminutivo, que nos remete a uma forma de atenuar o grau de julgamento da assertiva, isto é, falta “alguma coisinha”, e não “alguma COISA”. A língua, nesse caso, direciona-nos diretamente a um problema de identidade, até entre um mesmo grupo, como no caso dos Terena. Ela é representada como parte da cultura e concebida pelos indígenas como “como algo estático, circunscrito, como uma espécie de referência fechada para o povo, um marcador de identidade”. (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007, p.56-57).

A recorrência da representação da língua como marca da autenticidade Terena, também em **SP1**, mais uma vez atrela-se ao espelhamento da sociedade, representação tão marcante que provoca juízos de valor até mesmo dentro da etnia.

Nessa discussão, há que se abordar o termo “original” utilizado por **SP1**, que, ao trazê-lo, insere a questão das duas gerações: o velho índio e o jovem índio. Podemos compreender que, mesmo o jovem índio, hoje falante da língua, passa a ser considerado não tão original, diferente dos patrícios mais velhos (problematização da variação linguística: “um aportuguesamento” do Terena, não aceito pela tradição da etnia). A concepção de língua, no discurso de **SP1**, por meio do interdiscurso (voz da velha geração), é de que a língua não sofre alterações, muito menos influências de outras línguas. Mais uma vez, recorremos a Coracini (2003, p. 150): “há uma relação intrínseca entre as duas línguas (língua materna ou primeira língua e estrangeira ou segunda língua)”.

Embora permaneça o discurso étnico, de enfrentamento entre as representações identitárias de sujeitos da própria etnia, **SP1** articula, em seu dizer, vocábulos deslocados de um discurso de combate, “situação de guerra”, “retomada da terra”, imbricado por um discurso legalista “legitimado”, conjunto de materialidade linguística que nos viabiliza compreender essas escolhas como formas de poder instituídas pela própria comunidade, outorgada aos índios “autênticos”, portanto falantes da língua materna, com lisura para lidar com as questões que envolviam negociação com o branco. Analisamos essas escolhas lexicais a partir do postulado de Foucault sobre as FD:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições da função enunciativa. FOUCAULT (1971, p. 136)

A língua era vista como marca de legitimidade, de autenticidade étnica: somente o falante era a pessoa legal para falar em nome dos patrícios. Como falante nativo, o indígena era admitido como um sujeito completo, com identidade fixa e única: era indígena! No que concerne às discussões da identidade como produto da língua que se fala, podemos recorrer, mais uma vez, aos estudos de Coracini (2003, p. 144): “a relação entre as línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação de contaminação pelo contato entre dois códigos (objetos estranhos um ao outro) [...]”. Reafirmamos que a L2, nomeada como objeto estranho dentro de um contexto de bilinguismo diglótico, ocorre quando a L1, símbolo da autenticidade

Terena, é desequilibrada, ou seja, quando esta passa a representar certa “ameaça” aos valores ideológicos do indígena, sobretudo das suas conquistas já edificadas na cultura hegemônica: bolsas de estudo, tutela, programa de cotas nas universidades, dentre outras.

Dessa relação entre línguas e da questão identitária, surgem as manifestações de poder, postuladas por Foucault (1990, p. 92) “como multiplicidades de revelações de força numa esfera em que operam a sua própria organização, como processos de lutas, confrontos, que se transformam, fortalecem ou reverterem”. Afirmar a L1 como definidora da identidade Terena, mesmo por meio de discursos permeados de equívocos (o não falante da L1 também é um Terena), reafirma as próprias estratégias de luta e confronto da etnia em face da sociedade dominante: falemos o Terena e seremos indígenas autênticos, mas justifiquemos também o porquê da não proficiência e seremos fortalecidos!

Já no discurso de **SP9**, a partir do questionamento “Professor, como você vê a relação do Terena com a língua materna (L1) e com a língua portuguesa (L2)?”, o discurso do sujeito tem como base as “características inatas” que ele acredita serem constitutivas dos Terena, considerando que são possíveis outros conhecimentos porque a L1 habita nos esquemas mentais dos indivíduos, mesmo naqueles não falantes. A formação superior, para o indígena, é um fator facilitador na compreensão do outro, mas é a L1, representada como mecanismo de controle, que sustenta a aprendizagem de novos saberes e garante a sobrevivência da etnia.

**SP9**- Isso... por isso que as pessoas vê o índio... o índio não preparado... fala que o índio não sabe... não entende... mas ele tem processo... cognitivo... porque eu leio aqui né... leio e transponho né... [...] no meu cognitivo pra entender... pro terena... e o não índio professor... professor que não é não entende da cultura do povo... principalmente da linguística do povo... acha que a criancinha terena não sabe nada... vamos dizer assim... porque é complexo... isso é difícil né... você lê uma língua que não é sua língua e depois... você tipo assim... já entendeu de uma forma assim tão rápida... nós... o terena não... lê e depois... faz esse processo mental... a mudança de uma língua pra nossa né... é difícil... confesso... imagina pra criança pequena... imagina... falante da língua materna ... [...] por exemplo... eu tô lendo... às vezes eu tô lendo na língua portuguesa eu tenho que transpor isso... mentalmente pra eu entender... mesmo com pedagogia... curso superior.

Convidado também a trazer as suas representações sobre a relação da L1 com a L2 entre o povo Terena, **SP9**, em toda a sequência discursiva, não destaca diretamente

referências comparativas entre elas, todavia o seu discurso caminha em defesa da L1, como algo inato ao Terena. O discurso de **SP9** é constituído pelo discurso científico-pedagógico, materializado pelos itens lexicais *processo, cognitivo, transponho, professor, linguística, língua, processo mental, falante, língua materna, mentalmente, pedagogia, curso superior*. Imbricados, esses itens possibilitam que o sujeito-professor defina como a LM é constituída no sujeito indígena, de modo que somente por meio dela, como língua primeira, consiga produzir elementos cognitivos que permitam ao indígena Terena outros saberes, até mesmo os universais, em confronto com o senso comum do branco, que não compreende esse processo, conforme notamos em *por isso que as pessoas vê o índio... o índio não preparado... fala que o índio não sabe... não entende... mas ele tem processo... cognitivo* e em *acha que a criancinha terena não sabe nada*.

A voz (*as pessoas*) trazida por **SP9**, via memória discursiva, refere-se àqueles “brancos” já constituídos por um discurso cristalizado de que o índio, independente de sua faixa etária, não tem conhecimento, em particular aquele *índio não preparado*, que possivelmente não é falante da L1, símbolo ainda de bestialidade, conforme estudos de Guerra (2010) acerca dos estereótipos sociais sobre os indígenas. Essa característica é refutada pelo sujeito-professor por meio da conjunção adversativa *mas*, seguida de argumentação, como em *mas ele tem processo... cognitivo*, que, para **SP9**, “derruba” todos os discursos que não coadunam com essa teoria.

O processo cognitivo citado pelo sujeito pode ser mais bem compreendido na sequência discursiva *porque eu leio aqui né... leio e transponho né... [...] no meu cognitivo pra entender... pro terena [...] nós... o terena não... lê e depois... faz esse processo mental*. Assim, o processo cognitivo, também nomeado por ele como *processo mental*, refere-se aos mecanismos de transposição, abordados pela teoria do conhecimento difundida por Piaget (1996, p. 18), que trata da "acomodação de esquemas de assimilação", ou seja, que a aprendizagem de um dado novo acontece a partir de esquemas já existentes, acomodados em outros momentos, teoria refutada por Vygotsky (1991), dentro da área psicopedagógica, abordada anteriormente.

Podemos compreender também o discurso de **SP9**, a partir de Coracini (2007), em suas reflexões sobre a aprendizagem de uma língua, que há fatores didático-pedagógicos que colaboram para sua representação positiva, habitada no imaginário

social dos sujeitos, no entanto como numa relação dialógica e não inata. Todavia, mesmo conscientemente fundado pelo discurso científico-pedagógico, que considera o conhecimento como processo e não como algo inato, conforme a teoria chomskyniana, há lapsos no discurso de **SP9** na progressão desse pensamento, que podem ser compreendidos à luz de Foucault, ao afirmar que

O discurso [...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. FOUCAULT (1987, p. 61-62).

Assim, o dizer *a mudança de uma língua pra nossa né... é difícil... confesso... imagina pra criança pequena... imagina... falante da língua materna* pode ser entendido como contraditório à sequência discursiva em que **SP9** afirma *nós... o terena não... lê e depois... faz esse processo mental*, pois, nesse dizer, o sujeito não exclui quem é falante ou não da L1, nem tampouco faz referência à idade dos indígenas, mas a todos: *nós... o terena*, contradição observada, pois, no dizer *a mudança de uma língua pra nossa né... é difícil... confesso... imagina pra criança pequena*. Essa observação leva-nos a problematizar o processo cognitivo citado por **SP9** anteriormente, que, segundo Piaget, só pode ser desenvolvido em todas as etapas se houver uma aprendizagem anterior, e não como na teoria de Chomsky, segundo Orlandi (2009), como condição inata ao indivíduo.

É pertinente repararmos o item lexical *confesso*, situado no meio da sequência discursiva, que evoca os pontos de lucidez postulados por Coracini (2007), em que a consciência do indivíduo “acusa-o” em seu dizer, como se assumindo uma culpa pelo “equivoco” cometido. Depreendemos desse lapso que o sujeito não acredita totalmente nas verdades afirmadas por ele, sobretudo que a L1 tenha todo esse poder de facilitar a aprendizagem de outros saberes. Ao “confessar”, **SP9**, utiliza-se de um verbo performativo, oriundo do discurso religioso, mas que inscreve o sujeito na escrita de si, como argumenta Foucault (1992, p. 133): “a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’”, como “reflexão” sobre os ditos e o que realmente acontece. No desejo de enunciar verdades, são defloradas as (in)verdades que traem o próprio dizer. Atestamos ainda nossa compreensão pelas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 46):

No equívoco, o dito vai para além do querer dizer. É dito sempre mais do que o sujeito sabe, ele não sabe bem o que diz, pois um algo a mais sempre é dito, para além da linearização do dizer, que é da ordem do inconsciente, sendo a origem sempre furtada, impossível de ser apreendida.

Mesmo diante dos lapsos, o discurso de **SP9** traz o posicionamento do sujeito perpassado pelas condições de produção que o constituem, permitindo que ele sustente que a L1 fortalece-o como aprendiz do outro, como constatamos na sequência discursiva de **SP9**: *por exemplo... eu tô lendo... às vezes eu tô lendo na língua portuguesa eu tenho que transpor isso... mentalmente pra eu entender... mesmo com pedagogia... curso superior*. A formação superior é apontada como facilitadora para o sujeito compreender a língua do outro, não apenas na concepção de língua trazida por Saussure, mas na sua funcionalidade, conforme postulado por Bakhtin; no entanto a condição primeira é assegurada ao sujeito, segundo o seu discurso, porque é falante da L1 e, como “todo Terena”, possui processo cognitivo como característica inata, utilizada como meio de poder.

A referência de língua atrelada à identidade étnica elencada por **SP6**, remete-nos ao sentimento de indianidade Terena, imaginário social que é habitado, segundo Coracini (2009, p. 77), por uma “região de conflitos e tensões – entre a extrema valorização do outro, da cultura e da língua do outro e, conseqüentemente, entre a desvalorização da própria cultura”. Conforme, ainda, estudos de Nincao (2008), a etnia Terena, ameaçada ao longo dos anos por “escolhas” constantes de mobilidade instalada na maioria das aldeias, ao apresentar o discurso em defesa da língua como bem inato, pode ser atestado pelo “não saber” bem ao certo, o que fazer com a L1.

Desse modo, o desejo de completude identitária por **SP9** é saciado pelo poder de conhecer o outro/conhecimentos universais a partir de sua própria língua, motivo que o leva a acreditar na pró-vitalização da L1. Acatamos o pensamento de Maher (1998) ao discutir duas premissas incorporadas pelos indígenas: a de fronteira identificatória que permite mobilidade para a cultura do branco e a de reconhecimento do grupo étnico, ou seja, o indígena insere-se na sociedade hegemônica, porém fala de um lugar “específico”, ações passivas de concretização, segundo eles, porque concebem a língua como mecanismo armazenado interiormente, que é ativado quando necessário.

### 3.2 A representação da língua (Terena ou Portuguesa) como mecanismo de controle

Retomemos o período da história da colonização do Brasil pelos portugueses: a língua portuguesa foi “imposta” aos índios como premissa da catequização, no entanto, conforme Orlandi (2002), a ideologia implícita na ação de catequizar era a da implantação do Estado Nacional, da língua oficial, por Portugal, no século XVI. Com os Terena, ainda que no século XIX, foi recorrente o fato: em consequência da Guerra do Paraguai, em 1864, e a partir dela, a convivência direta dos indígenas com o branco, acontecimento que não foi considerado, pelos indígenas, uma opção da etnia, mas uma questão de sobrevivência que perdura até os dias de hoje. Ou seja: ora a língua Terena é concebida como instrumento de defesa étnica e, conseqüentemente, como sobrevivência, ora é a língua portuguesa que recebe essa função.

A esse respeito, merecem menção os estudos de Nincao (2008), que discute as representações dos professores Terena sobre a situação bilíngue. A pesquisadora propôs, como um dos procedimentos de coleta de dados, uma reescrita do texto “O Tuiú e o Sapo”, parte do *corpus* da pesquisa. Como a reescrita foi realizada em L2, questionou os professores, e um deles afirmou “que a decisão de escrever em Português havia sido tomada porque o pensamento ficou mais preso na socialização, na interação entre falante e não falante” (NINCAO, 2008, p. 97), ou seja, porque, em L2, todos os Terena teriam acesso ao texto, o que não aconteceria se fosse em L1. Podemos depreender que há solidariedade com os indígenas não falantes por parte dos próprios patrícios, o que pode ser justificado pelo início da colonização do Brasil e também pelos modelos de aldeamento sofridos pelos Terena.

Como a língua, nesse espaço, “ganha” outra concepção, podemos ponderar, pelas palavras de Foucault (1992, p. 142), que “o contraste desejado não exclui a unificação”. Assim, recorreremos ao postulado do autor para compreender como as relações de força e poder permeiam as discursivizações, que, a partir das regularidades do arquivo, fazem emergir um discurso tenso e contraditório, tal qual assevera Coracini (2007), ora como gozo, ora como estranhamento.

Ideologicamente, a L1, já discutida como símbolo da autenticidade Terena, ganha, nesse subitem, uma caracterização a mais, ou seja, a representação da língua como mecanismo de controle: sendo indígena (falante da L1), pode garantir a

indianidade na sociedade hegemônica; como falante também da L2 (política linguística do Terena), pode concorrer com o branco sem abdicar de/prejudicar seus direitos como sujeito nativo e conhecer a ideologia do branco para que possa agir na retaguarda.

Inicialmente, apresentamos o discurso de **SP1**, que, via memória discursiva, a partir do questionamento “Professor, como você vê a relação dos Terena com a língua materna (L1) e a língua portuguesa (L2)?”, faz menção à escolha da L2 pelos antepassados, refutando a L1 por temor quanto ao futuro da etnia. Tanto em relação ao passado como ao presente, a L2 é, no entanto, concebida em seu discurso como recurso estratégico de controle (defesa e sobrevivência) para o enfrentamento da sociedade dominante. Vejamos o recorte:

**SP1-** [...] a língua portuguesa... primeiro pra defesa... segundo pro próprio comunicação... com o mundo do branco... né:... [...] defesa no sentido assim... ah: se... se eu não sei nenhuma língua... como... não falo... nem entendo a língua portuguesa como é que eu vou comunicar com você... que eu vou me defender... [...] ...e até mesmo de defesa atualmente hoje... serve sim... a língua é importante porque por exemplo se nós tamo num mundo... a:... branco... [...];... então nessa preocupação os pais também já... começaram em casa falar um pouco da língua portuguesa pra quando eles chegar na escola eles não tenha uma grande dificuldade como os pais passaram.. para exatamente... questão profissional... questão de integração... questão de relacionamento com outras pessoas que não seja Terena... então: é isso é... fundamental... na época foi uma perda para nós... mas foi uma estratégia... digamos assim... de sobrevivência do povo Terena.

Podemos constatar, no discurso de **SP1**, a referência à L2 como meio estratégico dos Terena para ter acesso ao “mundo do branco”. O discurso é marcado, ideologicamente, a partir da materialidade linguística – *defesa, defender, questão profissional, questão de integração, questão de relacionamento, estratégia, perda e sobrevivência* –, pelo discurso de guerra ou batalha, em que se trava uma luta contra um inimigo. Por meio da escolha lexical, analisamos o teor do discurso de **SP1**: como a L1 é considerada característica primeira para demarcar a identidade indígena, a L2 configura-se como “ameaça”, representando o branco e, assim, aprendê-la ou refutá-la provoca um conflito identitário interior; daí todo o discurso ser permeado por escolhas lexicais que nos remetem a um discurso de combate.

A ideologia imbricada na sequência discursiva denuncia um momento tenso, pois a defesa proposta pelo sujeito é referente a algo ameaçador, a L2, mas que deve ser

enfrentado; caso contrário, haveria consequências maiores. Desse modo, compreendemos, à luz das ponderações de Foucault (1990), que o discurso não é neutro; ele ganha força no centro de uma prática discursiva com o objetivo de fomentar a verdade. A “batalha”, referendada pelo sujeito, é enunciada, via memória discursiva, por dois momentos, materializados pelos itens lexicais *na época* e *atualmente hoje*. Embora **SP1**, nesse excerto, não relate os acontecimentos que o fazem dividir seu discurso, na linha do tempo, em dois marcadores temporais distintos, podemos depreender que ele afirma ser uma estratégia utilizada pelo povo Terena em relação ao fato de a língua a ser falada como uma situação de mobilidade, tanto no passado como no presente: defesa e sobrevivência da etnia, já que as relações com a sociedade dominante não poderiam ser mais evitadas.

Em outras palavras, há a instauração de relações de poder ao ser aceita a condição de mobilidade pelos Terena, como assevera Foucault (1997, p. 241): “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. Para **SP1**, a escolha da L2 nos dois momentos não significa refutar a L1, mas sim uma estratégia de controle para garantir que consigam permanecer índios, conforme dizer do professor Genésio. (NINCAO, 2008).

Para ainda confirmar a relação de poder instaurado, o dizer de **SP1**, em *defesa no sentido assim... ah: se... se eu não sei nem uma língua... como... não falo... nem entendo a língua portuguesa como é que eu vou comunicar com você... que eu vou me defender*, traz a representação da L2, pelo sujeito-professor, como elemento essencial para que o branco não “trapaceie” o índio. Há uma busca, via memória discursiva, do “período de escravidão” citado por Oliveira (1976), em que os Terena, por não terem terra suficiente para o sustento da família, foram levados a trabalhar nas fazendas; como falavam pouco a L2, a comunicação era dificultada e, sem ela, os indígenas eram sempre vítimas de subornos. O vocábulo *você* remete às vozes do branco: não importando a classe social a que pertença, o branco do ontem e o branco de hoje, ele é uma ameaça que só pode ser neutralizada pela igualdade da língua que se fala: a L2.

Vale problematizar, ainda, as sequências discursivas *se eu não sei nenhuma língua e não falo... nem entendo a língua portuguesa*, em que **SP1** não se refere apenas

à L2, mas a qualquer outra língua falada pelo branco. A recorrência da negação, materializada por *nenhuma, não, nem*, provoca, no discurso, um “despimento” do sujeito, que se apresenta como sinônimo de nada, de ninguém, posição que só é revertida no momento em que fala uma língua que o branco fala, como sentimento de igualdade e completude. Compreendemos, então, que o imaginário social desse sujeito passa a ser habitado por autorrepresentações tanto positivas quanto negativas em relação ao outro/branco pelo falar da L2, constituindo o que postula Coracini (2003, p. 207): “certamente, por um desejo inconsciente de encontrar um lugar (quase) perfeito, mas também, por experiência dos outros mais do que por sua própria experiência; pela interpretação dos outros, pelas representações veiculadas pela mídia”.

A menção à L2 é, no entanto, feita diretamente quando **SP1** explicita a estratégia utilizada pelos indígenas no passado, em que ela foi sinônimo de minimização dos casos de “escravidão” vividos pelos patricios, refletindo diretamente sobre a conduta dos mais velhos em relação à nova geração: *então nessa preocupação os pais também já... começaram em casa falar um pouco da língua portuguesa*. Há uma visão de mobilidade na concepção dos pais, como geração mais velha, trazido pelo discurso de **SP1**: se não propiciassem a aprendizagem com a L2, teriam as mesmas dificuldades encontradas pelos pais. A esse respeito, Bauman (2005, p. 57) assevera que “é preciso acreditar que é adequado confiar em escolhas feitas socialmente e que o futuro parece certo”. Na assertiva apresentada, fica clara a política linguística articulada pelos Terena de que a aprendizagem da língua do colonizador/branco seria indispensável para a sobrevivência do grupo, como *ethos* do povo Terena.

Mesmo coadunando-se com a atitude dos antepassados, **SP1** não esconde que, embora o evento representasse refutação aos olhos de quem estivesse externo a ele, foi uma conduta sábia dos mais velhos. Em: *na época foi uma perda para nós... mas foi uma estratégia*, a expressão “perda para nós” pode ser compreendida como um refutação da L1, consideradas as consequências sobre o hoje mencionadas pelos sujeitos-professor<sup>29</sup>: nem todos da etnia podem marcar a sua identidade dentro dos princípios eleitos pelos próprios índios, que é serem falantes da L1, contudo este é um meio estratégico para não serem um grupo étnico extinto. Há a recorrência desse

---

<sup>29</sup> Discursos apresentados no subtítulo 3.1: A representação da língua como marca da autenticidade Terena, p. 62.

discurso de perda confirmado pelo discurso de **SP2**<sup>30</sup>, que o denomina de “GRANDE DERROTA”, expressão que produz os mesmos efeitos de sentido.

A sobrevivência só é abordada pelo sujeito ao final da sequência discursiva – *digamos assim... de sobrevivência do povo Terena* –, no entanto podemos compreender que, a todo momento em que **SP1** usou o vocábulo “defesa”, havia uma FD imbricada dessa “ideologia”, ou seja, mecanismos de controle para que houvesse sobrevivência. Mais uma vez, recorremos ao postulado de Foucault (1987, p. 136), que define uma FD como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para determinada área, social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Nessa perspectiva, é pertinente incluirmos, nessa discussão, os fundamentos do discurso, na conjuntura do interdiscurso, materializado no intradiscurso por **SP1**, apontando a L2 como referente, no excerto apresentado, recategorizada por meio de nomes relativos aos processos cognitivos: *defesa, comunicar com você, nessa preocupação, questão profissional, questão de integração, questão de relacionamento e isso*, que têm como referente a “língua portuguesa”. Como não podem ser analisados fora do discurso (porque remetem a suposições e hipóteses discutidas dentro do discurso), fora dele não constituem uma associação semântica, nem tampouco uma repetição.

A esse respeito, Marcuschi e Koch (2000) assinalam que tais processos de recategorização de referentes voltam-se para uma seleção cognitiva, em que as fontes somente podem ser observadas no discurso. Podemos depreender, a partir das escolhas lexicais propostas por **SP1**, que os efeitos de sentido estreitam-se para a complexidade e o conflito interior vividos pelo sujeito, pois, nas recategorizações articuladas por ele para se referir à problemática da L1 entre os indígenas, a presença de FDs denuncia um discurso tenso, em “que o sujeito é sempre constituído por seus duplos: tudo é não-coincidência entre a pessoa e seu nome, entre o eu e o sujeito, entre a língua e sua cultura”. (ECKERT-HOFF, 2008, p.66). São as relações de poder, que se fazem

---

<sup>30</sup> Vide p. 101-102.

instaurar em determinados momentos da história, a partir dos acontecimentos, que determinam as possíveis (re)ações dos sujeitos.

O discurso de **SP9** traz, muito forte, a representação da L2 como mecanismo de controle, a que agrega a questão da sobrevivência da etnia. Para ele, a exemplo do discurso do professor Genésio, trazido por Nincao (2008), sendo a L2 a língua majoritária, somente conseguirão ser índios se a “dominarem”, como veremos a seguir no excerto/resposta de **SP9**, quando também convidado a responder ao questionamento: “Professor, como você vê a relação dos Terena com a língua materna e a língua portuguesa?”

**SP9-** [...] então a linguagem ela é muito importante... eu tenho que dominar a minha linguagem e também da sociedade... entendeu... [...] porque sem a linguagem da sociedade envolvente a gente também não consegue sobreviver... porque você tem que fazer documento... ofício pro prefeito... ofício pra secretaria da educação e vários outros... entendeu... eu acho assim que é: por isso que a gente tem que dominar... [...]

O discurso de **SP9** difere dos demais analisados até o momento. Embora fale da língua, usa o termo “linguagem” (como sinônimo), todavia, pela discursividade apresentada pelo sujeito-professor, as construções ideológicas trazidas por **SP9** estão mais próximas da concepção de linguagem do que de língua, uma vez que o sujeito não discute apenas a estrutura da língua em si, mas como ele a torna “viva” na sua funcionalidade. As três ocorrências do item lexical “linguagem” condizem com a teoria bakhtiniana segundo a qual a linguagem exige do indivíduo um ato de reflexão sobre ela e, nessa perspectiva dialógica, tanto há a necessidade de fazer-se compreender, como também a de se compreender o outro. (BAKHTIN, 2006).

Ao observarmos a sequência discursiva *eu tenho que dominar a minha linguagem e também da sociedade*, a compreensão do outro, discutida por Bakhtin, coaduna-se com o dizer de **SP9**, pois, para o sujeito, o domínio de si e do outro só ocorre por meio da linguagem. Imbricado pelo discurso de poder, por meio da perífrase de modalidade deôntica *tenho que dominar*, FD comum nos discursos de luta pela conquista de territórios, de terras, esse dizer vem revelar, pela dispersão, a ideologia da qual é constituído o discurso de **SP9**: somente a L1 não completa a identidade do sujeito; ele necessita do outro, mesmo que seja estranho, para se constituir. O “domínio”

da *minha linguagem* refere-se à L1, que, embora citada em primeiro plano, encontra-se no mesmo patamar que a L2 e outras línguas (possivelmente o inglês e o espanhol, porque ambas também estão contempladas no currículo escolar dos Terena), línguas *também da sociedade*. Esse posicionamento de **SP9** remete-nos a um “gesto de interpretação”: o sujeito passa por uma espécie de reinvenção do “eu”, dentro dos valores da pós-modernidade e, de repente, muitos dos valores nele arraigados – comuns a povos de culturas consideradas diaspóricas, segundo Bhabha (2010) – promovem situações de cisão, ora positivas, ora não, dependendo da perspectiva.

Levando em consideração a política linguística dos Terena e, por meio dela, as conjunturas de poder, o “desejo imposto” pelo sujeito a si mesmo – *tenho que dominar a L2* –, torna-se nítido que ele sabe do poder que lhe confere o ser proficiente também na língua de prestígio, o que lhe é caro e desejável.

Desse modo, a justificativa plausível encontrada por **SP9** para argumentar a sua posição de aceitação/necessidade de conviver com duas ou mais línguas pode ser observada em *porque você tem que fazer documento... ofício pro prefeito... ofício pra secretaria da educação e vários outros*. A ideologia constituída no sujeito-professor é de que ele sabe que a sociedade dominante, referenciada pelas vozes inscritas em *prefeito, Secretaria da Educação e vários outros*, não é falante da língua Terena, porque ela é uma língua “particular”, de um grupo minoritário, e quem tem de “aprender” a língua estranha, mas de prestígio, é quem deseja ser constituído por ela, a língua do branco. Num contexto de bilinguismo diglótico indígena, aprender a língua majoritária é realmente condição para continuar sendo índio. Essa conduta associa-se ao postulado de Foucault por meio de dois pensamentos linguisticamente distintos, mas que revelam e discutem a mesma ideologia de origem: a escrita como valor de verdade e o poder, mesmo na “subserviência”.

O ato de *fazer documento* em L2 e ser compreendido pelas autoridades trazidas por **SP9**, que, de certo modo, detêm o poder, instaura, no sujeito-professor, o desejo de igualdade, possibilitado pelo domínio da L2, que é a língua da sociedade dominante. Há, nesse ato de fala e de escrita, a busca pela comprovação de uma verdade (que o indígena compreende a língua do outro (L2) e por assim ser, “permite” ser compreendido pelo outro/branco e “fazer ser ouvido” por este, como se demarcando pontos de poder do micro (Terena) sobre o macro (Branco), mas no desejo de mistura-se

a ele. Dessa maneira, nas palavras de Foucault (1992, p. 150), “escrever é, pois, “mostrar-se, dar-se a viver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, mas como entidade de poder. Escrevem-se “escritas de poder” por intermédio do *fazer documento* das minorias às autoridades que têm o poder nas mãos. O domínio da L2, na ideologia de **SP9**, coloca-o como passível de mobilidade naquilo que o fortalece, ora como defesa, ora como sobrevivência: a língua. Os equívocos e lapsos na sequência discursiva de **SP9** podem ser observados de modo crescente, pois ao testificar a necessidade de aprender a L2, o sujeito não se restringe à comunicação cotidiana (banco, mercado, lojas), mas a instâncias de poder (prefeito, secretaria de educação), ou seja, a aprendizagem da L2 como macro poder.

**SP9**, como sujeito do século XXI, representa o indivíduo que busca sobreviver (entendamos sobreviver como um ato amplo em que se conjugam vida e cultura) em meio às identidades fragmentadas, concebendo o outro, embora estranho, como constituinte de sua identidade, indivíduo definido por Eckert-Hoff (2008, p.40) como “um sujeito camaleônico”, que, como camaleão, “muda constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele não deixa de ser um para ser outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo”.

A metamorfose dos sujeitos, num contexto de minoria linguística, representada pela escolha da proficiência na língua majoritária, evidencia a representação da língua, no caso, a L2, como mecanismo de controle, sujeitos compostos, conforme Bhabha (2010).

De modo distinto aos dois excertos apresentados (SP1 e SP9), a sequência discursiva de **SP3** dispõe de um novo dado a ser observado: a L1 é concebida, sim, como característica primeira para a demarcação da identidade étnica, porém como escolha do sujeito que não será corrompida pela sociedade dominante. A identidade já está definida, conforme podemos verificar, a partir do questionamento: “Professor, como você concebe a situação da língua materna e a identidade indígena na relação direta com a sociedade dominante?”. Vejamos o dizer:

**SP3** [...] ...porque isso (a língua) faz com que a gente seja diferente... mas diferente... mas diferente não é que o outro... nós somos capazes... nós somos inteligentes... Deus deu inteligência para cada um de nós... eu fui pra Aquidauana... fui pra Campo Grande... eu fui pra São Paulo... só que eu nunca DEIXEI a minha cultura de lado... por mais que eu sofria discriminação... mas eu falava... eu sou Terena... eu sou falante... então isso

que tem que ser trabalhado com as crianças dentro da CASA... NA ESCOLA... NAS IGREJAS... sabe... é esse sentimento de pertencimento... EU SOU... a questão da identidade... EU SOU... mas EU SOU e eu POSSO SER como os brancos... como Marcos Terena fala...

Convidado a expor a sua representação sobre a L1, **SP3** inicia o seu discurso definindo que é ela que os caracteriza como indígenas. Para isso, observamos que, ao enunciar *porque isso (a língua) faz com que a gente seja diferente... mas diferente... mas diferente não é que o outro... nós somos capazes... nós somos inteligentes... Deus deu inteligência para cada um de nós*, **SP3** propõe, como premissa, a questão do “diferente”, entendido pelo sujeito por duas vias dicotômicas, embora, em ambas haja o eu (índio) e o outro (branco). Na primeira delas, *porque isso (a língua) faz com que a gente seja diferente*, o *diferente* refere-se ao eu/índio em relação à língua materna, à sua cultura, aos fenótipos corporais que os indígenas comungam e os tornam diferentes do branco; é como se fosse uma diferença palpável, aceitável, concreta.

Já nas recorrências seguidas do vocábulo “diferente” – *mas diferente... mas diferente não é que o outro... nós somos capazes... nós somos inteligentes... Deus deu inteligência para cada um de nós* –, a ideologia que se inscreve no uso da palavra *diferente* vem carregada não de sentido oposto, mas de igualdade com o branco, apesar de serem diferentes na língua, na cultura e nos fenótipos corporais. *Diferente*, como sinônimo de ‘capaz’, mas ideologicamente constituído por outros atributos: ser falante da L1 (sobretudo) e ter os fenótipos corporais, que, em conjunto, caracterizam marcas de poder diante da sociedade hegemônica e, conseqüentemente, fortalecimento para as decisões estratégicas de controle engendradas pelos Terena: aprender bem a L2, mas não abandonar a proficiência na L1.

Da noção do diferente, surge o discurso religioso (*Deus deu inteligência para cada um de nós*) da origem comum (divina) de todos os homens. Nesse discurso, **SP3** pondera que Deus não criou ninguém inferior na capacidade, apenas nas características físicas (inclui-se a língua, porque, segundo o sujeito, ela faz parte do conjunto externo, observável). Depreendemos, desse artifício organizado no discurso de **SP3**, que uma FD não separa o interior do exterior, mas é nesse conflito heterogêneo que ela ganha legitimidade, ou seja, ao trazer o discurso religioso, **SP3** busca estrategicamente, no ápice das convergências entre religiões (Deus), a igualdade que deveria existir entre os povos. A capacidade, para **SP3**, não deve ser demarcada por elementos étnicos.

Consoante com essa ideologia, Greenblatt (1995) afirma que elementos ligados à cor da pele, aos traços físicos e à origem não são fatores que determinam a identidade, nem tampouco a capacidade intelectual.

Em continuidade, observemos o item lexical “inteligência”, selecionado pelo sujeito como ponto de equilíbrio para a diferença externa, como condição ímpar que **SP3** encontra como marca de igualdade entre o eu/indígena e outro/branco, instaurando, nesse discurso, um viés de sua história de vida. Ao trazer a sua representação, o sujeito-professor fala de si, da dificuldade de marcar essa inteligência/equilíbrio na/para sociedade dominante. Podemos entender a ideologia veiculada pelo sujeito em consonância com Foucault (1992, p. 150): externar nossos pensamentos é “mostrar-se, dar-se à viver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”. A L1, para o sujeito, é o diferencial.

Consideramos ainda que **SP3** analisa-se um sujeito uno, pois, em seu discurso, a teoria da história de vida tem provado essa “solidez identitária”, como podemos observar em *fui pra Campo Grande... eu fui pra São Paulo... só que eu nunca DEIXEI a minha cultura de lado... por mais que eu sofria discriminação... mas eu falava... eu sou Terena... eu sou falante... [...]... sabe... é esse sentimento de pertencimento*. É possível declarar que, segundo **SP3**, a identidade étnica do sujeito, a partir da L1, é uma escolha pessoal, visto que, embora tenha saído para grandes centros e tenha sofrido discriminação oriunda da sociedade majoritária, nada mudou em sua construção identitária como indígena, embora.

Na discriminação citada pelo sujeito, novamente há a retomada da ideologia do diferente: além das características físicas, trazia a língua constituída que o fazia diferente dos demais, no entanto, nesse desejo de mostrar-se com identidade “íntegra etnicamente”, **SP3** relata: *mas eu falava... eu sou Terena... eu sou falante*, como se enviando “mensagens” para si mesmo a fim de lembrá-lo de suas origens, do seu lugar de pertencimento. Bauman (2005) afirma que os indivíduos que se acham pertencentes a uma classe social acabam devotando a vida inteira a atos e exemplos de vida em função do grupo a que pertencem. A condição Terena do sujeito de nunca ter deixado a cultura de lado e o falar a L1, mesmo nos grandes centros, representam, para **SP3**, estratégias de controle de sobrevivência. Para ele, se tais estratégias estiverem bem sedimentadas, o

sucesso do Terena estará garantido fora da etnia porque ele dispõe de mecanismos interiores que o fortalecem.

Desse modo, ensinar o Terena em *CASA... NA ESCOLA... NAS IGREJAS* é estratégia de controle para a sobrevivência fora da aldeia, porque **SP3** tem consciência de que nem todos ficarão somente lá, como ele, porque “a alteridade está presente [...], ela acontece como uma metamorfose em que incorporam “*um eu Outro e um Outro eu*”; ela é constitutiva do sujeito, conforme afirma Eckert-Hoff (2008, p. 61). A L1 como mecanismo de controle é articulada pelo sujeito pelo viés do poder: ser Terena mas estar dentro da sociedade dominante.

É de grande relevância, no discurso de **SP3**, a discursivização ser permeada por equívocos, porque, mesmo inconscientemente, ele tem ciência de que tem a sua identidade híbrida, e a língua indígena é apenas uma das características da identidade étnica. Em seu dizer *EU SOU... mas EU SOU e eu POSSO SER como os brancos... como Marcos Terena fala*, a marca da subjetividade na recorrência de “EU SOU/POSSO SER” e no tom enfático que marca a fala, leva-nos ao efeito de sentido de autoafirmação, de necessidade de ser falado, porque pode não ser observado. Marcos Terena, voz trazida e parafraseada no discurso de **SP3**, é indígena da etnia Terena, da comunidade Taunay, localizada no município de Aquidauana, MS, escritor, aviador e representante da etnia na ONU. O slogan “Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!” é título de um texto do autor, constituinte do livro *Diversidade na Educação: reflexões e experiências* (2003), organizado pelo Ministério da Educação. A ideologia presente no viés discursivo de **SP3** configura a idealização do indígena que saiu da aldeia e prosperou junto à sociedade hegemônica, mas “permanecendo índio”, considerado pelos patrícios como símbolo do sucesso no mundo do branco.

Nesse sentido, é no conflito de não admitir que seja considerado múltiplo em sua constituição, acreditando apenas em seu percurso pessoal, que o sujeito, por meio de sua subjetividade, é pego pelas falhas, pelo excesso e pela falta, pela negação da alteridade, mas da constante e necessária constituição no e pelo Outro, conforme assevera Eckert-Hoff (2008). O buscar, via memória discursiva, a voz de outro patrício, *Marcos Terena*, é realizado na ideologia de apresentá-lo como um sujeito intacto que, mesmo ostentando todas as oportunidades oferecidas pela sociedade dominante, não teve sua identidade étnica (a língua, em particular) corrompida. Reitera-se, ali, a representação de que a

proficiência na L1 é um mecanismo de controle ou de sobrevivência no mundo do branco, porque sendo índio (falante da L1) pode usufruir de vantagens que só o indígena falante pode ter.

O trecho *mas EU SOU e eu POSSO SER como os brancos... como Marcos Terena fala* constitui o sujeito em um emaranhado de vozes outras/Outras: a paráfrase da voz de Marcos Terena, a voz de Marcos Terena, a dos brancos que possuem posições de destaque na sociedade, a voz de SP3/outro e a voz de SP3/Outro, esta última, a do desejo, do *mais-gozar*. Por que trazer a voz de Marcos Terena?

A vontade de verdade que move o sujeito a afirmar que a identidade pode ser uma escolha pessoal requer que ele apresente argumentos condizentes com o que quer demonstrar. A esse respeito, Foucault (1971) completa que esse desejo surge justamente porque o sujeito sabe que o seu discurso não é mais verdadeiro. Ao citar Marcos Terena, **SP3**, movido pela vontade de verdade, instaura uma relação de poder do indígena em relação à sociedade envolvente: é possível vencer sendo índio, quebrando discursos cristalizados, conforme os citados por Guerra (2010, p. 25) sobre como a sociedade vê o índio, sinônimo de “incapaz e subserviente”.

O valor de verdade conferido ao dizer *EU SOU... e eu POSSO SER como os brancos* traz ainda o interdiscurso do ditado popular “Querer é poder”, e, interpelado por essa ideologia, **SP3** nega as influências externas, mesmo afirmando que pode ser como os brancos. Essa condição ilusória de “escolha” é discutida por Bauman (2005, p. 44) como “identidades de que eles próprios (indígenas) se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam [...]”. Daí um discurso constituído pela vontade de verdade e carregado de autoafirmação.

Passemos ao discurso de **SP2**, sujeito não falante da L1, mas que a tem representada como capacidade de dotar o sujeito de inteireza, de identidade completa, e, conseqüentemente, constitui o sujeito com mais poder. Esse dizer pode ser considerado um diferencial no discurso de **SP2** em relação aos demais apresentados, tendo em vista que, embora não falante da L1, a denomina de materna. Verifiquemos o seguinte excerto/resposta de **SP2** ao questionamento proposto: “Professor, o que representa a língua Terena para você?”

**SP2**-[...] pra nós hoje é uma necessidade... uma necessidade que a gente deveria estar trabalhando com nossa língua ... eu vejo assim... quando a gente participa de reunião a maioria dos nossos patrícios eles só comunica na língua indígena e nós... que somos indígenas... as vezes não entende nada... [...] ah... nas outras aldeias, né nas outras aldeias, Cachoeirinha... lá eles falam é fluente... são a língua... eles dificilmente falam português... até na escola... [...] eu acho assim.. que a gente fica mais né... ai dá aquela característica realmente indígena né....[...] eu acho assim que como cultura... como etnia né... porque muitas vezes quanto eu... eles falam assim.. vocês nem parecem índios... vocês não falam nossa língua... então e... na minha opinião né... que nós pudéssemos falar . . . esse é o meu desejo.

Ao expressar as suas representações acerca da L1, **SP2** evoca, por meio de um discurso étnico, as vozes de todos os indígenas Terena, falantes e não falantes da L1, embora **SP2** não seja falante do “idioma”. A partir do pronome em primeira pessoa do plural, inclui-se na etnia: *pra nós hoje é uma necessidade*. Há, embutida nesse discurso, uma ideologia oriunda de discursos cristalizados pela sociedade e pelos próprios patrícios: só é indígena aquele índio que fala a L1. O item lexical “hoje” contribui com essa ideologia de espelhamento, no entanto como uma política de representação da L1 como mecanismo de controle. O “hoje” trazido pelo sujeito vem atestar que é importante para o Terena falar a L1 porque esse “traço” lhe permite ser identificado como indígena autêntico, tanto dentro da própria etnia quanto pela sociedade dominante, e ser provido de poder. É relevante destacar que há uma inversão de caráter político ao longo da história em relação à escolha linguística, pois o item lexical “hoje” evoca o “ontem”, momento em que a luta dos Terena era pela aprendizagem na L2, ideologicamente presente no inconsciente de **SP3**.

Retomando o discurso de **SP3**, a identidade linguística Terena passa a ser o referencial, tanto dentro como fora da aldeia, e corrobora as representações identitárias dos indivíduos, tanto para o prestígio como para as margens, observação atestada por Bauman (2005, p. 44) ao discutir a problemática dos processos identitários: “a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras”. Falar a L1 “hoje” constitui-se em importante papel de mobilidade social. Coaduna-se também com o pensamento de Derrida (2001): os indivíduos criam a ilusão, por meio da língua, de que ela é uma fonte nata para a demarcação de nossa identidade nacional (ou étnica), havendo, portanto, intrínseca relação ideológica no fato de que a língua está diretamente ligada à identidade.

Ainda na sequência discursiva *pra nós hoje é uma necessidade... uma necessidade que a gente deveria estar trabalhando com nossa língua*, o uso do item lexical “necessidade” produz o efeito de sentido de um desejo individual, porque **SP2** sente-se excluído pelo grupo. Não manifesta, entretanto, que essa exclusão, vinda por meio do grupo, acontece diretamente; antes, considera algo subjetivo, como podemos observar em *quando a gente participa de reunião a maioria dos nossos patrícios eles só comunica na língua indígena e nós... que somos indígenas... às vezes não entende nada*. Na verdade, há todo um emaranhado de equívocos presentes nesse dizer: ao mesmo tempo em que se inclui como indígena, pois participa das reuniões de professores indígenas, ele e os outros indígenas (**SP2** traz a voz deles também) não compreendem o que a maioria dos professores discute, porque se comunicam em L1. Isso leva o sujeito-professor, inconscientemente, a avaliar não ser, portanto, “totalmente” indígena, porque não é falante do idioma.

Esse conflito interior, materializado pelos lapsos de linguagem, pode ser compreendido pelo viés de Eckert-Hoff (2008): embora o sujeito seja considerado múltiplo em sua constituição, ele tem o seu percurso pessoal; e é nesse conflito que, ao tentar expor a sua subjetividade, é pego pelas falhas, pelo excesso e pela falta, pela negação da alteridade, a despeito da constante e necessária constituição no e pelo Outro. O deslizamento presente no discurso de **SP2** pode ser ainda compreendido por Zoppi-Fontana, ao afirmar que

“Este deslizamento metonímico, que leva do *eu* ao *nós* [...] e finalmente a *todos* [...] faz **invisíveis as descontinuidades reais que dividem contraditoriamente o urbano, enquanto ordem real da cidade**. Esses processos de sobreinterpretação universalizante e dissimulação da contradição constituem uma das condições de funcionamento e de realização da ideologia.” (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 192) (destaques da autora)

Notemos ainda o item lexical “maioria”, utilizado por **SP2** para se referir aos indígenas falantes, aqueles que conduzem a reunião, grupo do qual ele, sujeito não falante, não faz parte: está na reunião, é professor indígena, mas é parte da categoria dos não falantes (grupo da minoria). Esse movimento contraditório e de negação traz imbricado um desejo pessoal de marcar a sua identidade étnica, não para a sociedade dominante (branco), mas para a própria etnia, como mecanismo de controle, porque,

falando a L1, poderia discutir com os seus, compreender e ser compreendido/ouvido. Observamos, nesse relato, dois movimentos: o de desejo (um *mais-gozar*<sup>31</sup>) e o de poder, ou seja, o desejo e o gozo de poder, de poder pertencer ao grupo da maioria, dos que falam e compreendem a língua materna, dos que dirigem a reunião para professores indígenas. Esse dizer pode ser uma construção daquilo de que trata Foucault (1971, p. 43), isto é, o desejo/necessidade “de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse...”, ou seja, a necessidade de **SP2** não está diretamente ligada ao falar a L1 e mostrar para a sociedade dominante, mas para os seus, para que também possa usufruir do poder de decisão.

Esse desejo/poder está, do mesmo modo, constituído no discurso de **SP2** no momento em que faz uma comparação entre uma comunidade falante e uma não falante, como podemos atestar em *nas outras aldeias né... nas outras aldeias... Cachoeirinha... lá eles falam é fluente... são a língua... eles dificilmente falam português... até na escola*. Há uma admiração/sentimento de inferioridade por parte de **SP2** em relação à organização, ao valor dispensado à língua, em especial pela Aldeia Cachoeirinha. Para o sujeito, o falar fluente constitui a identidade étnica do sujeito-falante na própria língua: *são a língua*.

Não obstante, **SP2** insiste: *eles dificilmente falam português... até na escola*.; no entanto é pertinente situarmos **SP2** nesse dizer: ele é professor numa escola indígena localizada no perímetro urbano de Anastácio, MS, que atende não só os indígenas da Aldeinha (como é conhecida), mas também os “brancos”; a língua Terena é uma das disciplinas do currículo, mas a comunicação acontece em português, diferente do que ocorre na Aldeia da Cachoeirinha. Assim, a expressão utilizada ao referir-se à aldeia Cachoeirinha, onde a L1 é falada *até na escola*, pode ser compreendida no sentido de sujeitos bilíngües: a comunicação em L1, além do ambiente familiar, está presente também na escola, diferente do que aconteceu no passado, em que as organizações indígenas lutaram para que se implantassem escolas em que se ensinasse a L2, conforme Níncio (2008). A historicização escolar dos Terena e o fato de **SP2** não ser falante da L1 são determinantes para que compreendamos a admiração exteriorizada por ele.

---

<sup>31</sup> Mais-gozar: perspectiva laciana em que o sujeito deseja um “objeto-a-mais”, compreendido como causa do desejo e do gozo (cf. ECHERT-HOFF, 2008).

Até então, para o sujeito, a escola, como sendo lugar de poder, constituía-se numa instituição criada para promover a aprendizagem apenas universal (ele é produto dessa formação), contudo essa concepção é “subtraída” ao ver toda a escola à qual o sujeito se refere comunicando-se em língua Terena, uma língua marcada por discursos cristalizados de preconceito e de exclusão. Ao instaurar as suas representações, **SP2** revela o seu interior, despe-se e leva-nos a atentar para todos os interdiscursos que habitam a sua memória discursiva, em particular o de não ser falante da língua materna e as consequências daí advindas. Desse modo, podemos perceber esse evento pela perspectiva de Foucault (1992, p. 140): “os registros do e sobre o passado acalentam a preocupação com o futuro”.

**SP2**, discursivamente, aponta que não falar a L1 tem acarretado algumas implicações, embora não tenha sido uma decisão tomada por ele no passado; hoje, ele vive o futuro tão temido pelos seus antepassados, carregando consequências de uma profecia que não se cumpriu<sup>32</sup>. A inversão dos valores atribuídos à L1 faz que ela seja representada por **SP2** como um mecanismo de controle que garante mais poder dentro e fora da etnia, dentre eles, o de s fazer ouvir.

### 3.3 A representação da língua como elemento de vitimização

Neste item, as análises contemplam as representações que os sujeitos trazem da L1: sentem-se incompletos (na ilusão de que podem ser completos), vitimados ao longo da colonização do Brasil e, mais recentemente, pelo contato com o branco no centro-oeste do país. As marcas do não fortalecimento da L1 provocam nos sujeitos um estado de inferioridade em relação aos próprios indígenas da etnia e à sociedade dominante: a não proficiência de todo Terena na L1 impulsiona os sujeitos a representar a língua como elemento de vitimização. A indianidade Terena é associada à L1: não sendo falantes, há implicações de poder, tanto entre os patrícios como na relação com o outro/branco.

São discursos reveladores da memória discursiva, marcados pela historicização dos Terena, especificamente atravessados pelos discursos dos antepassados, mas

---

<sup>32</sup> Que a L1 seria suprimida, e quem não soubesse a L2 não sobreviveria, conforme discussões a serem apresentadas a partir da p. 97.

também das novas tecnologias, de outros saberes, enfim, da presença do outro/Outro (branco) na cultura Terena avaliada como disseminadora dos valores étnicos.

Os fios do interdiscurso, no intradiscurso, materializam-se pelas formações discursivas/ideológicas que permeiam o desejo de completude almejado pelo sujeito que, ao falar do outro e de si, não demarca fronteira nítida, como podemos atestar pelas palavras de Eckert-Hoff (2008, p.40): “[...] não há limites, há sempre uma incorporação, uma inseparação, uma metamorfose que se perde entre o eu e o outro”. Os lapsos e os equívocos constituídos nos discursos trazem, imbricadas, ideologias de resguardo, próprias das sociedades menores, numa relação de subalternidade, mas de necessidade do outro.

De início, apresentamos o excerto/resposta do discurso de **SP5**, a partir dos seguintes questionamentos: “Professor, o que é língua para você? Você acha que está havendo um resgate da língua materna?” No discurso de **SP5**, embora haja a representação da L1 associada à identidade étnica, são os equívocos que constituem os discursos que superam essa representação: **SP5** afirma que a L1 é valorizada, porém deixa marcas de sua [da L1] fragilidade ao dizer que ela não é mais falada pela geração mais jovem:

**SP5**- Língua ...é: nossa cultura... nossa língua... nossa tradição que tem as danças... é: não um resgate, é valorizando né... valorizar... porque pra valorizar mais e não deixar né de valorizar... a nossa cultura... a nossa... é importante para as crianças... porque as nossas crianças agora já não falam mais...[...].

Instado a falar sobre as suas representações de língua, **SP5** concebe a língua como característica primeira da identidade indígena, mas ele a define como um universo bem mais amplo, como podemos observar em seu discurso étnico-pedagógico: *língua... é: nossa cultura... nossa língua... nossa tradição que tem as danças...* O sujeito representa a língua como produto de toda a manifestação da etnia e, ao mesmo tempo, como marca identitária indígena e “instrumento” por meio do qual a cultura, a tradição, as danças e, metalinguisticamente, a própria língua são reveladas. Maher (1998) discute a representação da língua, no caso, a L1, para os indígenas, não na sua materialidade, mas pelo conjunto de valores que ela agrega, do mesmo modo que o faz **SP5**.

O termo “linguagem” é pouco utilizado pelos professores indígenas entrevistados, contudo, em **SP5**, a representação de língua abarca não só a língua

enquanto o idioma, mas também como linguagem, pois o sujeito congrega, em seu discurso, a língua como “transmissora” da cultura, da tradição, das danças, enfim, a língua é descrita na sua funcionalidade, isto é, como linguagem. Nesse sentido, o dizer de **SP5** ecoa a afirmação de Bakhtin (2006): a linguagem está intrinsecamente ligada ao enunciado, como ato histórico e irrepetível, e assim se manifestam a língua e a linguagem no discurso, como interação dos envolvidos, como reveladoras de toda a carga ideológica contida na produção discursiva, constitutiva da história dos sujeitos.

Podemos observar, ainda, as marcas de subjetividade materializadas no excerto, por meio dos pronomes possessivos *nosso, nossa, nossas*, que nos permitem depreender os efeitos de sentido decorrentes da inclusão de **SP5** como parte daquilo em que ele acredita: ele é um professor indígena, que faz parte da cultura e da tradição; é falante da língua e, portanto, possui identidade Terena. Assim, as vozes trazidas pelo sujeito, por meio dos pronomes possessivos na primeira pessoa do plural, revelam a heterogeneidade constitutiva do sujeito: a cultura Terena (danças, costumes), a língua Terena como constituidora da autenticidade indígena e, por último, as vozes da tradição (a própria L1, a divisão social interna, os rituais). Ratifica-se, aqui, a teoria de Authier-Revuz (1990): o discurso é produto do interdiscurso, isto é, o centro de um exterior constitutivo, em que há o sujeito (EU) e o Outro (psicanalítico)<sup>33</sup>, o eu fragmentado, mas que recebe as influências do Outro.

A mesma autora entende que a heterogeneidade constitutiva é um “ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). Ao inserir-se no Outro e ao trazê-lo, por meio das marcas discursivas “nossa, nossas”, o sujeito busca mostrar (ilusoriamente) que a língua deixa-o forte, com identidade Terena fixa e definida. Podemos afirmar, portanto, que as estratégias discursivas utilizadas por **SP5** articulam-se na ordem do poder, como pertencimento de um povo, de uma etnia, conforme afirma Hall (2005). A partir de discursos nessa ideologia de poder/pertencimento é que o sujeito estreita a necessidade de valorização da L1, pois a representação da língua como mecanismo de representação de vitimização é latente quando a proficiência da L1 não está em curso, dentro e fora da etnia.

É importante analisarmos, além disso, a problematização promovida pelo sujeito-professor **SP5** na discussão sobre a valorização da L1. Ao ser questionado sobre

---

<sup>33</sup> Teoria lacaniana que concebe o Outro do discurso como constituído tanto pelo interdiscurso, como pelo inconsciente, afirmando um enunciador externo ao seu discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

o seu resgate, promove, instantaneamente, uma refutação ao termo utilizado e passa a explicar o porquê da substituição deste *é: não um resgate, é valorizando né... valorizar... porque pra valorizar mais e não deixar né de valorizar... a nossa cultura... a nossa... é importante para as crianças... porque as nossas crianças agora já não falam mais*. Para que possamos depreender e analisar a carga ideológica contida nesse discurso, buscamos compreender qual o sentido dicionarizado dos vocábulos “resgate” e “valorizar”. Segundo o Novo Aurélio (Ferreira, 1999), “resgate” é a busca pelo que está esquecido, apagado; motivo da aversão do professor Terena ao termo, pois, para ele, a língua não se enquadra nessa definição; já o vocábulo “valorização” significa ‘aumentar o valor’; definição que coincide com a promulgada por **SP5**, isso porque, para ele, embora a língua já seja valorizada, precisa sê-lo mais.

Assim, a ideologia constitutiva do sujeito, ao refutar um termo em favor de outro, pode ser compreendida como a tentativa ilusória de primar pela verdade e pelo desejo de que a sua [de **SP5**] verdade prevaleça, “traída” pelo seu dizer – *é importante para as crianças... porque as nossas crianças agora já não falam mais* –. Observamos que ele evoca a voz das crianças da aldeia que têm identidade Terena, mas não falam a língua materna, para tentar justificar a importância da língua para a etnia, para todos aqueles indígenas que são Terena, mas não são falantes do “idioma”. A fala do professor é, no entanto, constituída por um discurso imbricado por equívocos entre o *eu* e o *Outro*, isto é, se não falam mais, a L1 não está sendo o objeto de valor expresso, descrito pelo sujeito, de modo que está mais para a condição de “resgate” do que para “valorização”.

Entendemos que o sentido de “valorização” empregado pelo sujeito remete às discussões propostas anteriormente<sup>34</sup> quanto às definições de revitalização e pró-vitalização. A valorização a que se refere **SP5** pode ser a revitalização trazida pelo Referencial Curricular Nacional (1998), em que as línguas indígenas devem ser organizadas para situações reais de comunicação, propiciando, desse modo, que a língua indígena constitua os sujeitos. Ademais, a valorização também pode ser compreendida a partir da concepção de Honberger, conforme estudos de Nincao (2003), em que valorizar uma língua é vitalizá-la, mas a partir do agora com projeção para o futuro, daí a expressão pró-vitalização. Diante do cenário, se a L1 não é mais falada pelos mais

---

<sup>34</sup> Conceitos discutidos na p. 58-59.

jovens da aldeia, isso implica, a nosso ver, além de uma projeção, a partir da proficiência dos poucos falantes, a necessidade premente de uma (re)valorização, na ideia de busca, de resgate mesmo.

Tal evento legitima a compreensão desse discurso pelo pensamento de Eckert-Hoff (2008, p. 57): “[...] o equívoco é produzido na e pela língua – passível de falhas, de deslocamentos, de rupturas, em que o sentido pode ser sempre e inevitavelmente outro”. Podemos atestar tal ideologia no discurso de **SP5** pelas palavras de Foucault (1992, p. 143-144): “[...] o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recoleção das coisas ditas”. A ideologia construída pelo sujeito-professor, ao negar o “resgate”, confirma-se porque ele mesmo não acredita que seja necessário apenas “valorizar”. Ao negar, há embutidos dispositivos de poder: a ação de negar pode ser compreendida como um performativo, porque na verdade há o desejo, o querer.

Passemos à análise do excerto/resposta do discurso de **SP2**, a partir do seguinte questionamento: “Professor, como já afirmou que não é falante da língua Terena, quais as causas que o impediram de falar o idioma?”

No discurso de **SP2**, ele faz referência à L1 como língua sinônima de defesa e sobrevivência da etnia hoje, ou seja, a língua é representada como elemento de vitimização; além disso, traça um paralelo em que tal concepção não foi entendida da mesma forma pelos seus antepassados, conjugando tais características à L2:

**SP2-** Eu não falo porque... causa que... ah: a gente põe assim um pouco de culpa dos pais... quando meus pais e minha mãe é falante... mas ela não quis falar com a gente por causa que falou que mais tarde nós seríamos prejudicados...preconceito a fala mesmo né...então meus avós... meu avô falou que não... que a gente não poderia aprender o nosso idioma... [...] ele falava pra nós que a gente não ia conseguir nada... a língua ia ser um atrapalho para nós... dizia que tanta coisa: a gente arrumar serviço ... ele falava vocês nunca vão arrumar serviço... vocês não vão saber falar... isso era o pensamento do meu avô [...] porque ele trabalhava muito com os fazendeiros que não eram indígenas... aí ele foi aprendendo...[...] eles falavam português normal [...] hoje pra nós ... é eu falo assim pra mim... é: é uma GRANDE DERROTA... porque eu não falo o idioma... porque hoje eu vejo que nós precisamos né...de falar a nossa língua materna que é língua indígena [...] eu queria assim... que fosse uma escola realmente pra nós indígena... mas por causa disso né que nós estamos aqui né... bem dizer dentro da cidade [...] é: eu queria uma escola especificamente indígena...[...] onde que as crianças pudessem né falar o nosso idioma... escrever o nosso idioma ...eu...eu... eu... era o meu desejo...era a minha vontade de ter assim uma escola especifica né... indígena mesmo.

O discurso em **SP2** é marcado ideologicamente, mesmo que de modo indireto, pelo sentimento de protesto aos antepassados e também à própria sociedade, conforme se observa pelas expressões lexicais *culpa dos pais, mais tarde seríamos prejudicados, GRANDE DERROTA, a gente não ia conseguir nada, a língua ia ser um atrapalho, vocês nunca vão arrumar serviço, vocês nunca vão saber falar*. O discurso profético de que é constituído **SP2** remete às vozes dos avós e dos pais, representantes da primeira geração, como se tecessem, semelhante às profecias trazidas pela bíblia, o que aconteceria, futuramente, caso houvesse desobediência (a não aprendizagem da L2). A afirmação denunciativa de **SP2**, apontando os culpados, pode ser compreendida como dispersão da ideologia discursiva, pois, ainda na esteira comparativa do discurso profético presente na bíblia, este é referenciado por ser um “aviso” para preparação de algo que pode acontecer, moção que é agradecida por quem o recebe, ação distinta em **SP2**, que condena a profecia lançada.

O sujeito, por meio do interdiscurso, ao trazer, marcadas, as vozes dos “culpados”, o faz sem cerimônia, ou seja, ele fala pelo outro/Outro, conforme destaca Authier-Revuz (1990), ocupando um lugar que lhe provê tal posição (filho, neto, indígena não falante) dentro de uma cadeia discursiva constituída pela alteridade. **SP2** sente-se traído pela profecia dos antepassados, quando, em seu discurso, afirma *a gente põe assim um pouco de culpa dos pais, meu avô falou que não, que a gente não poderia aprender o nosso idioma, ela (a mãe) não quis falar com a gente por causa que falou que mais tarde nós seríamos prejudicados, ele falava pra nós que a gente não ia conseguir nada, a língua ia ser um atrapalho para nós, ele falava vocês nunca vão arrumar serviço, vocês não vão saber falar*.

Para o sujeito, os procedimentos adotados pelos “mais velhos” foram fundamentais para a *GRANDE DERROTA*. A expressão, destacada em caixa alta, é constituída por um discurso de batalha, de guerra, mas de perdedores vitimados, de que decorre o efeito de sentido de perda por não falarem a língua Terena. Disso, por sua vez, resulta o fato de os indígenas terem dificuldade para marcar a sua identidade étnica, perdendo espaço na sociedade, porque privados de alguns benefícios sociais concedidos àqueles que forem indígenas, mas falantes da língua materna. Tem-se, portanto, explícito, o valor simbólico, mas real, de que a língua garante que são indígenas e que, por conseguinte, podem usufruir de direitos de tutelados, recebendo benefícios de ações

sociais, como, por exemplo, auxílio-natalidade específico, cesta básica, bolsa-escola, bolsa-família, vale-gás, cotas e bolsas de estudo nas universidades, entre tantos outros, incluindo aí a questão da terra, como “pagamento” de uma dívida histórica. O dissabor que provém do discurso de **SP2**, ao falar de si a partir da máxima *GRANDE DERROTA*, vem repudiar as profecias, pois, para o sujeito, ele foi uma das vítimas, com prejuízos que recaem fortemente em pleno século XXI. Dessa forma, atestamos, pelas palavras de Foucault (1992, p.141), que “uma máxima verdadeira naquilo que afirma, conveniente naquilo que prescreve, útil em funções das circunstâncias em que nos encontremos”, pode ser representada/refutada pela *GRANDE DERROTA*, que concretizou, de certo modo, a profecia lançada, no entanto, de outra perspectiva. Para **SP2**, são derrotados por não falarem a L1, motivo que o leva a representar a língua como elemento de vitimização.

Podemos deprender, ainda, numa relação comparativa entre o interdiscurso do passado e o discurso do presente, a partir dos dizeres *mais tarde nós seríamos prejudicados e porque hoje eu vejo que nós precisamos né... de falar a nossa língua materna que é a língua indígena*, que houve, segundo o sujeito-professor, uma contradição entre o que os antepassados previam e o que acontece atualmente. Para **SP2**, hoje, falar a L1 garante ao indígena uma autonomia étnica (poder interno e externo), além da pessoal, que, a nosso ver, tanto no passado, como hoje, faz imperar o poder do mais forte sobre o mais fraco, como assevera Foucault (1990, p. 94-95) ao discutir as diversas formas de poder. Em uma das abordagens, o filósofo o traz como algo que não é adquirido, medido ou compartilhado, mas que é exercido no interjogo das relações móveis e não igualitárias. Como já discutido, o povo Terena é constituído por uma hierarquia de classes: caciques e familiares, o povo e os escravos, que se subdividiam entre si, todavia a questão linguística era/é utilizada para a mobilização interna: ora o valor era/é apregoado à L2, ora à L1, dependendo das “exigências da sociedade majoritária”. Assim posto, a etnia, como grupo menor, “obedeceu/obedece” às regras impostas pela sociedade e, hoje, mais uma vez, necessita fazer parte do interjogo proposto pela sociedade dominante, com um novo discurso.

Detendo-nos ao início do discurso de **SP2**, em *eu não falo porque*, o item lexical *não*, nesse caso, não pode ser compreendido como uma negação literal; ele vem carregado ideologicamente de outros sentidos, em particular do desejo de falar a L1, da

afirmação da falta, da ilusão da completude que a língua materna traria para a sua identidade étnica, posicionamentos que são abordados por Coracini (2007). Ao falar de si, o sujeito evocou outras vozes, buscadas via memória discursiva, contudo instala-se nelas, desejando (para si) para o outro/seus alunos o que lhe foi “negado” outrora.

Nesse sentido, desejar *uma escola especificamente indígena [...] que as crianças pudessem né... falar o nosso idioma... escrever o nosso idioma* leva-nos a compreender o discurso de **SP2** como contraditório, porque, embora o sujeito não seja falante da língua Terena, ele deseja uma escola especificamente indígena, em que ele, mesmo não falando a L1, seja incluído, o que nos remete mais uma vez ao postulado de Foucault (1997, p. 142): “a contradição é a própria lei de existência do discurso”. O *nosso idioma*, repetido duas vezes sequencialmente, reitera que o sujeito, mesmo não sendo falante da L1, inclui-se como membro da etnia; o não falar “o idioma” coloca-o numa situação de vitimização e o faz transferir essa representação para a língua. Não assumi-la também como sua seria negar a origem Terena, mesmo representando a língua como elemento de vitimização, porque a L1, para o indígena, está além do sistema linguístico, conforme vemos em **SP2**.

Desse modo, a contradição é inerente ao sujeito e, nessa esteira de pensamento, Eckert-Hoff (2008, p.59) também afirma que “a contradição é entendida como constitutiva do sujeito, e como princípio fundador da alteridade”, ou seja, para negação/contradição dos nossos desejos, evocamos discursos outros.

Podemos afirmar que a caracterização da língua foi motivo de “condenação/salvação”, dependendo da perspectiva de que era vista, o que coincide com o pensamento de Derrida, ao discutir a problemática da identificação de um idioma e sua construção/desconstrução: “A minha língua materna’, dizem eles, falam eles, quanto a mim, cito-os e interrogo-os. Pergunto-lhes, na sua língua, evidentemente, para que me ouçam, porque isto é grave. Se eles sabem bem o que dizem e de que falam” (DERRIDA, 2001, p. 49). De certo modo, havia uma pressão para a construção de uma identidade nacional pela Coroa Portuguesa a partir do século XVII, e a substituição da língua indígena pela portuguesa foi um dos alvos.

Ao retomar o passado, via memória discursiva, mesmo que inconsciente, o sujeito elenca uma divergência de perspectivas e concepções pelos próprios indígenas concernentes à língua materna, pois, em *mais tarde nós seríamos prejudicados*, o sujeito

denuncia que falar a língua materna era motivo de preconceito, para o indígena, perante a sociedade. Para os patriarcas, ela dificultava a comunicação com o branco e, com isso, poderia haver falta de emprego (porque já era necessário o índio trabalhar para o branco). A língua, desse modo, era concebida, pelos próprios indígenas, como sinônimo de incapacidade social e cognitiva (poucos empregariam um indígena, porque até mesmo no Estatuto do Índio de 1973 ele era concebido como “silvícola”). Guerra (2010, p. 40), ao discutir o documento no livro *O indígena de Mato Grosso do Sul*, analisa o vocábulo “silvícola” a partir do significado dicionarizado e concebe-o como efeito de sentido: o índio é caracterizado por uma “condição de bestialidade, de irracional e de bárbaro”. Tais estereótipos, por sua vez, já estavam presentes no imaginário indígena e talvez por isso os pais quisessem reverter, na outra geração, a proficiência: em L2, e não em L1.

É interessante, ainda, observar como o sujeito, ao abordar as consequências do não falar a língua materna pelo indígena, elenca o fato de terem saído das aldeias *por causa disso né... que nós estamos aqui né... bem dizer dentro da cidade*. Ao se referir à localidade de moradia por meio do dêitico “aqui”, identificado em seguida como [*bem dizer*] *dentro da cidade*, o sujeito remete à aldeia urbana denominada Aldeinha, que se localiza no perímetro urbano de Anastácio/MS. Esse posto leva-nos ao efeito de sentido de que, para o sujeito, o índio não é para a cidade, pois ela corrompe toda a tradição étnica que é “protegida nos aldeamentos rurais”. Podemos observar, na sequência discursiva apresentada, um equívoco: ao mesmo tempo em que é defendida pelo sujeito a valorização da cultura indígena, a língua (L1), em particular, ele não nega a língua majoritária (L2).

Justamente nesse ponto é que ancoramos a situação do sujeito bilíngue, mas dentro de um sistema de diglossia e também de um bilinguismo compulsório, em que a necessidade de aprender a língua do outro, geralmente do colonizador, dá-se por questões de sobrevivência do grupo. E a aprendizagem da L2 pelo Terena é um exemplo dessa situação. Ao expressar o desejo de uma escola realmente indígena *uma escola especificamente indígena* na Aldeinha, localizada num bairro de Anastácio (urbana, portanto), onde vivem indígenas, mas também brancos, há uma contradição: como ficaria o relacionamento linguístico entre indígenas e brancos, já que a escola/aldeia está situada dentro do perímetro urbano? **SP2** tem constituído, no seu imaginário social, que

uma escola especificamente indígena, mesmo urbana e heterogênea em sua clientela (índios e brancos), teria como sustentação a revitalização da L1.

Podemos amparar nossa reflexão nas palavras de Mariani (2004, p.41), para quem “o que o sujeito diz, significa a partir de projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações históricas de força”, sobretudo quando seu imaginário é constituído de indecibilidades, de um estar entre línguas (L1 e L2), em que, para cada situação apresentada, há (des)vantagens a partir da escolha preterida. Um entre-lugar que leva **SP2** a representar a língua como elemento de vitimização.

Já o discurso de **SP10** destoa dos demais apresentados até aqui, pois a representação da língua como elemento de vitimização está associada à tecnologia, que é concebida como “línguas de contaminação” da sociedade dominante na cultura Terena. Em seu discurso, há um “antes” e um “depois” como demarcação desse efeito, como veremos a seguir o excerto/resposta de **SP10**, quando também convidado a responder ao questionamento: “Professor, há dificuldades em trabalhar com a língua Terena?”

**SP10-** [...] o que que interfere muito em nossa comunidade: é a televisão... porque a televisão traz tudo né... aí não adianta... onde causa essa dificuldade... que a juventude não dá o mínimo de interesse pra essa questão... pra língua principalmente... pra própria cultura... [...] antes a gente conseguia trazer [...] aí esse grupo foi se dispersando, alguns jovens saíram... outros foram pra faculdade... outros foram para quartel [...] então a maior dificuldade como eu disse é essa situação.

Diferente dos demais discursos voltados para a perspectiva das novas línguas na aldeia, **SP10** apresenta um discurso tenso e de manifesto contra a tecnologia dentro da aldeia, como elementos ameaçadores da cultura Terena, sobretudo da L1.

Materializadas pelos itens lexicais *índio*, *língua materna*, *cultura*, *convivência* e *comunidade*, as formações discursivas que constituem o dizer de **SP10** vinculam-no ao discurso étnico-cultural, numa relação de confronto com o discurso moderno representado pelos itens lexicais *sociedade*, *população* e *televisão*, prevalecendo discursivamente “uma luta” por meio do discurso da antimodernidade que vem refutar as mudanças na ordem cultural da aldeia. Assim, podemos trazer as palavras de

Foucault (1987, p. 44) quando afirma que as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. As FDs da modernidade vão-se mantendo sobre o discurso étnico-cultural, trazendo, via memória discursiva, que a cultura do passado era “livre de contaminações da cultura do branco”.

O sujeito, em **SP10**, é constituído por um discurso inquisitivo, ao mesmo tempo em que vitimado, que aponta as consequências desastrosas para a aldeia advindas da convivência do índio com o branco, as quais ele atribui à entrada da televisão na aldeia (*a televisão traz tudo*). Aqui, o pronome *tudo* associa-se à ilusão de completude, ou seja: o meio de comunicação supre o que, hipoteticamente, “faltava” na aldeia: “novidades” do mundo do branco, ações e modelos sociais “superiores” aos da etnia. Essa situação encontra respaldo no que afirma Souza (2003, p. 93): esses mecanismos institucionais (em particular, a mídia) são façanhas de uma ideologia espontânea do capitalismo, que procura “diminuir” as diferenças sociais. Diante disso, podemos afirmar que o sujeito vê, no objeto, uma ameaça à cultura indígena e dá-se por vencido ao utilizar a expressão *aí não adianta*. O item lexical *aí* pode ser considerado como um articulador conclusivo, que, articulado ao verbo [*não*] *adianta*, também no presente do indicativo, leva-nos a considerar que o sujeito resume todos os acontecimentos “negativos” na aldeia a partir do uso do substantivo *dificuldade*.

A desvalorização da cultura pela própria comunidade indígena, já conhecedora dos valores da sociedade majoritária, acaba por atingir **SP10**, porque estes vêm em detrimento dos seus valores étnico-culturais. Tal evento coaduna-se com as ponderações de Coracini, (2003, p. 151), ao registrar que “a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”, como ocorreu com o indígena.

É possível confirmar que **SP10** vive um momento de conflito identitário a partir da entrada da tecnologia na aldeia, atribuindo-lhe toda mudança comportamental da etnia: foi a tecnologia que levou aldeia a refutar a própria indianidade, como podemos observar em [...] *antes a gente conseguia trazer [...] aí esse grupo foi se dispersando, alguns jovens saíram... outros foram pra faculdade... outros foram para quartel*. Ao relatar os acontecimentos ocorridos na aldeia após a entrada da televisão, **SP10** utiliza

dois marcadores temporais (*antes* e *aí*), que podem ser compreendidos como duas épocas distintas. O *antes* representa o período do indivíduo com identidade única e fixa, em que os valores étnico-culturais preenchem os desejos de completude do sujeito; o *aí* é o momento da pós-modernidade, representada pela entrada da televisão, em que os indígenas não se completam mais com o que *é/era* oferecido pela cultura Terena, vazio suprido por meio da televisão. Para o sujeito, os patrícios foram “contaminados” pela cultura do branco e a aldeia já não proporcionava “tudo” o que a televisão mostrava, dando-se a dispersão relatada por **SP10**: *alguns jovens saíram... outros foram pra faculdade... outros foram para quartel.*

É pertinente problematizar a justificativa apresentada pelo sujeito como motivo de dispersão da comunidade em *foram pra faculdade* e *foram para quartel*. Convém trazer o significado dicionarizado dos dois vocábulos para acentuarmos a nossa discussão. Segundo o Novo Aurélio (Ferreira, 1999), *faculdade* significa uma escola superior, um conjunto universitário, enquanto *quartel* é definido como um edifício em que se aloja, se hospeda. No Brasil, a palavra “quartel” é, no entanto, empregada, tanto por índios quanto por brancos, não com o sentido restrito de alojamento, mas de alojamento para fins militares, em que se congrega, além de estudos, a possibilidade de prosseguimento na carreira como profissional militar.

Podemos afirmar que há, na sequência discursiva, um equívoco do sujeito em “condenar” tais dispersões, tendo em vista o próprio lugar que ocupa: o de docente, que também saíra da aldeia para cursar graduação Normal Superior Indígena. Desse modo, há um “esquecimento” das próprias ações, como se elas não fizessem parte da dispersão elencada por **SP10**. Esse dizer pode ser atestado pelas palavras de Eckert- Hoff (2008, p. 46):

no equívoco, o dito vai para além do querer dizer. É dito sempre mais do que o sujeito sabe, ele não sabe bem o que diz, pois um algo a mais sempre é dito, para além da linearização do dizer, que é da ordem do inconsciente, sendo a origem sempre furtada, impossível de ser apreendida.

Valendo-nos ainda das considerações teóricas da autora, quando discute a postura do sujeito na pós-modernidade, acrescentamos que ela apresenta o indivíduo como possuidor de duas “personalidades” simultâneas: a de Narciso e a de Vampiro,

constituídas num só sujeito, assim como podemos observar em **SP10**: ao falar do outro, o sujeito não avalia que condena a si mesmo. Ainda nas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 67), “o sujeito se constitui, pois, neste duplo registro: Narciso-Vampiro. Narciso não ama senão sua imagem que contempla ao mirar-se no espelho. Já o vampiro é a impossibilidade de contemplar-se a própria imagem”. A representação da língua como elemento de vitimização parece-nos mais cômoda para o sujeito, pois ora ele condena a entrada do novo, ora lhe é permitido livre acesso, desde que nada seja mudado. Ingênua ilusão, porque nossas identidades, como afirma Bhabha (2005, p. 33), vêm com “data de validade”.

Mesmo que inconscientemente, é pela escrita de si que **SP10** revela que a entrada da “televisão” na aldeia, como objeto/exemplo simbólico da tecnologia na comunidade, não pode ser atestada como “tão negativa assim”, ao ponto de desestabilizar toda crença da indianidade, posto que ele mesmo é um exemplo de abertura para a modernidade e “continua” lutando pelos valores da etnia.

Esse discurso pode também ser compreendido como se a escritura de si fosse uma autoprova, “como um adestramento de si por si mesmo”, conforme postula Foucault (1992, p.132): **SP10** saiu da aldeia para estudar, mas retornou a ela sem deixar de falar a L1 ou de cultivar a cultura Terena. Parece-nos que tudo estaria “nos conformes” para o sujeito se os patrícios saíssem da aldeia, mas retornassem a ela com algo mais, sem subtração dos valores da indianidade, sobretudo sem refutar a L1.

A seguir, apresentamos um outro excerto do discurso de **SP10**, que também externa impotência como etnia, porque, ao relacionar a autenticidade Terena à L1, concebe a língua como elemento de vitimização, no entanto a discursivização também é imbricada pela incumbência/poder do lugar da docência nas ações de revitalização da L1. Há, no discurso de **SP10**, a recorrência da “vergonha” citada por **SP4**<sup>35</sup>, justificada também por **SP2**<sup>36</sup>, via memória discursiva. Verifiquemos o seguinte dizer, a partir do questionamento: “Professor, qual a representação da língua materna para você?”

**SP10**- [...] ...então uma das coisas que é mais críticas é nisso também né... a maior dificuldade que não são falantes... [...] ...se tiver aqui umas quatro pessoas aqui na aldeia é muito... até os próprios idosos não falam... às vezes

<sup>35</sup> Vide p. 71.

<sup>36</sup> Vide p. 101.

sabem falar mais sentem vergonha de falar... [...] ...algumas das crianças desconhecem o valor da cultura que nós temos... eu falo nesse sentido, porque muitas das vezes a criança não sabe o valor da cultura que nós temos... a gente tenta colocar no nosso trabalho isso... conscientizar os valores das culturas que a gente tem... o que às vezes quando nós não falamos a nossa língua nós deixamos ser índios que nem os próprios não-índios falam... por isso que a gente tenta colocar na cabeça deles.

Ao ser convidado a tecer as suas representações sobre a L1, **SP10** apresenta um discurso de “fracasso”, permeado por equívocos, na tentativa de caracterizar a L1 como elemento primeiro da identidade étnica, mesmo que ela não seja mais falada pela maioria da comunidade onde leciona e reside. Comprendemos que **SP10**, movido pelo sentimento, mesmo sendo este de denúncia, sente-se impotente, enquanto considerado como etnia, ao declarar que *então uma das coisas que é mais críticas é nisso também né... a maior dificuldade que não são falantes*. Ele afirma haver outros pontos críticos que estão sendo “deixados” pela etnia, dentre os quais a língua. Assim, o efeito é de que esse não é o fator mais crítico, mas está “em pé de igualdade” com outros fatores, conforme se pode observar pelo uso do articulador de adição *também*. A sequência discursiva *a maior dificuldade que não são falantes* contradiz, no entanto, a assertiva inicial do excerto. Importa ponderar que, se a maior dificuldade encontrada na aldeia é que os indígenas não são mais falantes do Terena, **SP10** acredita que o não falar a L1 seja o fator responsável pelas outras “coisas críticas” que acontecem na aldeia; daí a representação da língua como elemento de vitimização.

Identificamos que se instauram, nesse discurso, momentos de equívocos. Na ânsia de denunciar as dificuldades pelas quais passa a etnia, dentro da perspectiva da mobilidade de sobrevivência em relação à sociedade majoritária, **SP10** inicialmente não concebe que “o não falar a língua Terena” seja atitude que corrobora as demais “mazelas”, porém afirma que há uma dificuldade acentuada na aldeia, provocada pelo fato de a comunidade não ser mais falante. Nesse ponto, recorremos a Eckert-Hoff (2008, p.57) para atestar a compreensão desse conflito externado “inconscientemente” pelo sujeito:

o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente; resulta daí a ideologia ser compreendida como ruptura, como equívoco, como desenrolar de conflitos e de contradições [...] podemos afirmar que a ideologia se mostra no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento.

Na verdade, o que incomoda **SP10** é a negação da L1 pelos patrícios, fato que ele relaciona como se fosse uma negação de ser Terena. A língua passa a ser representada pelo sujeito como elemento de vitimização. Tal fato pode ser ainda confirmado por **SP10** ao assegurar que *até os próprios idosos não falam... às vezes sabem falar mais sentem vergonha de falar*. Para **SP10**, há uma “obrigação” delegada à geração mais velha, materializada pelo item lexical *até*, de tal forma que, para o sujeito, os idosos constituem a geração do passado que falava o idioma, exemplo de honra e da perpetuação da L1.

Para compreendermos a memória discursiva trazida pelo sujeito, mais uma vez recorreremos à historicização dos Terena quanto ao aspecto da política linguística. Com o trabalho executado nas fazendas por eles, o contato necessário com o branco propiciou a aprendizagem da L2, tornando-os bilíngues compulsórios, ou seja, a aprendizagem da L2 para sobrevivência, razão pela qual os antepassados não se motivaram a ensinar a L1. Há, instaurada nesse discurso, a representação de que os idosos são exemplo/espelho: das atitudes deles dependem as dos mais jovens. Daí **SP10** afirmar que *algumas das crianças desconhecem o valor da cultura que nós temos...[...] a criança não sabe o valor da cultura que nós temos*. Utilizando uma expressão da pedagogia, há, nesse relato, uma “homologia de processo<sup>37</sup>”, como uma hierarquia, em que cada geração é responsável pela formação daquela que a sucede.

Nesse caso, há um discurso de apontamento de culpa, ou seja, as crianças não falam a L1, não valorizam a cultura porque os mais velhos refletem tal espelhamento, no entanto **SP10** concebe cultura como substância, e não como algo móvel. Ele a traz como sinônimo de tradição que não mais se sustenta na era do capitalismo. Ademais, associa a cultura à L1 e, não sendo mais falantes, esta também é refutada.

Esse desejo de indianidade que, ao mesmo tempo, denuncia um dos seus, presente no discurso de **SP10**, é abordado por Bauman (2005, p. 55) como característica das identidades modernas, como traço e como “algo que os indivíduos tinham de desempenhar [...] provar pelos atos, ‘pela vida inteira’”, como se tivessem que prestar contas por pertencer a uma classe – caso contrário, haveria uma conspiração para uma desclassificação. É no advento da pós-modernidade que **SP10** denuncia uma situação de

---

<sup>37</sup>Teoria proposta por Perrenoud (1998).

não cumprimento do “provar pelos atos”, que o leva a representar a língua (e com ela a indianidade Terena) como elemento de vitimização. Há perdas de poder interno e perante a sociedade; este último, pelo espelhamento dos valores de verdade que são refletidos por aquela.

Todavia, observamos que, ao relatar que *às vezes sabem falar mais sentem vergonha de falar*, **SP10**, por meio do item lexical *vergonha*, traz à tona, via memória discursiva, as represálias sofridas pelos Terena após a Guerra do Paraguai, em 1864. Naquele momento, a etnia precisou prestar serviços aos fazendeiros, porque a divisão de terras não fora suficiente para a sobrevivência familiar e, de acordo com Oliveira (1976), foi o momento da instauração da política linguística dos Aruak: aprender a língua do colonizador. Imbricados pela ideologia de interdição, conforme postula Foucault (1971), os idosos de que trata **SP10** são aqueles que vivenciaram o momento de conflito lingüístico, que, retomando a homologia de processos, resulta nos sujeitos apontados por **SP10**.

As construções enunciativas de apontamentos tecidos pelo sujeito-professor são redirecionadas ao final do excerto, quando ele assume a identidade docente, cujas FDs remetem ao discurso pedagógico, imbricado por um discurso legal, voltado para a obrigatoriedade e a incumbência da profissão. Na assertiva *quando nós não falamos a nossa língua nós deixamos ser índios que nem os próprios não-índios falam... por isso que a gente tenta colocar na cabeça deles*, a expressão *a gente tenta colocar na cabeça deles*, remete-nos ao efeito de sentido de que, se os mais velhos não estão “cumprindo” o dever como geração-exemplo de falar e “ensinar” a L1, **SP10** acredita ter de assumir essa função, pelo cumprimento da incumbência docente, por meio do discurso pedagógico.

A partir desse evento, procuramos compreender o posicionamento desse professor indígena, parte do sistema de ensino, à luz do método investigativo foucaultiano que concebe o discurso “sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 1987, p. 51). Nessa esteira de pensamento, ainda por meio das discussões propostas pelo autor, podemos observar, no discurso do sujeito, elementos de dispersão que dependem significativamente da posição e do status que ele ocupa (como professor) dentro de um sistema de relações.

Assim, as questões relacionadas ao falar do outro por meio do falar de si, da história de vida necessariamente, estão imbricadas nos discursos do sujeito-professor, porque este, ao expor a sua subjetividade acerca dos questionamentos propostos, evoca, por meio do interdiscurso *próprios não-índios falam*, a exterioridade, que passa a habitar o seu dizer: ele não controla o seu discurso pedagógico sem que as incompletudes ou desejos não alcançados como indígena sejam aflorados. As formações discursivas/ideológicas, aparentemente vistas como contradição, podem ser concebidas como identidades/representações cindidas e clivadas sobre a língua.

O sujeito, a partir da identidade docente (cheia de incumbências), em *a gente tenta*, quer “recuperar” parte da identidade étnica “perdida” (senão a primeira) não para si, mas para a comunidade, porque acredita que, se a criança mudar a perspectiva de olhar a L1, a realidade da etnia será distinta da que ele vive no aqui-agora.

Nessa perspectiva ainda, ao afirmar *quando nós não falamos a nossa língua nós deixamos de ser índios que nem os próprios não-índios falam*, **SP10** convoca, além de si, todos os indígenas não falantes do idioma, que “correm o risco” de serem declarados “não índios” pelos brancos, a reverter essa negação. Esse discurso recorre ao espelhamento da sociedade majoritária: é índio aquele que fala a língua indígena. Para ele, a L1 é aquela definida por Coracini (2003, p. 148:

a língua materna é justamente a que abafa esses desejos, constituindo em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem de sentido, capaz de se autocontrolar os efeitos de sentido do seu dizer, a ilusão da identidade definida como igual a si.

O sentimento de completude, do *mais-gozar*, instituído por **SP10**, é que o move, mesmo na (des)ilusão de não ver a L1 recebendo o mesmo valor atribuído por ele, o que o leva a representar a língua como elemento de vitimização. **SP10** é tomado pelo desejo de fazer que o outro/Outro tenha esse mesmo privilégio por meio da ação docente, já que não pode contar com a tradição. O desejo de poder fazer está intimamente ligado a um lugar de poder, explicitado por Foucault (2005, p. 8) como característica de uma “inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades”. Vitimados pelos estereótipos com que são qualificados desde o acontecimento “Descobrimto do Brasil” pelo branco, os Terena representam a escola como lugar de aprendizagem da L2

e acesso à sociedade majoritária, no entanto, como vimos, as políticas têm promovido ações de revitalização das línguas indígenas, movimento que os Terena, muitos deles docentes, não compreendem, associando-o a mais artimanha do branco. Desse modo, o discurso de **SP10** é permeado de equívocos, assim como a teoria do sujeito camaleônico de Eckert-Hoff (2008), para quem a tessitura do discurso altera-se como as cores do camaleão, dificultando que o outro o visualize e o defina como ele verdadeiramente é.

### **3.4 A representação da língua (Terena ou Portuguesa) como desejo do outro, de completude**

A política linguística dos Terena, constituída pela “escolha” da L2 como língua social, de mobilidade na/perante a sociedade dominante, fenômeno do bilinguismo compulsório, não significa negar o desejo do outro/L1, mas também o desejo de mais completude do outro/L2 como meio para a garantia da indianidade. A identidade linguística dos sujeitos entre-línguas, de línguas em transição, a exemplo dos Terena, varia, na maioria das vezes, de acordo com o espelhamento da sociedade majoritária. Os sujeitos permeados por essas condições de produção não refutam, no entanto, a L1, porque a associam com a indianidade, não na estrutura gramatical que possui, conforme afirmam Souza *et. al.* (2010), mas ao sentimento de pertencimento.

Embora o termo “revitalização” ainda seja pouco abordado especificamente nos discursos dos sujeitos-professores, podemos depreendê-lo nas análises realizadas neste estudo, em especial quando os sujeitos se referem à valorização da L1 no contexto do século XXI – os indígenas podem não ser falantes, no entanto eles acreditam ter a língua “adormecida” interiormente, como substrato linguístico, o que facilita outros saberes. Concepção ilusória, segundo Coracini (2007, p. 61), porque a identidade do sujeito, nem mesmo a linguística, “não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes [...] sempre em formação”. Os sujeitos, em seus dizeres, expressam a necessidade de revitalização da L1 como ponto de resistência e poder, ao mesmo tempo em que inscrevem a proficiência na L2 como meio de alcance dos conhecimentos universais.

Na discussão da L2 como língua histórica no Brasil, conforme asseveram Cavalcanti e César (2007, p. 49–50), o que se verifica é “a tensão entre os interesses da

nação hegemônica e os interesses das sociedades (ou nações) minoritárias, que convivem no mesmo território sob manto do Estado brasileiro”. Esse emaranhado de desejos/necessidades vividos pelos sujeitos pode ser observado nos excertos a seguir analisados.

Inicialmente, apresentamos o excerto/resposta de **SP9**, a partir do seguinte questionamento: “Professor, como você vê a relação entre a cultura tradicional Terena e a linguagem das novas tecnologias?” No discurso desse sujeito, sobressai-se que as novas linguagens da pós-modernidade, viabilizadas pela L2, estão presentes na aldeia e que são extremamente necessárias, como direito dos indígenas, assim como o é para o branco, e ele não concebe a presença dessas novas tecnologias como influências negativas na identidade étnica, sobretudo na L1:

**SP9-** Então... [...] eu... muitas pessoas né... que vem de outros estados... por exemplo... aí eu vou na aldeia... aquelas coisas todas... aí, PENSANDO AINDA NÉ... nos antigos histórias ou senão nos livros pedagógicos tá... escola que diziam que: que os índio era... morava na oca ainda... ainda praticamente nus né... hoje não... a tecnologia... a modernidade já está nas aldeias... eu acho assim importante interessante isso porque é ... ser índio não é poder: não ter acesso às tecnologias né... ou seja... nunca vai deixar de ser índio.. nunca... por mais que a gente é ... tenta mudar o fisionomia pintando o cabelos né... a gente nunca ... não tem como fugir dos traços culturais terenas... indígena... é muito forte e está sendo assim uma coisa muito importante pra comunidade... às vezes né... uma escola agente que vai... tem uma reunião na cidade... aí você vai... o computador já tá tudo... a internet já tá tudo ok lá... então é uma... é um ferramenta né... que não pode faltar em lugar nenhum e um fato interessante também que o mundo... ela saiba né... usar a tecnologia... porque se a gente não conseguir né... manusear... a gente não conseguir trabalhar... a gente vai estar no mundo do analfabetismo...

Ao ser instado a falar de suas representações sobre as novas linguagens na cultura Terena, **SP9** inicia a sequência discursiva tecendo uma crítica ao branco, que, preso ao livro didático, constituído de mitos e lendas sobre os índios, descreve, erroneamente, as condições habitacionais e culturais dos indígenas de um modo geral, dissociadas da realidade da maioria desses povos. Ao trazer a voz do outro (inclui os pesquisadores que vêm de fora) – nomeada por ele como *muitas pessoas [...] de outros estados* –, heterogeneamente marcada por **SP9** em *eu vou na aldeia*, traz uma voz imbricada ainda pelo interdiscurso dos livros didáticos *que os índio era... morava na*

*oca ainda... ainda praticamente nus né.* Sobre essa representação trazida por ele, César e Cavalcanti (2007, p. 53) confirmam que

[...] viver na mata, comer comidas exóticas, caçar, pescar, habitar em casas especiais, falar a língua indígena, não falar português. Esse imaginário da população em geral sobre o índio brasileiro muitas vezes é ratificado pelo discurso etnocêntrico nos materiais didáticos disponíveis nas escolas....

Por meio da modalização autonímica (AUTHIER-REVUZ, 1990), entre outros recursos, **SP9** trouxe, para o seu discurso, o discurso do outro, o das pessoas de outros estados e o dos livros didáticos. O eu/**SP9**, por ser fragmentado entre confrontos e espelhamentos sociais, recebe influências do Outro, todavia articula-se, nesse ato, a presença de uma ideologia de sustentação do discurso, já que toda a sequência discursiva até aqui apresentada comunga com críticas às concepções “tradicionais” do branco em relação ao índio, mesmo na pós-modernidade.

No enunciado *hoje [...] a tecnologia... a modernidade já está nas aldeias*, **SP9** rompe com o passado/tradicional, descarta as concepções proferidas pelos interdiscursos/Outros e passa a “revelar” o que realmente ocorre nas aldeias como provas de verdade, em face “daquelas coisas todas”, ditas por quem não conhece de perto a cultura do índio, PENSANDO AINDA NÉ que os indígenas não tinham se transformado. O AINDA reforça também a ideia de demora, de algo não aceitável para uma sociedade que tem o conhecimento nas mãos.

A memória discursiva de **SP9** escava os discursos cristalizados pela sociedade dominante de que o índio está destinado ao meio rural, para sobreviver da caça e da pesca, no entanto essa memória é retomada como movimento de reprovação pelo sujeito, pois a própria identidade já é uma imagem projetada pela ideologia, sobretudo em situações de contatos de diferenças, conforme o pensamento de Bauman (2005, p.60), ao discutir as “escolhas identitárias” de grupo de minorias em que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo”. O discurso de **SP9** é constituído de um poder já conquistado por ele, tanto que, ao admitir que a tecnologia já esta na aldeia, sente-se em situação de igualdade com o branco, como uma escolha,

mesmo que, para externá-la numa sociedade que exclui o diferente seja necessário carregar “um fardo”.

Ainda como recorrência dessa ideologia constituída no/pelo sujeito, observável somente pelo discurso, **SP9** pondera que quem não for envolvido pelas novas tecnologias, tanto índios como brancos, não sobreviverá, como constatamos na sequência discursiva *é um ferramento né... que não pode faltar em lugar nenhum e um fato interessante também que o mundo... ela saiba né... usar a tecnologia... porque se a gente não conseguir né... manusear... [...] a gente vai estar no mundo do analfabetismo*. A partir das expressões *em lugar nenhum* e *o mundo*, há uma inclusão dos indígenas como parte desse “lugar”, tanto cidade como aldeia, e do “mundo”, como universo, respectivamente. Como sujeito incluso, em condição de igualdade, possibilitada pelas novas linguagens da tecnologia, **SP9** não receia afirmar que, *se a gente não conseguir né... manusear... [...] a gente vai estar no mundo do analfabetismo*. Embora não haja, nesse excerto, uma variação pronominal de pessoa, assinalamos que a expressão *a gente* representa, em uníssono, a voz do índio e a voz do branco, sem distinção, sujeitos profeticamente condenados, ambos, ao analfabetismo, caso não manuseiem as novas mídias.

Voltemos ainda a nossa atenção para a expressão *mundo do analfabetismo* utilizada por **SP9**, que nos impulsiona a buscarmos o significado dicionarizado da palavra “analfabetismo” para que possamos compreender a ideologia presente nesse dizer. Segundo o Novo Aurélio (Ferreira, 1999), “analfabetismo” é a condição de quem não sabe ler e escrever, no entanto, não é esta a analogia dispensada pelo sujeito. Há um discurso presente na atualidade, após a entrada das novas tecnologias, que podemos afirmar como discurso já cristalizado: quem não sabe manusear as referidas “máquinas” é considerado analfabeto virtual. Nessa esteira de discussão, traçamos um paralelo entre o discurso de **SP9** e o discurso cristalizado contemporaneamente pela sociedade e podemos concluir que **SP9**, ao dizer *mundo do analfabetismo*, remete ao discurso sobre analfabetos virtuais, ou seja, aqueles que, mesmo alfabetizados, não sabem lidar com as novas mídias na sociedade pós-moderna, em que estão inseridos tanto brancos como índios, sem exclusão.

Por esse dizer, **SP9** atesta, mais uma vez, que não há mais fronteiras entre as minorias e os dominadores, e cai por terra o desejo hegemônico do branco. Assim,

tampouco ficam abaladas as suas identidades étnicas, pois, mesmo utilizando a tecnologia e outras linguagens propostas pela sociedade majoritária, na aldeia e fora dela, *nunca vai deixar de ser índio.. nunca... por mais que a gente é ... tenta mudar o fisionomia pintando o cabelos né... a gente nunca ... não tem como fugir dos traços culturais terenas... indígena*. Nesse dizer, os *traços culturais terenas... indígena* podem ser compreendidos, sobretudo, quanto à prevalência da L1 como característica primeira, abordada pelos sujeitos<sup>38</sup>, e como mecanismo de controle.

A identidade, para o sujeito, é concebida como fixa, una e interna, embora sofra mudanças externas *por mais que a gente é... tenta mudar o fisionomia pintando o cabelos*. Desse modo, ela é algo mais profundo, que não é observável pelo exterior do indivíduo. A assertiva de **SP9** é discursivamente contrária ao postulado de Coracini (2003) de que o conceito de identidade não se define como essência fixa, estável, mas como processo identitário, complexo e heterogêneo: a identidade é elemento flexível à alteração, que tende a ser híbrida e fragmentada. Por mais que o sujeito reitere a imutabilidade da identidade étnica, porque ele tem consciência da expectativa do outro, os vacilos escapam-lhe, e ele revela a identidade como algo externo: *não tem como fugir dos traços culturais terenas*. Recorremos, novamente, às contribuições de Eckert-Hoff (2008), tendo em vista que, para a autora, por mais que o sujeito tente fixar a sua identidade, ela vacila, assim como a linguagem. A tentativa de fixá-la é movida pelo desejo de controlá-la, como se ele pudesse ter o domínio do logocêntrico.

A ilusão de não ter a identidade “contaminada” pelo outro pode refletir também pontos de desejos de poder, ou seja, a etnia usufrui, em situação de igualdade, do que era oferecido até então somente ao branco, mas “conserva” as suas individualidades, já, notoriamente, esfaceladas. Embora **SP9** articule seu discurso ideologicamente em favor da impossibilidade de mudanças na identidade étnica, o que nos parece mais caro é a necessidade (explícita) que ele revela ter do outro: da tecnologia, do computador e da internet, alcançados por ele e pelos demais patrícios pela L2 e outras línguas, exceto pela L1.

Por essa discursivização, podemos atestar que **SP9** representa as línguas L1 e L2, ambas, como desejo do outro, o de completude, num jogo ideológico, mas

---

<sup>38</sup> Vide p. 62.

simultâneo: a L1 como garantia da indianidade e a L2 como alavanca para os conhecimentos universais.

Da mesma forma, **SP6**, a partir do questionamento: “Professor, você acredita que, com a entrada das novas tecnologias na aldeia, há influências na identidade do indígena?”, destaca que não é o uso do celular e do computador que apagará a identidade indígena que está dentro de cada índio. Acrescentamos ainda que o desejo de obter tudo aquilo que o branco possui, que está “fora” do mundo do índio, pode ser conhecido pelos indígenas também, sem que isso altere as suas identidades, em particular, a desvalorização/refutação da L1:

**SP6-** Bom eu entendo que não... [...] não é pelo fato de que eu sou índio eu vou deixar de usar celular... não é pelo fato de ser índio que eu vou né... eu vou ficar sempre escondido e não ter oportunidade de exatamente fazer exatamente aquilo que pessoas não índio faz... porque que a gente está estudando hoje... porque nossos patrícios estão avançando nos estudo hoje... [...] não é pelo fato de a gente ser índio que a gente vai... é: deixar é de ter... de fazer exatamente aquilo que acontece fora do mundo do índio... eu entendo assim se... [...] mas isso não significa que a gente tá deixando de ser índio... exatamente a gente vai possuir celular... por exemplo... a gente vai possuir computador... a gente vai ter conhecimentos avançados... mas não é por isso que a gente vai deixar de ser índio... a gente é índio... isso ninguém apaga da gente.

Inicialmente, o discurso de **SP6** é marcado pela subjetividade (*eu entendo*), mas que não se estende ao longo da sequência discursiva, pois o sujeito passa a evocar outras vozes que possam garantir que a sua assertiva inicial tenha efeitos de verdade. Isso nos permite discutir que a subjetividade revela lapsos de incerteza do sujeito, o que leva a congregar o interdiscurso como cúmplice do eu. Nessa questão, vale invocar a contribuição de Eckert-Hoff (2008, p. 59), quando afirma que “a subjetividade é construída sempre em relação ao outro; assim sendo, a identidade e alteridade não estão separadas”. O estar entre línguas, num sistema diglósico, e o falar ao outro/branco sobre elas requerem do sujeito uma escolha organizada de palavras. É assim que depreendemos *Bom eu entendo que não* como um primeiro ensaio, um tempo para **SP6** saber o que falar, como se pudesse ter o controle sobre o que dizer (PÊCHEUX, 1983).

Como **SP6** foi instado a expor as suas representações sobre a relação entre as novas tecnologias na aldeia e a identidade indígena, seu discurso é permeado por FDs que remetem ao discurso da modernidade, observados pela materialidade linguística:

*celular, fazer exatamente aquilo que pessoas não índio faz, avançando nos estudo hoje, fora do mundo do índio, computador e conhecimentos avançados* são escolhas lexicais articuladas em meio ao discurso étnico-cultural, materializado pelas assertivas *eu sou índio, pelo fato de ser índio, nossos patrícios, a gente ser índio e a gente é índio*. Embora possa parecer contraditório, uma FD não separa o interior do exterior; é nesse conflito heterogêneo que ela ganha legitimidade, pois a contradição se estabelece como princípio da alteridade. Assim:

o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente; resulta daí a ideologia ser compreendida como ruptura, como equívoco, como desenrolar de conflitos e de contradições, como o *mais-gozar*, como causa do desejo. Nesse pensar teórico, podemos afirmar que a ideologia se mostra no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 57)

Podemos entender, ainda, desse imbricamento, que, mesmo que o sujeito “abra” as portas, por meio do discurso, para a modernidade, ele congrega, paralelos a ela, os valores da etnia como entidade de poder. A modernidade “só é bem aceita” porque propicia ao indígena um *mais-gozar*, um lugar ocupado pelo branco, a quem, nesse aspecto, busca igualar-se, mas sem mover as estruturas da etnia. Há, contudo, um jogo de imagens que **SP6** faz de si e dos outros e que pode ser compreendido pelas palavras de Pêcheux (1990, p. 82):

o que funciona nos processos discursivos é uma série de ‘formações imaginárias’ que designam o lugar que destinador e destinatário se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro

Ao falar da tecnologia e de outras linguagens “do branco” que habitam a cultura Terena – *a gente está estudando hoje... porque nossos patrícios estão avançando nos estudos hoje, fazer exatamente aquilo que acontece fora do mundo do índio, possuir celular, possuir computador e ter conhecimentos avançados* –, é como se estivesse afirmando uma igualdade de poder conferida somente aos membros da sociedade dominante, pois estudar, possuir computador e celular não são bens que pertencem às minorias. Desse modo, seu dizer nos conduz ao discurso cristalizado de que o índio é concebido como silvícola pela sociedade e também pela lei. (Estatuto do Índio).

Como se dispusesse de “uma carta na manga”, **SP6** lança, entretanto, a sua indianidade para afirmar que, embora com todas essas linguagens da pós-modernidade dentro da aldeia, concebidas por ele como direitos do indígena, o sujeito-professor garante que *não é por isso que a gente vai deixar de ser índio... a gente é índio... isso ninguém apaga da gente*. O emprego da adversativa *mas* vem como quebra de toda a sequência discursiva, que poderia ser entendida como se **SP6** não estivesse preocupado com a identidade indígena.

Vale, do mesmo modo, problematizar a recorrência do item lexical *isso*, utilizado duas vezes nessa sequência. Vejamos. No primeiro emprego desse item lexical, em *mas não é por isso que a gente vai deixar de ser índio*, “isso” remete ao referente “modernidade”, como algo que resumisse ou encapsulasse todas as assertivas citadas por **SP6**, ou seja, possuir celular, estudar, fazer o que o branco faz. Na segunda ocorrência, em *isso ninguém apaga da gente*, remete à identidade indígena e, nela imbricadas, a L1 e outras manifestações culturais e tradicionais. As duas ocorrências não poderiam ser consideradas puramente dêiticas, conforme Cavalcante (2007), porque trazem como referente algo não materializado estritamente no intradiscurso, mas que extrapola os espaços deste.

Ressaltamos ainda a recorrência do item lexical *exatamente* no discurso de **SP6**, expressão usada quatro vezes, como podemos observar em *não ter oportunidade de exatamente fazer exatamente aquilo que pessoas não índio faz, de fazer exatamente aquilo que acontece fora do mundo do índio, mas isso não significa que a gente tá deixando de ser índio... exatamente*. O vocábulo, empregado como advérbio de intensidade, deriva do adjetivo “exato”, pertencente ao discurso matemático, que, em sentido dicionarizado, conforme Novo Aurélio (Ferreira, 1999), refere-se às regras, ao rigor, ao certo, a algo preciso. Assim entendido, pode-se afirmar que a reiteração do termo não exime o discurso de **SP6** de ser imbricado pelo discurso matemático, permeado pela ideologia de pontuar cada ação do branco, concebida pelo sujeito como perfeita, tal qual ele deseja para si. **SP6**, ao utilizar o termo *exatamente*, deseja que tudo o que pertence ao mundo do branco aconteça com o mesmo rigor e com a mesma precisão no mundo do índio, mesmo que negue que tais eventos provoquem “o mesmo rigor” de mudanças na identidade indígena. Tanto é que encerra o seu dizer afirmando que *isso ninguém apaga da gente*.

Essa fundação acarreta as instâncias e as necessidades de poder, conforme Foucault (1990), que não se restringem apenas à proibição ou ao acompanhamento com papéis produtivos; elas sempre entram em jogo como desejo hegemônico. O poder é constituído, no discurso de **SP6**, pela defesa da imutabilidade da identidade Terena, porque esta se constituiria de traços inerentes ao indígena, e, por estar seguro disso, entende que os Terena podem usufruir dos conhecimentos universais transpostos pela L2 e outras línguas, com exceção da L1 (há, se assim podemos afirmar, pouca literatura em Terena).

A (des)ilusão do novo mundo requer habilidades dos sujeitos para que não sejam corrompidos, porque “a ‘sociedade’ deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando” (BAUMAN, 2005, p. 58). A política linguística dos Terena reflete esse mecanismo, tanto que **SP6** representa a L1 como elemento de desejo do outro e de completude. É por meio dela que eles conseguem permanecer no jogo e continuar a ser índios.

Já em **SP8**, o discurso é constituído pela explicitação da L2 como língua do conhecimento, daí a necessidade de sua aprendizagem. Ele confere a ela, todavia, a mesma importância que atribui às demais línguas faladas pelo branco, conforme veremos a seguir, no excerto/resposta de **SP8**, quando convidado a responder ao questionamento: “Professor, porque você acha importante aprender a língua portuguesa?”

**SP8-** Porque a língua portuguesa é uma linguagem geral né... universal né... então não tem como a gente escapar é que temos que ingressar nessa parte né... é a mesma situação do inglês né... na escola... espanhol... temos... inglês no Ensino Fundamental e espanhol e inglês no Ensino Médio... e a pessoa é curioso pra aprender né... os alunos né... então eu vejo que é importante ele conhecer.

No excerto, ao ser convidado a externar as suas representações sobre a razão da escolha de falar a L2, **SP8** inicia o seu discurso de modo explicativo, caracterizando a L2 como “linguagem geral” e “universal”. Recorremos ao dicionário para que, a partir do significado dicionarizado, possamos entender a ideologia que sustentou/sustenta a escolha, por **SP8**, desses itens lexicais. Consoante com o Novo Aurélio (Ferreira, 1999), o vocábulo “geral” significa o que é comum a todos ou a maior parte de pessoas; já o

vocábulo “universal”, algo de pertencimento comum a todos os homens de toda parte da terra.

A dimensão traçada pelo sujeito ao definir o porquê de se aprender a L2, ganha, em seu discurso, uma gradação – de *linguagem geral* a *universal* –, embora pareça tomar os dois qualificadores como sinônimos, ou como “indicativos” de uma língua nacional, de grande amplitude, por meio da qual são veiculados os conhecimentos. Nesse sentido, ele evoca o inglês – tido como “língua universal” no imaginário ocidental – e o espanhol, que começa a ganhar espaço nas escolas de educação básica, inclusive na aldeia, e as situa no mesmo patamar que a L2.

É importante ressaltar a ideologia de que é constituído o discurso de **SP8**, para que possamos compreender a simetria produzida por ele na valorização da LP em relação às demais línguas citadas. Na escola/comunidade em que **SP8** leciona, a L1 é a língua materna e tanto os alunos como os professores são bilíngues, razão por que, pelo seu discurso, ele não receia acentuar o inglês, o espanhol e a L2 como segunda língua e admite que elas tenham de ser conhecidas. Esse páreo pode ser observado quando **SP8** afirma *então não tem como a gente escapar é que temos que ingressar nessa parte né... é a mesma situação do inglês né... na escola... espanhol*. As duas línguas citadas por **SP8**, além da L2, são também consideradas, por ele, como gerais e universais, mesmo vivendo num país em que L2 seja a língua nacional. Sobre a temática da língua nacional, Mariani (2004, p. 27) afirma que a língua portuguesa assume a denominação de instituição nacional e ainda que “há um reconhecimento dessa língua nacional como língua materna que se realiza no exato momento em que esses sujeitos enunciam, distanciando-os dos outros falantes de outras línguas”. As condições de produção em que **SP8** está inserido concorrem para que o sujeito coloque-se diante de uma única opção linguística: aceitar e viver o bilinguismo (ou plurilinguismo) compulsório, embora este se subdivida em duas situações, conforme constatou Nincao (2008), apoiada na teoria de Hamel: o deslocamento/substituição e a resistência/normalização de uma língua de minorias. A primeira situação ocorre quando a língua dominante substitui a língua minoritária; na segunda, a língua da minoria resiste e tem seu uso normalizado.

Nessa perspectiva, a “escolha” pelos terena da L1 (a resistência/normalização) ou da L2 (deslocamento/substituição) como língua a ser utilizada, mais uma vez, reitera uma ideologia de mobilidade e poder, simultaneamente.

Tal concepção, “aceita” por **SP8**, permite-nos depreender que ele se imagina um sujeito completo por meio da L1 (é sujeito bilíngue e atua numa comunidade bilíngue), mas é constituído pela incompletude: há o desejo/necessidade de completude em relação a outros saberes ou a outras línguas, que se constituem em pontos de poder para ele. Embora **SP8** tenha consciência da necessidade de aprender e “dominar” uma ou mais línguas, além da L1 e L2, ocorre o que assevera Coracini (2007, p. 145): “a prevalência de um falar sobre o outro dá-se por exclusão e resulta num processo de marginalização”. A L1 é uma língua das minorias, razão pela qual o desejo do outro (L2 e outras línguas) pelo sujeito representa a garantia de ser um indivíduo menos marginalizado e mais competente.

Em meio à assertiva apresentada por **SP8**, ao asseverar *então não tem como a gente escapar é que temos que ingressar nessa parte né*, embora o sujeito classifique a L2 na mesma ordem de importância, no caso de necessidade de aprender uma segunda língua, ele admite não ter *como escapar*: bilíngues compulsórios. O discurso legal, constitutivo do dizer de **SP8** e nele inscrito por meio de enunciados deônticos, provoca uma ruptura no sentimento que ele tem em relação à sua L1, que o faz sentir-se em casa, como postula Derrida (2001). Aprender uma segunda língua é como ser submetido a uma prisão; essa aprendizagem é a pena a ser paga para alcançar a absolvição. Na assertiva do sujeito, essa prisão é necessária, o que encontra respaldo nas afirmações de Bauman (2005, p. 91), para quem a construção dos indivíduos pós-modernos assume experimentações infinitas: enquanto assumimos uma, outras já estão sendo testadas, “estão na esquina esperando que você as escolha”, porque não temos a certeza de qual delas é a melhor, no momento.

Nessa esteira de discussão, a presença do equívoco no dizer de **SP8** leva-nos a observar a existência de uma dupla identidade no imaginário do sujeito ao representar a língua – ora como refutação da L2 (*escapar*), ora como “aceitação” ou resignação (*ingressar*) –, que pode ser atestada também pelas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 67): “o sujeito se constitui, pois, neste duplo registro: Narciso-Vampiro. Narciso não ama senão sua imagem que contempla ao mirar-se no espelho. Já o vampiro é a

impossibilidade de contemplar-se “a própria imagem”. No cenário indígena, os sujeitos bilíngues são constituídos por duas línguas que interagem em todo o cotidiano e, por estarem num sistema diglótico e também compulsório, torna-se impossível negar uma em razão da outra.

Podemos ainda problematizar a dicotomia presente no discurso de **SP8**, a partir da materialidade linguística (“escapar” *versus* “ingressar”), cujos “polos” – um negativo, em “não ter como escapar”, e um positivo, em ter de ingressar – caminham para um mesmo ponto de convergência: a L2 como estratégia de sobrevivência na pós-modernidade. Entre as duas construções de natureza deôntica – não ser permitido “escapar”, o que evoca resistência, e ser obrigado a “ingressar”, o que produz efeito de submissão/resignação a –, há também um efeito de estratégia, de jogo – faço uma coisa para garantir a outra –, que evoca o discurso proverbial: se não pode vencer o “inimigo”, alie-se a ele. Embora o verbo “escapar” revele um discurso de libertação, é somente a partir dessa “suposta prisão”, provocada pela aprendizagem de uma segunda língua (qualquer que seja), que se “cria” a condição para que o sujeito fique “preso/liberto” como etnia no século XXI. É essa escolha/obrigação [remédio e veneno] que lhe proporciona mobilidade para se autossustentar como “identidade menor”, dentro da sociedade dominante.

Ao evocar outras vozes em seu discurso, **SP8** põe em cena a voz dos alunos, porque fala de um lugar de poder, que lhe é conferido pela docência. Assim, em *a pessoa é curioso para aprender e os alunos*, mesmo não havendo a concordância nominal (de gênero e número) intradiscursiva, podemos afirmar que **SP8**, ao trazer o referente “pessoa”, o faz referindo-se a “alunos”, que é retomado posteriormente. É uma construção que extrapola os limites textuais, compreendida via interdiscurso, elemento que traz a ideologia, as crenças, o desejo de primar pela verdade, presente até então na exterioridade. Ao substituir “pessoa” por “alunos”, instaura-se uma retomada da sua posição como sujeito que é professor. Conforme afirma Cardoso (2003), as correferências articulam, dentro do discurso, elementos de sustentação das verdades materializadas pelo sujeito.

O discurso de **SP1**, a partir do questionamento “Professor, porque você acredita no processo de revitalização da Língua Terena?”, destaca que ela somente acontecerá quando a escola indígena for reconhecida como instituição autônoma, capaz de escolher

o que deve ser elencado em seu currículo, porque só assim a L1 será valorizada. Trata-se de um discurso tenso e contraditório porque, ao mesmo tempo em que afirma que a L1 é característica primeira, evoca a “volta da valorização”.

**SP1-...** a tradução de uma língua pra outra ela não é feita num programa de computador que é automático... ela... ela é carregada de sentimentos e... de significados que cada cultura tem... a gente muitas vezes não consegue [...] como uma expressão de uma língua não consigo levá-la redondinha para outra língua... né... por isso que a escola hoje não exerce a sua função é... com competência... a escola exerce... a indígena não tem uma competência administrativa... ou... pra revitalização da língua... não tem... porque... se você formalizar ”... um projeto que é eficiente e mostrar pra quem... pro BRANco... quem tem que aprovar mais uma vez... é o branco... e o Branco... o BRANco não tem essa mesma consciência de um Terena... [...] então: a cada dia que se passa tá matando e sufocando a língua Terena... e... qual é a saída pra isso... nós precisamos tomar uma atitude... nós os Tereno e de contra-atacar essa substituição da língua... precisamos novamente rever isso... voltando a valorização da questão da língua porque... a língua é uma IDENtidade... no nosso entender a língua é uma identidade fundamental para nós Terena.

Ao ser instado a falar das suas representações sobre a revitalização da L1 em relação à L2, **SP1** apresenta uma definição sobre a compreensão de uma língua, bem como os mecanismos que a constituem, como identificamos em [...] *a tradução de uma língua pra outra ela não é feita num programa de computador que é automático... ela... ela é carregada de sentimentos e... de significados que cada cultura tem... a gente muitas vezes não consegue [...] não consigo levá-la redondinha para outra língua.* Na sequência discursiva, o sujeito-professor refere-se à complexidade que as línguas possuem, trazendo o discurso científico, imbricado pelo tecnológico, materializado pelos itens lexicais “tradução”, “programa de computador”, “automático”. Ao refutar que a língua não é algo mecânico, remete-nos à teoria bakhtiniana, segundo a qual a língua é um signo ideológico e, por assim ser, transmite ideologias (Bakhtin, 2006), ou seja: nela estão imbricadas todas as manifestações sociais e culturais de um povo.

Ainda que de modo sutil, sem apontar, nesse fragmento, as ideologias que o movem, tal discurso aproxima-nos aos experimentos de Pêcheux (1969), quando propôs a Análise Automática do Discurso (AAD). Essa teoria consistia em estudar os processos discursivos dentro de uma regularidade, no entanto, com a aplicação do procedimento, observou-se que a língua é constituída por inúmeros efeitos de sentido, não mensuráveis por um programa-padrão. Em **SP1**, o sujeito, como forma interdiscursiva, refutou essa

premissa experimentada por Pêcheux, chegando, mesmo que por caminho diferentes, a uma conclusão análoga à que o filósofo chegara – a língua é carregada de efeitos de sentido, embora seja constituída por base linguística. (PÊCHEUX, 1969).

Como signos ideológicos que são, podemos observar que as “palavras” que constituem o discurso de **SP1** inscrevem-no em um discurso étnico-pedagógico, materializado por *indígena, profissional indígena, língua, revitalização da língua*, discurso permeado por FDs de enfrentamento ao poder instituído, na concepção de **SP1**, pela sociedade dominante, materializada pelo item lexical *BRANco*, dito várias vezes, de modo enfático, ideologicamente articulado aos itens lexicais *matando, sufocando, contra-atacar*. As escolhas lexicais, presentes no intradiscurso, levam-nos a analisar os seus efeitos de sentido como tentativa de **SP1** demonstrar um descontentamento quanto às ações do branco sobre os Terena, que propicia à comunidade buscar respostas para isso.

O desejo do outro, diferentemente dos outros excertos (**SP9, SP6, SP8**), em que esse desejo se manifesta pela L2, é representado por **SP1** como desejo de completude, no entanto, pela L1, é ideologicamente constituído também por desejos de poder, como indígena, mas junto ao branco, ratificando, assim, as ponderações de Foucault (1990), para quem o embate revela pontos de poder e resistência. Completando, também retomamos outro construto foucaultiano: o discurso não é neutro e vem carregado de terríveis poderes. Ele vem como escritas de verdade: “[...] a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos (são) como verdadeiros em princípios racionais da acção”. (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Embebido pelo discurso inquisitivo, mas de desejo do outro/L1, **SP1**, ao relatar a situação da revitalização da L1, denuncia a atual posição em que se encontra a escola e, conseqüentemente, a própria língua Terena, como podemos conferir em *a (escola) indígena não tem uma competência administrativa ou... pra revitalização da língua*. A partir dessa manifestação, **SP1** resume todo o seu descontentamento para com a organização curricular e “de autonomia” da escola indígena, em que o “branco” passa a ser o referente único, promulgado diretamente por ele, como notamos em *se você formalizar... um projeto que é eficiente e mostrar pra quem... pro BRanco... quem tem que aprovar mais uma vez... é o branco... e o Branco... o BRanco não tem essa mesma consciência de um Terena*. Por meio das denegações feitas ao “branco”, ainda podemos

observar que, na voz desse sujeito, inscrevem-se outros interdiscursos: dos governos de todas as esferas, dos secretários de educação estadual e municipal, enfim: o branco revestido de poderes.

Para tentarmos compreender a manifestação do desejo de poder constituído em **SPI**, instaurado nas mãos do branco, é pertinente buscarmos a suposta origem dele, escavando os documentos legais que tratam da educação escolar indígena, que poderiam ser suporte para a referida denúncia. Dentre muitos, citamos a LDB (9394/96), que, em seu Art. 79, atribui à União (e esta em parceria com os estados e municípios) a elaboração de normas relativas à Educação Escolar Indígena, com parâmetros curriculares adequados, bem como o desenvolvimento de currículos e programas específicos, além da elaboração e publicação de material didático peculiar e diferenciado.

Em análise comparativa ao discurso legal e, diante do que **SPI**, ideologicamente, procurou referendar, depreendemos que o sujeito-professor traça um perfil do olhar do branco, que, mesmo da perspectiva de profissional da educação, não apresenta o mesmo olhar para a língua Terena que um professor indígena tem. Daí o dizer do sujeito-professor *que o BRANco não tem essa mesma consciência de um Terena... [...] então: a cada dia que se passa tá matando e sufocando a língua Terena*. A expressão *não tem essa mesma consciência* está, para **SPI**, intrinsecamente relacionado às atitudes do branco, afirmadas pelo sujeito como *matando e sufocando a língua Terena*. Os verbos empregados no gerúndio possibilitam-nos compreendê-los como uma ação já iniciada no passado e que ainda permanece.

Por meio do interdiscurso, é possível, ademais, deslocar os verbos além da sua intradiscursividade. A ideologia que interpela o discurso denuncia que “*o BRANco não tem essa mesma consciência de um Terena*”, ou seja, que o branco não aprova os projetos, que não outorga à escola indígena a competência administrativa, razão que conduz **SPI**, na sequência discursiva a ser apresentada, assumir que é preciso (re)ação, como em *nós precisamos tomar uma atitude... nós os Tereno e de contra-atacar essa substituição da língua*. O pensamento de *contra-atacar essa substituição da língua*, trazido pelo sujeito, remete à L1 em relação à L2, em que o contra-ataque poderá acontecer a partir dos projetos de revitalização da L1, da autonomia administrativa da escola, bens imateriais que se vinculam diretamente também à posse de terras. Ao

referendar o contra-ataque à substituição da língua, **SP1** faz alusão ao fenômeno do deslocamento/substituição estudado por Hamel, citado por Nincao (2008), em que a língua materna é substituída pela majoritária, no caso dos Terena, da L2. Daí **SP1** lutar para que haja o contra-ataque, hipoteticamente, para que haja a resistência/normalização da L1, fenômeno também estudado por Hamel.

Assim, em conjunto com a (re)ação de *contra-atacar*, **SP1** reitera que *precisamos novamente rever isso... voltando a valorização da questão da língua porque... a língua é uma IDENTidade [...] é uma identidade fundamental para nós Terena*. A recorrência de itens lexicais de mesmo enquadramento semântico (o sentido de repetição ou reiteração) – *novamente, rever, voltando* – cristaliza os desejos de completude do outro/L1, materializado ainda pela expressão *revitalização da língua*.

O processo de revitalização da L1 é concebido por **SP1** como instâncias de poder da etnia, tal qual assevera Foucault (1990), ao postular que as resistências geram poder em virtude das desigualdades. Para o indígena Terena, a L1 é característica primeira da sua identidade étnica, temática que também é abordada por Guerra (2010, p. 41) ao afirmar que as relações de poder surgem como algo que demarca “lugares fixos para os sujeitos criarem e desenvolverem suas identidades em ‘segurança’”. Entretanto, ao afirmar que *voltando a valorização da questão da língua porque... a língua é uma IDENTidade... no nosso entender a língua é uma identidade fundamental para nós Terena*, depreendemos que **SP1** remete ao discurso de **SP5**<sup>39</sup>: ambos refutam discretamente o termo “resgate”, substituído pela expressão *voltando a valorização*. Voltar à valorização implica buscar onde ficou perdido, parado, o que leva ao mesmo sentido de “resgate”; mas empregá-lo declaradamente pelo sujeito poderia constituir, no outro/branco, a representação de que a língua realmente estaria extinta e, com ela, a garantia da indianidade.

Nas palavras de Limberti (2009, p. 39), “o que se tem é sempre o mesmo acontecimento vivenciado por vários sujeitos diferentes. Ao ser discursivizado, o sujeito se relativiza entre os *eus* e os *outros*”, como se num processo de autorreconstrução e de reconstrução da história. Desse modo, a recorrência ao desejo do outro para a completude identitária indígena, pela L1, vem ideologicamente planejado, nesse excerto, para, por um lado, ostentar ao branco a capacidade do docente indígena nas

---

<sup>39</sup> Vide p. 98.

decisões que envolvam as políticas públicas, sobretudo as que direcionam os assuntos da educação e da terra; por outro, perfazendo o jogo de espelhamento da sociedade dominante e assim, garantir ao índio sê-lo com dignidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a problemática que se instala a partir de uma situação de bilinguismo compulsório – L1 (Terena) e L2 (Português)– e as relações que essas duas línguas mantêm entre os sujeitos de nossa pesquisa e nos lugares onde eles estão inseridos, podemos ressaltar que a educação escolar indígena e o ensino bilíngue, atualmente, pautam-se na tentativa de equilibrar a situação de desconforto que vivem os sujeitos em cenários de línguas em interação e transição no século XXI. O entre-lugar vivido pelo indígena Terena em relação à língua, nos excertos discursivos analisados, foi fortemente testificado pelas condições de produção desde o “Descobrimento do Brasil”, mas, sobretudo após a Guerra do Paraguai, até o atual momento. Ao longo da história, a língua indígena recebeu diversas representações, porque a língua portuguesa sempre ocupou (erroneamente) o lugar de língua nacional.

Para o indígena Terena, a L2 não é concebida como estranha, nem tampouco como materna; ela se instala num entre-lugar também, porque a L1 representa o ethos do povo Terena, mesmo para os indígenas não falantes dela. A política linguística traçada pelos Terena, conforme discutido ao longo das análises, ostenta a facilidade de mobilidade social desse povo: os Terena organizam-se não na contramão da sociedade hegemônica, mas como espelhamento desta, resumidamente em duas perspectivas temporais: ontem, escolheram falar a L2, vítimas do bilinguismo compulsório, ou seja, aprenderam a língua do colonizar para sobreviver; hoje, escolhem falar Terena para terem a sua indianidade garantida, mas sem abdicação da L2, porque o letramento chega-lhes por meio dela.

O avanço na formação superior docente dos Terena, inicialmente com o curso Normal Superior Indígena, em 2001, e o início de sua formação específica em áreas do conhecimento, em 2010, apresentam-se-nos como acontecimentos, porque tais eventos têm modificado a política linguística traçada antes do século XXI por esse povo, como também as perspectivas de olhar e conceber um sujeito bilíngue.

Desse modo, as questões relacionadas ao falar de si, da história de vida desses docentes, sujeitos de nossa pesquisa, estão fortemente imbricadas nos discursos desses sujeitos-professores. Ao exporem suas subjetividades acerca dos questionamentos

propostos, a exterioridade, por meio do interdiscurso, passa a habitar os seus dizeres: eles não controlam seus discursos pedagógicos sem que as incompletudes ou os desejos não alcançados como indígenas sejam aflorados, mas não se ressentem de assumir o quanto necessária é a proficiência na L2. As formações discursivas/ideológicas, aparentemente vistas como contradição, puderam ser compreendidas como identidades/representações cindidas e clivadas de sujeitos híbridos, num entre-lugar, constituídos por representações sobre a língua (tanto a L1 como a L2) também em situação/lugar obscuramente definido.

Nesse cenário, as formações discursivas e ideológicas, materializadas linguisticamente nos discursos dos sujeitos, ressaltam que as instâncias de resistência e de poder se entrecruzam nas quatro subdivisões acerca da representação da língua e da linguagem: o Outro é trazido para o discurso para sustentar as verdades ditas pelo sujeito, e os equívocos e os lapsos, como deslizos do dizer, vêm à tona como destituição de uma identidade supostamente fixa. A própria ação discursiva dos sujeitos de negar o outro/branco caracteriza-se, sobretudo, por trazer o discurso deste para os seus: ficam latentes as formações discursivas do branco, constituído nos dizeres do sujeito docente indígena.

Retomando as análises discutidas no capítulo três, no primeiro item abordamos os excertos em que os sujeitos têm **a representação da língua como marca da autenticidade Terena**, representação essa constituída por discursos permeados de equívocos ao relacionarmos à história do povo terena. Atualmente, a L1 não é falada pela maioria dos Terena, no entanto, mesmo estes, a consideram como língua materna. A autenticidade Terena, discursivamente, materializa-se nos discursos dos sujeitos, sobretudo pela relação intrínseca dispensada à L1 e ao grau de proficiência desempenhado pelo indígena. Ou seja: há a ocorrência do espelhamento da sociedade nessas discursivizações, porque é dela o discurso de que só é índio aquele que fala a língua indígena e isso pôde ser comprovado nos excertos das sequências discursivas: *agora falar a língua materna Terena no caso... é: é ser índio; a comunidade...é: dava seus cem por cento de valor às pessoas que falam a língua materna; que essa é minha identidade... então eu não tenho vergonha né; mas um índio que fala...esse tem... é reconhecido... esse é original... esse: ele tem autenticidade dentro comunidade, a língua é uma identidade muito forte, tem um... um peso a mais digamos assim.*

A representação da língua como autenticidade Terena dos sujeitos que não são falantes da L1 ou que não têm a proficiência “esperada” é avaliada pelos sujeitos professores como “mais ou menos indígenas”: *num deixa de ser índio... mais ele não é um índio autêntico; ele já tem um quezinho a menos porque ele não é falante da língua.* E é justamente nesse emaranhado de imaginários e de representações que surgem os equívocos, pois a maioria do povo Terena da Região Aquidauana já não é mais falante da L1; em algumas aldeias, o que há é apenas o substrato linguístico, então, como afirmar a autenticidade Terena?

Os sujeitos docentes, num processo semelhante à analogia do camaleão proposta por Eckert-Hoff (2008), articulam outras alegorias Terena oriundas da L1, que só podem ser observadas por poucos, porque os sujeitos têm a consciência da situação linguística da etnia e atrelam a L1 a uma característica interna e inerente somente ao Terena: *apesar deles (não falarem a L1)... não deixarem de ser índio... é claro nunca vão deixar, língua materna parece que tem... que tem um transmissor que fica na pessoa, mas ele tem processo... cognitivo... porque eu leio aqui né... leio e transponho né, nós... o terena não... lê e depois... faz esse processo mental.* A língua visivelmente falada “deixa de ser” o parâmetro mensurável para o grau de indianidade e passa a ser configurada como um bem internalizado do sujeito: todo Terena possui, mas nem todo branco visualiza. É um traquejo discursivo que reforça as ideologias da sociedade hegemônica presentes nos discursos dos sujeitos que os leva, segundo Coracini (2003, p. 219), a “crer na unidade e na homogeneidade aparentes e ilusórias”.

No item seguinte, no mesmo capítulo, ao abordarmos **a representação da língua (terena ou portuguesa) como mecanismo de controle**, constatamos que esta oscila entre o passado e o presente, via memória discursiva, mas sob dois vieses: ora a L1 é representada como mecanismo de controle, ora a L2 é quem recebeu esse lugar, no entanto sempre pautada nas relações de poder que as línguas, ao longo da história, foram recebendo. A representação da língua Terena como mecanismo de controle remete-nos ao aqui-agora, que pôde ser observado sobretudo no discurso do sujeito indígena que não é falante da L1, por sentir-se fora de casa, embora dentro da própria aldeia.

A recorrência ao espelhamento da sociedade sobre a questão do índio verdadeiro delega a este a incumbência de falar a L1 para que, provando a indianidade, possa

usufruir benefícios que somente os tutelados possuem, no entanto, nos discursos, ficam imbricadas as formações discursivas, que somente puderam ser observadas com base nas condições de produção. Os excertos das sequências discursivas *pra nós hoje é uma necessidade, dá aquela característica realmente indígena, porque isso (a língua) faz com que a gente seja diferente, é esse sentimento de pertencimento, eu POSSO SER como os brancos* refletem a necessidade que o índio tem de mostrar-se ao outro/branco como sendo igual ou superior, porque tem a (des)vantagem de ser pertencente ao Estado-nação e à etnia ao mesmo tempo, ou seja, há um mecanismo de controle: a indianidade como resguardo de legitimidade e poder junto à sociedade hegemônica.

A representação da língua portuguesa como mecanismo de controle vem permeada pelos discursos de defesa ao poder do branco, ou seja, a aprendizagem da L2 pela geração mais jovem seria a garantia de não se repetir a história dos antepassados, que, falando somente a L1, foram alvo de estereótipos e preconceitos sociais, dizimando os Terena no próprio território de reserva. As assertivas sobre a aprendizagem da L2 são justificadas numa relação de poder do menor para o maior e conseqüentemente para o usufruto do *mais-gozar*: *primeiro pra defesa... segundo pro próprio comunicação... com o mundo do branco, para exatamente... questão profissional... questão de integração... questão de relacionamento com outras pessoas que não seja Terena, foi uma estratégia... digamos assim... de sobrevivência do povo Terena, porque sem a linguagem da sociedade envolvente a gente também não consegue sobreviver, porque você tem que fazer documento... ofício pro prefeito... ofício pra secretaria da educação e vários outros*. A ideologia que constitui a palavra *estratégia* condensa a política linguística dos Terena: falar a L2 para saber o que/como o branco pensa e poder traçar autodefesa de resguardo da etnia, para ocupar espaços que o branco ocupa, negados ao indígena, enfim: saber/poder falar a L2 como manifestação de poder.

Ao trazer o discurso dos professores indígenas sobre **a representação da língua como elemento de vitimização**, há a reiteração dos discursos de espelhamento da sociedade dominante, mas que os sujeitos usam como sendo seus, pois, ao relatarem a não proficiência da etnia na L1, são constituídos pelo imaginário simbólico da língua e sua relação com a indianidade: atestar a maioria das comunidades como não falantes requer dos sujeitos assumir uma posição de enfraquecimento, de vítimas, inicialmente, na/pela própria etnia e, conseqüentemente, na/pela sociedade dominante: *porque as*

*nossas crianças agora já não falam mais, a maior dificuldade que não são falantes, até os próprios idosos não falam, às vezes sabem falar mais sentem vergonha, deixamos ser índios que nem os próprios não-índios falam.*

Outro aspecto observado ainda foi a presença do interdiscurso no discurso dos sujeitos, invocando as vozes dos antepassados como justificativa para a situação da L1, sobretudo para acentuar a vitimização dos sujeitos que não são proficientes nela. Há, contudo, nesses discursos, a visível condição de passividade desses sujeitos em face de tamanha mobilidade da etnia: é mais operante “culpar” alguém pelo fracasso que assumir a autoimobilidade: *a gente põe assim um pouco de culpa dos pais, falou que mais tarde nós seríamos prejudicados...preconceito, ele falava pra nós que a gente não ia conseguir nada, a língua ia ser um atrapalho para nós.*

Podemos ainda denunciar outros fatos que, segundo os sujeitos, corroboraram o fracasso da indianidade, posicionando a cultura Terena aquém dos anseios da etnia, o que leva à busca ilusória da completude referendada pelas novas (não tão novas) tecnologias: *o que interfere muito em nossa comunidade: é a televisão.* O objeto é associado a suprimento daquilo que não se tinha nas aldeias e, com ele, a desinformação da geração mais jovem sobre as questões culturais da etnia, *porque a juventude não dá o mínimo de interesse pra essa questão... pra língua principalmente.* A representação da língua Terena como elemento de vitimização acontece porque mesmo os mais jovens têm de provar a indianidade dentro e fora das aldeias, e é a língua esse referencial (é muito forte o espelhamento da sociedade dominante). Não sendo falantes, tornam-se vítimas em sua própria condição de índio, ou seja, as relações de poder instauram-se subjetivamente e vão sendo exteriorizadas de acordo com a diminuição de falantes, porque o grupo tende a ficar sem representatividade.

Concluindo o capítulo das análises, o item que traz a discussão sobre **a representação da língua (terena ou portuguesa) como desejo do outro, de completude**, também recebe uma subdivisão: ora o sujeito sente-se desejante ao completar-se com a L1, ora é com a L2, mas sempre visando às relações de poder que lhes são conferidas no momento da escolha. Podemos afirmar que o desejo do outro, para os sujeitos, representado pela língua, seja da L1 ou da L2, foi construído na tentativa de não excluir nenhuma delas, no entanto a língua desejante foi descrita com

justificativas controladas ilusoriamente pelos sujeitos, mas analisadas como pontos articulados de poder.

Dentre os excertos discursivos analisados, apenas um não traz como representação a L2 como desejo do outro, de completude, porque os sujeitos têm, habitando em seus imaginários, o outro/L2 como um lugar em que todos os desejos são supridos das mais variadas formas: acesso às novas mídias, concebidas via L2, como sinônimo de construto dos conhecimentos universais. Os dizeres: *língua portuguesa é uma linguagem geral né... universal, a tecnologia... a modernidade já está nas aldeias, ser índio não é poder: não ter acesso às tecnologias, a gente vai possuir computador... a gente vai ter conhecimentos avançados, a gente vai estar no mundo do analfabetismo*, (sem as novas mídias/L2) desnudam toda e qualquer refutação à L2, muitas vezes vista até como elemento ameaçador/estranho ao Terena. A ilusão de que sempre permanecemos “o mesmo” pode ser compreendida como uma fuga de nós mesmos, como confissão de si, pelas escritas de si, que nos levam a desnudar nossa própria verdade, conforme Foucault (1992). A constituição identitária dos sujeitos aparece híbrida e sem ressentimentos, no entanto estes primam pela inalteração de suas identidades.

Já a representação da L1 como desejo do outro, de completude também, está atrelada à necessidade/motivação para a revitalização da L1, pois, para o sujeito, sendo a etnia forte na identidade linguística, outros benefícios poderão advir, no entanto sem a exclusão da L2. Ao contrário, o sujeito defende que é necessário, na mesma medida, o conhecimento linguístico e ideológico nas duas línguas, porque sem elas *a (escola) indígena não tem uma competência administrativa pra revitalização da língua* e, com o poder esvanecido, todas as ações/lutas indígenas (de terra, de educação, de saúde) precisam da prostração perante o outro, pois, para o sujeito, *o BRanco... quem tem que aprovar mais uma vez*. Embora a tessitura discursiva não revele totalmente a ideologia embutida, há um desejo de completude do indígena: o de poder autorizar e desautorizar papéis porque se sente tão preparado quanto o branco. A revitalização da L1 em *precisamos novamente rever isso... voltando a valorização da questão da língua*, é construída nesse discurso como sinônimo de poder. Por meio dela e sendo proficientes na L2, há um ponto de vantagem, uma microfísica de poder: os Terena serão bilíngues e mais flexíveis às mobilidades sociais. Dentro do espelhamento da sociedade (falantes da

L1, portanto índios) e falando as línguas da sociedade dominante, porque não se restringem apenas à L2; há também ao Inglês e ao Espanhol, são levados a se autoavaliarem como sujeitos unos e mais “completos”, porque falam a L1 e a do outro também.

As formações discursivas e conseqüentemente, as ideologias constituídas nos discursos dos sujeitos configuram-se como num processo de mão dupla: ao instaurarem o discurso pedagógico e o de defesa dos valores étnico-culturais, sobretudo representado pela L1, apoiaram-se no discurso do outro/sociedade dominante para construir suas verdades. E quão mais (in)formados/imbricados pelos conhecimentos universais (formação acadêmica, cursos de formação pedagógica, dentre outros), mais são constituídos pelo outro, conforme observado pelas articulações discursivas ao longo dos excertos. Alusões, pelos docentes entrevistados, a sua formação acadêmica podem ser analisadas como uma marca ideológica de negar que o outro/branco os constitui. A denegação da alteridade é ideologicamente compreendida pelo desejo de preconizar a inalteração da identidade indígena, embora tenham sido formados na/pela sociedade hegemônica, e assumir discursivamente essa verdade poderia “comprometer” a indianidade e a autenticidade Terena na perspectiva do outro e, conseqüentemente, das instâncias de poder.

Outrossim, observamos que há uma ideologia de poder iniciada dentro das aldeias para aqueles indígenas que são bilíngues: que realmente sejam proficientes nas duas línguas (L1 e L2) e que saibam utilizar cada uma delas nos lugares em isso for necessário, em benefício da etnia, mas que a L1 seja na falada na sua estrutura primitiva, não se aceitando que tenha sofrido alterações: a língua, assim como a identidade dos sujeitos, deve permanecer a mesma.

Ressaltamos ainda que, as relações de poder e suas ideologias inerentes perpassaram todos os excertos, isto porque, na tessitura discursiva da língua como representação de autenticidade Terena, de mecanismo de controle, de vitimização e por fim, do desejo do outro, quem assegura tais representações de verdades, são, sobretudo, os desejos de poder, ora por intermédio da L1, ora pela L2.

Os discursos dos sujeitos, a todo o momento, foram revestidos de uma ideologia de defesa e de poder, reiterando a presença da metáfora do Narciso-Vampiro contemplada por Eckert-Hoff (2008), ou seja, ao mesmo tempo em os sujeitos

buscavam a autocontemplação (a exemplo de Narciso) por meio do “julgar-se capaz” e com desejos de igualdade frente à sociedade hegemônica é corrompido e não pode realizar ação de autocontemplan-se (Vampiro) porque, externando suas novas identidades, a sociedade majoritária não aceitaria e colocaria em risco as conquistas étnicas já alcançadas. O jogo duplo de subserviência do indígena em relação ao branco, de certo modo, coloca-os numa esfera estratégica a exemplo da teoria do camaleão também citada pela autora: a camuflagem do réptil é condição essencial para sua sobrevivência, fato que não se diverge do Terena, isto é, fazer o “jogo” da sociedade dominante reforça o meio estratégico de camuflagem que garante a continuidade da etnia.

É possível compreender que as representações trazidas nos discursos dos docentes reforçam a premissa de que o discurso desnuda-nos, exterioriza-nos, e que a façanha ou ousadia em procurar analisá-los e tentar compreendê-los exige a observação de um imbricamento inerente do discurso com o acontecimento, ou seja, da história desse povo desde a Guerra do Paraguai ao momento da formação e atuação do docente indígena na educação.

Ademais, a duplicidade de defesa e de poder ficaram tão emaranhadas e tão interdependentes que não podemos afirmar ser um índio terena imutável, com identidade fixa, e mais ainda, nem tampouco definida, o que pode ser muito bem explicado pela teoria do caleidoscópio de Cavalcanti e César (2007) pela multiplicidade de cores que o objeto revela conforme o movimento/mudança deste. A constituição do docente indígena, por meio do discurso, desvela e confunde, simultaneamente, qual representação identitária que ele prima em cada momento, portanto, não é uno e nem o mesmo.

Nesse sentido, confirmamos parcialmente nossa hipótese de que os professores indígenas Terena da Região de Aquidauana – MS têm alteradas as suas formações discursivas e suas ideologias, bem como as suas identidades docentes a partir de suas relações com a sociedade dominante. Ressaltamos ainda que as leituras do outro e, conseqüentemente, nossas interpretações aqui registradas, podem ser explicadas pelas palavras por Guerra e Nolasco (2011, p. 7):

É por isso também que a leitura como produção de uma escrita se constitui a partir do outro e segundo seu próprio sujeito-leitor enquanto autor. Este (autor-leitor), por sua vez, resgata a suposta leitura do outro e atualiza não só

a leitura do outro como também a suposta leitura desse outro, numa intertroca produtiva e infinita (aqui a leitura como um diálogo intertextual e cultural).

Cabe ponderar, portanto, que, por meio dessas reflexões, pudemos dar voz aos sujeitos de nossa pesquisa, representantes do povo Terena. Esperamos que a problematização reportada neste trabalho – as representações da língua como símbolo da autenticidade Terena, como mecanismo de controle, como elemento de vitimização e, por fim, como desejo do outro, de completude, representados como simulacros de tentativas de mobilidade de um grupo de minoria dentro de um estado-nação –, possam contribuir para ações em tempo, envolvendo toda a sociedade, e para estudos futuros, a partir do momento histórico em que esta pesquisa está situada, revelando um novo cenário desse povo.

## REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Nilza L. *Raízes na língua: identidade e rede social de crianças terena da escola bilíngue da Aldeia Bananal*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2009. (Dissertação de mestrado).
- AQUIDAUANA/MS. Lei nº 1700, de 19 de abril de 1999. Secretaria de Educação de Aquidauana/MS. Câmara Municipal de Aquidauana. Disponível em: [www.cmdeaquidauana.com.br/](http://www.cmdeaquidauana.com.br/). Acesso em 10 jul. 2011.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). Trad. de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19, Campinas: Editora da UNICAMP, p. 25-42, 1990.
- AZANHA, Gilberto; LADEIRA, Maria Elisa. *Terena*. 2004. Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Disponível em: [pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/print](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/print). Acesso em 07 jul. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALTAZAR, Paulo. *O processo decisório dos Terena*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010. (Dissertação de mestrado)
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. 5. ed. Trad. Miriam Ávila, Eliana L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BITTENCOURT, Circe M; LADEIRA, Maria E. *A História do Povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Código Eleitoral Provisório*. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id...>
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 559, de 16 de abril de 1991. Brasília, DF: MEC, 1991.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação\_ *Lei Federal nº 9.394/96*. Brasília, DF, 1996.

BUTLER, Nancy E. Um bom começo basta? *13º COLE*. Campinas, 2001.

CANDIDO, Antônio. *Iniciação à literatura brasileira*. 3.ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

CARDOSO, Sílvia H. B. *A questão da referência*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 115-173.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, língua, fala e discurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAVALCANTE, Mônica. M. et. al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. Vol. 2: Referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 195 – 220.

CAVALCANTI, Marilda C; CÉSAR América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C, BORTONI-RICARDO, Stella M. (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45 – 66.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer nº 14. Brasília, 1999.

CORACINI, Maria J. R. F. *A celebração do outro*. Arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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

DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem*. Trad. de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DIK, Simon C. States of Affairs and Semantic Functions: In: \_\_\_\_\_. *Theory of Functional Grammar*. Pat 1. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1989, p. 89-109.

EAGLETON, Terry. *Marx e a liberdade*. Trad. Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

ESTATUTO DO ÍNDIO, Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIALHO, Celma F. *Percurso histórico da língua terena e a identidade indígena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2010. (tese de mestrado).

FOUCAULT, Michel. Method. In: \_\_\_\_\_. *The History of Sexuality. Cap II*, Volume I. Translated by Robert Hurley, New York: Vintage Books, 1990, p. 92-102, [1976].

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

\_\_\_\_\_. A microfísica do poder. In: \_\_\_\_\_. *A vontade de saber*. 12 ed. Trad. de M. T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997 [1979].

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 12. ed. Trad. Laura F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005 [1971].

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 3 ed. Trad. de Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1969].

GREENBLATT, Stephen. Culture. IN. *Critical Terms for Literacy Study*. Frank Lentricchia: Thomas McLauhlin (eds.). Chicago/London: The University of Chicago Press, 1990, p. 225-232.

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

GUERRA, Vânia M.L.; NOLASCO, Edgar C. A Leitura na diferença. *Revista Vertentes*, UFSJR, v. 19, n.1, São João del-Rei: UFSJ, jan/jun. 2011, p.103-115

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites dos sentidos: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

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

HORNBERGER, Nancy H. (Ed.) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 2009. Luziânia (GO) Documento final. Brasília: FUNAI, 2009.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. *Educação escolar indígena Boe-Bororo: alternativa e resistência em Tadarimana*. Cuiabá: UFMT, 1997. 225 p. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. Terena-MT - da expropriação da terra à periferia da cidade. *Revista Intergeo*, Rondonópolis, v. 1, n. 1, p. 111-131, 2001.

\_\_\_\_\_. Terena-MT - da periferia à beira da rodovia. *Revista História & Fronteiras*, Cuiabá, v. 3, n. 1, p. 133-149, 2002.

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

MAHER, Tereza M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C, BORTONI-RICARDO, Stella M. (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 67 – 94.

\_\_\_\_\_. Sendo Índio em português... 4 ed. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 115 – 138.

MARCUSCHI, Luiz A. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. In: SILVA, D. G.; LARA, G. P. e MENEGAZZO, M. A. (Orgs). *Estudos de linguagem*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2003.

MARIANI, Bethania. *Colonização lingüística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação nº 6767, de 25 de outubro de 2002. Campo Grande: CEE/MS, 2002.

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

\_\_\_\_\_. *Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua terena na escola*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. (Dissertação de mestrado).

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

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: Para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O que é linguística*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos - 184).

PAYER, Maria O. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Trad. Bethania Mariani et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

\_\_\_\_\_. *O discurso – estrutura ou acontecimento*. 3 ed. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2002 [1983].

PERRENOUD, Philippe. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. In: Série Idéias nº. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 205-251.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. 2 ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PINTO, Céli Regina J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

PRETI, Dino. Apresentação. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. Projetos Paralelos – NURC/SP, 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001, pp.11-12.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS – UFMS. Inauguração da Base de Pesquisa da Diversidade Étnico Cultural e Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas: Povos do Pantanal. Aquidauana, ago. 2010. PREA/UFMS. Disponível em: <http://www.preae.ufms.br/?section=news>. Acesso em 10 jul. 2011.

RIBEIRO, Darcy. *Maíra*. São Paulo: Record, 1996 [1976].

SILVA Denise. *Descrição fonológica da língua Terena (aruak)*. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

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

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

SOUZA, Jessé. *A construção da subcidadania: para uma política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOLLORS, W. Ethnicity. In: LENTRICCHIA, Frank; MCLAUHLIN, Thomas (eds.). *Critical Terms for Literacy Study*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1990, p. 288-305.

TERENA, Marcos. Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciele M. N. (orgs.) *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOPPI-FONTANA, M. G. A cidade de mexe. Da bicicleta ao cycle chic. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos 53*. Campinas, IEL/UNICAMP, 2011, p. 179 – 196.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria J. C. M. *Formação do Brasil Colonial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

## ANEXOS

### MEMORIAL DESCRITIVO

“[...] o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis [...]”. (Zygmunt Bauman, 2005, p. 21)

Início a (re)escrita de mim, pelas escritas do filósofo e historiador Michel Foucault (1992, p. 133) porque “a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’”, e é por essa trilha que procurarei desenhar no papel o que fui ou desejei ser, por instantes, mas hoje, certa que jamais estarei pronta...

Minha trajetória docente partiu de minha opção em cursar o Magistério (Curso Normal) na “E.E. Prefeito José Ribeiro de Paranapuã” - Diretoria de Ensino Região de Jales, SP, momento em que deixei a escola em que havia estudado até meus 16 anos e, com ela, meus amigos... Impulsionada pelo desejo de ser professora, já manifestado quando ainda criança, desejo almejado também pelo meu pai, de quem trago as palavras vivas em minha memória discursiva “mas já tem jeito de professorinha, olha o jeito de andar”, incentivo também manifestado pelo professor Firmo José Sene, ao me encontrar na escola enquanto estava estagiando, “conclua o Magistério, depois faça Letras, vai ser um sucesso”.

Em 1988, concluí o Curso do Magistério, no ano seguinte participei de um Concurso do Estado de São Paulo para Provimento de Cargos de PBI (Professor de Educação Básica) e fui aprovada, apenas duas da turma, no entanto continuei a estudar. Cursei Letras pela FAFICLE, em Jales, SP (atual UNIJALES), concluindo o curso em 1992, ano em que, ainda como aluna, iniciei minha carreira docente como PEB II (Professora de Educação Básica), na situação de professora substituta. Em 1993, já graduada em Letras, minha carreira docente, propriamente dita, teve seu marco, na “E.E. José dos Santos”, de Aspásia, SP, cujo trabalho era desenvolvido paralelamente à segunda graduação, agora em Pedagogia, concluído em 1993.

Em 1999, participei de um novo Concurso para Provimento de Cargos pela SEE/SP e fui aprovada tanto na disciplina de Língua Portuguesa como de Língua Estrangeira, passando a ser efetiva a partir de 2000, nas duas disciplinas, sendo uma delas na mesma escola em que já era professora e Inglês na “E.E. Prof<sup>o</sup> Akió Satoru”, de Urânia, SP.

Em 2003, fui convidada a apresentar uma Proposta de Trabalho para designação da função de Professor Coordenador na “E.E. José dos Santos”, onde eu era professora, no entanto, assumir tal função exigia regime de dedicação exclusiva, momento em que me exonerei do cargo de Inglês, permanecendo como Professora Coordenadora até o momento.

Mesmo sendo professora efetiva, participei de outros concursos dentro da Educação, todos promovidos pela SEE/SP, que podem ser resumidos em sete certificados de aprovação em Concursos para Professor, dois certificados de aprovação em Concursos para Diretor de Escola, um certificado de aprovação em Concurso para Supervisor de Ensino, entre outras aprovações em concursos internos para Professor Coordenador e Prova de Mérito que, como professora efetiva, participar de um novo concurso era assumir “riscos” pela posição ocupada, e não ser aprovada levaria a algumas implicações: representações negativas pelo grupo, pois, uma vez efetiva, se comungava um eterno saber!

Nesse entremeio, vários outros cursos foram realizados, mas todos voltados para a educação, cada qual com seus objetivos, mas que contribuíram significativamente para dar sustentação à minha prática docente. Assim, sendo motivada a conhecer o novo e pelo desejo de completude afirmado por Coracini (2003), cursei em 1999 minha primeira especialização “Perspectiva por uma nova gramática”, pela Fundação Educacional de Fernandópolis, SP, com a monografia intitulada *Leitura: Socialização e Libertação*, podendo afirmar que, naquele curso ficou confirmado para mim que eu precisava estudar mais, pois, sete anos havia se passado desde a minha graduação em Letras e as pesquisas acadêmicas já traziam fatos novos, outras perspectivas para se olhar os conteúdos. Estávamos adentrando o século XXI, e as informações já dispunham também de uma nova velocidade de disseminação.

Mesmo diante da motivação/necessidade de aprofundar o estudo dos conteúdos na área de Letras, a função que passei a desempenhar na escola em decorrência de

minha designação para Professora Coordenadora, no intuito de colaborar no enfrentamento dos desafios da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, optei, naquele momento, por uma especialização em Educação Especial pela FIU (Faculdades Integradas de Urubupungá), concluída em 2009, com a monografia intitulada *O processo de inclusão nas escolas de ensino regular*. Foi assim, de um curso a outro, no manuseio dos livros, que ousei voar mais alto.

A decisão em participar do Processo Seletivo de Mestrado surgiu do despertar de um desejo adormecido, baseado na minha história de vida, abordada por Eckert-Hoff (2008), como uma formação docente inerente à história de vida do indivíduo, da minha vida, do desejo do *mais-gozar* proposto ainda pela mesma autora. O levantamento bibliográfico, a aquisição dos livros, um emaranhado de assuntos, o estranhamento, a identificação... página por página, registros... Já não era mais a mesma, e como não era mesmo!

Qual tema abordaria como projeto de pesquisa? Qual seria o ponto de partida que culminaria numa problematização? As etapas do processo seletivo... quão árduas eram os momentos de enfrentamento comigo mesma, as esperas pelo resultado até chegar à etapa final – na entrevista, em que pude avaliar que, embora não fosse mais a mesma, e verdadeiramente não era, contudo, habitava em mim o desejo cristalizado de estudar para resolver problemas, não só os meus, mas os dos outros – dos sujeitos-professor e aluno, desejo tão fiel e imbricado em mim que meu projeto propunha, inicialmente, analisar os textos dos alunos; não para conhecer suas representações e posteriormente, por meio dos registros, dar voz ao aluno, ao professor, mas para “ensinar” aos professores como se “corrigia” um texto. Desse evento, lembro-me claramente das palavras de um dos professores avaliadores, Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues que teceu o seguinte discurso: “Há uma vasta literatura à disposição daquele e daquilo que se quer estudar, assim, estude para você, primeiramente, só então sua prática poderá transformar outras”; eu queria “salvar” a escola!

A partir dessa reflexão, seguida do resultado de minha aprovação no Processo Seletivo 2009, do Mestrado em Letras, em Estudos Linguísticos, as teorias da *Análise do Discurso* de linha francesa me ajudaram, de alguma forma, na contemplação da minha história de vida, no encontro dos meus desejos e ainda, da minha pesquisa:

mesmo sob outra perspectiva, talvez eu pudesse dar voz a alguém ou a mim! Foi nesse cenário que recebi como orientadora a Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza e como coorientadora a Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra, a quem agradeço a minha aceitação e a sabedoria de ambas por me indicar uma direção que eu ainda não havia percebido, sugerindo-me o estudo acerca do discurso dos professores Terena, da região de Aquidauana, MS, por meio das escritas de si: parte de suas histórias de vida passaram, assim, como os sujeitos de pesquisa, a fazerem parte da minha história de vida.

Motivada pelo desafio, mas temerosa em depreender dos discursos dos sujeitos indígenas um canal de comunicação do Outro pelo eu, busquei, nas leituras sugeridas, as respostas para os inúmeros questionamentos: afinal, o que vinha a ser discurso, ideologia, identidade? Qual a concepção de sujeito, de que lugar ele fala, quais os seus equívocos? Enfim, respostas que somente puderam ser esclarecidas ao longo das disciplinas e nos momentos solitários da escrita, na (des)ilusão de que eu logo estaria “completa”.

Assim, as disciplinas cursadas no primeiro semestre de 2010 propiciaram a base teórico-metodológica para que eu pudesse compreender a dimensão abrangente da *Análise do Discurso* de linha francesa: o histórico-social, o aspecto linguístico e o discurso (simbólico). Desse modo, as leituras elencadas na disciplina *Análise do Discurso* (AD), ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra, a partir das tendências formalista, sociológica e histórica contempladas nas obras de Pêcheux, Foucault e Bakhtin, propiciaram maior identificação em relação à questões históricas e sociais, haja vista que ela contempla a interdisciplinaridade.

Foram nesses encontros que passei a olhar mais para as minhas palavras e às dos outros também, pois o discurso não é neutro, tem ideologia imbricada nele, conforme assevera Foucault. Do mesmo modo, a disciplina *Teorias da Enunciação*, ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, trouxe o percurso histórico da linguística e sua relação com a Teoria da Enunciação, em particular, da língua e da linguagem, cujos conceitos são recorrentes em minha análise, pela temática de minha pesquisa. Vale ressaltar ainda a disciplina *Seminário de Dissertação*, ministrado ao longo de seis encontros pelos docentes e colaboradores, os quais destaco a Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra, Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Celina Aparecida Garcia de Souza

Nascimento, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudete Cameschi de Souza, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvane de Freitas e Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, que, além das leituras e discussões propostas, trouxe as contribuições dos mestrandos já em fase de escrita da dissertação, fase que nos permitiu o contato direto com a análise dos diferentes textos e até na ousadia em opinar acerca da escrita dos colegas.

No segundo semestre, uma maior (in)segurança já me acompanhava, pois, além das disciplinas que eu deveria cursar junto com o grupo, dentre elas: *Tópicos de análise linguística*, ministrada pelas Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, com a qual contribuíram a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudete Cameschi, Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Durigan. Foram momentos significativos de reflexão sobre a materialidade linguística, dentro do discurso, base do trabalho de um analista-pesquisador. Também a disciplina *Introdução à Semântica*, ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Taísa Oliveira, veio contribuir com os aprofundamentos linguísticos e suas vastas possibilidades de efeitos de sentido, como prova de que a língua, conforme Bakhtin (2006), é ideológica.

Por sugestão de minhas orientadoras, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudete e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia, cursei a disciplina de *Estudos da Tradução e Literatura Comparada*, ministrada pelo Prof. Dr. Gentil L. de Faria, na UNESP de São José do Rio Preto, SP (IBILCE). Tanto a disciplina de Literatura Comparada como a dos Estudos da Tradução puderam proporcionar significantes reflexões sobre os conceitos de cultura, de língua e de identidade nacional, que, na minha avaliação, propiciaram meu amadurecimento acadêmico. Ainda pude atestar que a mobilidade (da qual me submeti), conforme postula Greenblatt (1995), é a possibilidade de elasticidade que permite aos indivíduos sobreviverem, estarem aptos às mudanças, enfrentarem os desafios.

Tendo em vista que, no segundo semestre, o *corpus* da pesquisa precisava ser concretizado, visitei as aldeias dos municípios de Anastácio, Aquidauana e Miranda, em MS, para a coleta dos dados da pesquisa, ocorrida no final do mês de agosto de 2010. Essa visita à aldeia pode ser considerada como um momento ímpar, marcado como acontecimento, pois, a pesquisa de campo permitiu uma maior proximidade como o sujeito real, ali, na minha frente, e eu, sujeito branco, símbolo da ameaça, do poder, mas igual na identidade docente. Confesso, como prova de verdade postulada por Foucault (op. cit.), que muitas de minhas representações foram se alterando, conforme a coleta de

dados ia avançando: eu, a cada momento, deixava de ser um pouco eu e constituía-me cada vez mais do Outro/minha origem, ora, meu igual. Acompanhada pela Prof<sup>a</sup>. Claudete, pela índia branca dos Terena, pela Prof<sup>a</sup> Onilda Sanches Nincão, a quem agradeço a paciência e orientação (minha profunda admiração pela humildade dispensada por ela àquele povo) e também ainda pelos indígenas Paulo Baltazar e Rosemeire, cuja confiança no pesquisador branco, sujeito ameaçador, considero muito gratificante.

Como as “escritas de si” coletadas *in loco*, estas necessitavam ser transcritas, e os momentos desse processo foram vividos como “um estar presente de novo”; foram mais de seis horas de gravação, ouvidas e delineadas no papel, como prova de verdade para, mais tarde, com o aprofundamento teórico dirigido e sugerido, depreender as ideologias ali presentes na transcrição das falas.

Embora tímida nos conceitos de fundamentação teórica, insegurança, em “dominar” qual linha teoria combinaria com a outra, se assim posso dizer, sem criar duelos, eu era imbricada por pontos de poder quando realizava uma inscrição para a participação nos eventos. No primeiro deles, em abril de 2010 *I Seminário de Letras da UEMS e II Encontro em Análise do Discurso: discursos sobre identidade*, em Campo Grande, MS, participei como ouvinte, afinal, ainda não dominava a teoria foucaultiana de que não se pode falar tudo em qualquer lugar, pois precisava de mais amadurecimento nas teorias da Análise do Discurso. No entanto, os trabalhos relativos aos indígenas já era algo familiar. Ressalto, ainda, como momento singular, a conferência proferida pelas Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eni Orlandi e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Durigan, presenças motivadoras para alguém, como eu, ainda com conhecimento bem insipiente nas teorias da AD.

No evento *VII Seminário em Educação e II Colóquio de Pesquisa*, em Paranaíba, em junho de 2010, apresentei o trabalho intitulado *As concepções de Língua e Linguagem de Professores Terena da aldeia Lalima, em Miranda, MS*, na Sessão Coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvane Freitas. Esse momento foi instigante para o universo da pesquisa sobre o discurso.

Nesse percurso acadêmico, a minha participação no *I Colóquio do NECC* (Núcleo de Estudos Culturais Comparados) em Campo Grande, MS, em outubro, também em 2010, foi um momento gratificante, ao ser convidada pela Prof<sup>a</sup> Vânia a

fazer parte da mesa-redonda na discussão das identidades e da cultura, a partir dos *Projetos Críticos na Pós-Graduação*. O compromisso, desde o preparo do texto para a apresentação até o debate instituído pelos participantes, propiciou reflexões sobre o *corpus* de minha pesquisa e sobre novas perspectivas que, obviamente, refletiram em meus registros, em mim... Considero essa participação como uma das mais relevantes no percurso acadêmico pois tive publicado o artigo *As concepções de Língua e Linguagem de Professores Terena da aldeia Lalima, em Miranda, MS*, em coautoria com a Prof.<sup>a</sup> Vânia, no CD rom dos Anais do evento.

A Sessão de Debates, parte dos trabalhos do *V Seminário do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS*, do Câmpus de Três Lagoas, em setembro de 2010, propiciou a consultoria sobre o meu projeto pela debatedora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisete Maria de Carvalho, da UFU, juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia e demais colegas da área de Estudos Linguísticos, cujas significativas reflexões sobre a pesquisa, com indicação de leituras e problematizações, enriqueceram meu trabalho.

Movida pelo desejo de completude e pelo desejo de verdade, de saber de conhecer, de “mostrar”, apresentei a comunicação individual *Concepções de língua e linguagem de professores Terena, Região Aquidauana, MS*, no 3º SELL – Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da UFTM em maio de 2011, em Uberaba, MG, momento em que pude socializar o trabalho da UFMS dentro da perspectiva da AD, em particular, sobre o indígena, já que me sentia mais “constituída” dos saberes teóricos para o debate estabelecido por mim. A cada dia, conferia que já era, nem tampouco poderia ser mais a mesma!

Motivada pelas várias leituras sugeridas, das quais cito *A celebração do outro*, de Maria José Coracini, cujas discussões propostas pela autora me fizeram compreender muitos dizeres do escopo da pesquisa e provocaram o desejo ao outro, os saberes que habitavam em mim, daí a escrita, em coautoria com a Prof.<sup>a</sup> Claudete, da resenha do referido livro, submetida para publicação à *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, para o segundo semestre deste ano, em avaliação.

Como a Análise do Discurso apresenta intrínseca ligação com os Estudos Culturais, a compreensão dos temas como identidade e marginalidade, frente ao poder da sociedade dominante, a partir das leituras de Bhabha (2010), Bauman (2005), Souza

(2003) e Greenblatt (1995), motivou a escrita do artigo *A Literatura e suas abordagens: raça, etnia e cultura*, publicado pela *Revista Interdisciplinar*, da Universidade Federal de Sergipe, em setembro de 2011. Nesse texto discuto como a Literatura tem abordado, no século XXI, temas ligados à raça, etnia e cultura que não se encontram firmados, haja vista que o “cá” e o “lá” apresentam-se com menos fronteiras, barreiras até então cristalizadas pelas “diferenças” étnicas e raciais da sociedade, que podem ser vistas sob uma nova perspectiva, que não privilegia o discurso hegemônico.

Ainda como parte de minha memória acadêmica, participei do *II Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste – GELCO*, intitulado *As pesquisas em Letras: Diversidade e Ensino*, em agosto de 2011, com uma comunicação, na sessão coordenada pela mestrandia Maria Aparecida da Silva Santandel. Minha apresentação intitulada *A Língua e a Linguagem como Representação Identitária para Professores Terena, Região Aquidauana - (MS)*, constituiu um momento de significativas reflexões sobre os meus registros de pesquisa que dialogaram com a sessão coordenada apresentada pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Claudete Cameschi de Souza, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Onilda Sanches Nincao e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Garcia de Souza, cuja temática foi “Os indígenas e a cultura: língua, ensino e identidades”.

A ilustre e generosa presença da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Coracini, docente do IEL/UNICAMP, no segundo semestre de 2010, na UFMS/CPTL, como membro da banca de duas dissertações de orientandas da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia, não poderia deixar de constituir minha memória, nem tampouco, deixar de registrá-la, diante do aprendizado que tivemos. Conforme Coracini ia tecendo suas apreciações sobre os textos das dissertações, para mim, como uma transposição didática, iam se delineando as temáticas e noções contempladas nos seus diversos livros, que estavam ali sendo detalhados discursivamente...

Finalizando, retomo o discurso de meu pai, o da “professorinha” que, embora dito por ele com o efeito de sentido carinhoso, talvez por ser eu ainda uma criança, posso afirmar que, pelo percurso da minha história de vida, constituída especialmente aqui pelo saber acadêmico, continuo “professorinha”, por considerar-me pequena diante do muito que há ainda para me constituir, sigo acreditando que, pelo meu discurso,

posso evocar a voz daqueles que, por determinado tempo na história, não podem utilizar-se desse “poder”.

## Roteiro de Entrevistas (Semi-Estruturadas)

### 1- Identificação

- 1.1 Qual o seu nome?
- 1.2 Qual a sua idade?
- 1.3 Qual é sua comunidade?
- 1.4 Qual é a sua etnia?
- 1.5 Qual é a sua formação?
- 1.6 Qual é o tempo de sua experiência profissional?

### 2- Questionário

**Observação:** entre parênteses, constam os enquadramentos pretendidos para cada questionamento.

- 2.1 O que você pensa sobre a escola na comunidade? (ensino, currículo, organização)
- 2.2 Como os conteúdos são abordados nela (os indígenas e os da sociedade dominante? ( há predominância de qual deles, em qual língua eles são desenvolvidos)
- 2.3 Qual o traço cultural que você acha que a comunidade faz questão de preservar? (identidade, cultura, costumes)
- 2.4 O que é língua para você, por que ela é importante? (a língua materna e a língua portuguesa e outras manifestações da linguagem)
- 2.5 Qual é a relação da comunidade com a língua Terena e a língua portuguesa? (aceitação, refutação, antepassados, atualidade)
- 2.6 Como a escola tem contribuído com o resgate (revitalização/fortalecimento) da língua materna? (ações, projetos)
- 2.7 Como você vê a entrada da tecnologia na aldeia que luta pelos valores culturais; como era antes dela e agora? (as novas mídias, os estudos, os valores culturais)
- 2.8 Qual a imagem que você acha que o branco tem do indígena? (representação, estereótipos, reação)

2.9 Qual a imagem que você tem do branco? (aspectos culturais e relação social)

2.10 Você acha importante aprender a língua Terena e língua portuguesa? (representação, pós-modernidade)

2.11 O que é ser cidadão para você? (a condição indígena frente a sociedade dominante)

## Entrevistas

### Recortes das entrevistas – Pesquisador (Pesq.); Sujeito-Professor (SP 1, 2, 3...)

#### SP1

**Pesq. - E quais são os traços culturais assim que permanecem mais fortes que vocês trabalha dentro da escola através do o.....?**

**SP1 -** O que permanece forte seria a língua né... a:... e também nem todas as aldeias são tem... essa força língua que está sendo falada atualmente... a aldeia Bananal por exemplo são falantes... a aldeia Lagoinha são falantes... a aldeia água Branca diferente de Ipegue que já não são falantes... então:... na aldeia... agora... na aldeia Água Branca... Lagoinha... e Bananal são possíveis de você trabalhar a alfabetização na língua materna... já na aldeia Ipegue é diferente... num trabalha alfabetização... você vai trabalhar na pró-revitalização da língua com as crianças... então essa é a diferença... apesar delas estarem bem próximas uma da outra... tipo assim... uns 2... 3 quilômetros... mas há uma grande diferença entre uma aldeia e outra aldeia e outra aldeia.

**Pesq. - Esse processo você que falou que et... uma diferença que um é.. algumas aldeias são falantes e... Ipegue não é uma aldeia falante... né... isso é claro que é um processo histórico né... então você poderia explicar esse processo... como se deu essa... essa diferença... porque umas falam e as... e as... outras não?**

**SP1 -** Então:... a:... Ipegue por exemplo, elas se... não comunicam mais na língua Terena... na língua portuguesa por vários fatores que eu penso né...primeiro... depois da Guerra do Paraguai... houve uma dispersão do povo Terena... foram para as fazendas... das fazendas... os homens e as mulheres foram trabalhar e lá... contraíram o casamento... tanto o homem quanto a mulher né:... tiveram seus filhos... e muitas vezes o homem põe... quando não é indígena que o filho fale a língua portuguesa e que deixe de falar a língua Terena... por outro lado... alguns... algumas famílias pensava... imaginava... que era necessário naquela época que:... a criança falasse a língua portuguesa... primeiro pra defesa... segundo pro próprio comunicação... com o mundo do branco... né:...

**Pesq. - Mas como assim... porque você fala pra defesa ?**

**SP1 -** Defesa no sentido assim... ah: se... se eu não sei nem uma língua... como... não falo... nem entendo a língua portuguesa como é que eu vou comunicar com você... que eu vou me defender... se você me pede um objeto como é que eu vou te dar um objeto... ou como é que você às vezes... a pessoa pergunta como você ta me perguntando é um sistema de defesa que eu estou tendo com você... senão eu não ia ter respostas... comunicacional de respostas... e até mesmo de defesa atualmente hoje... serve sim... a língua é importante porque por exemplo se nós tamo num mundo... a:... branco... digamos... vamos partir pra uma reunião com os branco e os índio junto... nós podemos falar na nossa língua,, falar assim... vamos só no Terena falar primeiro e depois os branco falam... que já aconteceu isso quantas vezes... então nós paramos a reunião... falamos na nossa língua... e reunimos só nós índios e depois voltamos a conversar com os demais... então ela é uma sistema de defesa... em determinada momento... uma negociação... de políticas públicas... entendeu... de uma negociação de terra... uma

negociação de qualquer coisa que seja de interesse da comunidade... ela serve sim...pra... organizar as idéias... isso... por exemplo... se eu tiver com um Terena aqui e falar para ele... não vamos responder essa pergunta em Terena... não vamos responder... então é um sistema de resguarda... de defesa... nossa... e outro motivo ainda... porque a criança nascida... como não tinha escola ... a escola... a gente precisava conhecer esse mundo... tem de desvendar esse mundo do branco pra você poder sobreviver... então pais... também passaram por fatos de discriminação... vergonha... vexame... por não conhecer a língua portuguesa... aí... os filhos... você não quer isso pro seu filho... se a mãe ou o pai passou por momentos difíceis na relação com o branco... os pais preservavam os filhos através da língua... fazendo com que eles aprendam a língua portuguesa... até por que... na escola... por exemplo... era só língua portuguesa e aí... como é que você vai alfabetizar uma criança que fala... então nessa preocupação os pais também já... começaram em casa falar um pouco da língua portuguesa pra quando eles chegar na escola eles não tenha uma grande dificuldade como os pais passaram... para exatamente... questão profissional... questão de integração... questão de relacionamento com outras pessoas que não seja Terena... então: é isso é... fundamental... na época foi uma perda para nós... mas foi uma estratégia... digamos assim... de sobrevivência do povo Terena.

### **Pesq. - Então o currículo para o indígena deveria ser pensado pelo indígena?**

**SP1** - Pelo indígena... e até mesmo na hora de aprovar... num teria que ser o branco que aprova... porque o branco não entende o que se passa lá... quem aprova é o branco... por isso que eu to falando... está invertido as coisas... não conhece a realidade... quem tem que fazer isso é um profissional indígena...e a tradução de uma língua pra outra ela não é feita num programa de computador que é automático... ela... ela é carregada de sentimentos e... de significados que cada cultura tem... a gente muitas vezes não consegue, viu o que a gente conversou aquela hora como uma expressão de uma língua não consigo levá-la “redondinha” para outra língua... né... por isso que a escola hoje não exerce a sua função é... com competência... a escola exerce... a indígena não tem uma competência administrativa... ou... pra revitalização da língua... não tem... porque... se você formalizar um “do”... um projeto que é eficiente e mostrar pra quem... pro BRanco... quem tem que aprovar mais uma vez... é o branco... e o Branco... o BRanco não tem essa mesma consciência de um Terena... então ele vai achar ta... num é... num é suficiente... num é viável... ele vai desaprovar... porque tem um outro olhar sobre a questão... porque apesar dele ser profissional educação... mas ele conhece MUIto sobre a educação do BRAnco... da área URbana... (que não ta conseguindo ser resolvida também) entrevistada - que é diferente da área... das aldeias.. é... pra encerrar a questão da aldeia Ipegue que nós estávamos falando sobre os fatores de... do... de não usar mais a língua... a es(cola)... é... então... a minha sugestão é tem sido muito tímido no contra-ataque desse... de... de não usar mais a língua... de substituição da língua portuguesa... então... ainda têm os fatores da escola que a grande maioria são falantes da língua portuguesa... ensina na língua portuguesa... então cada dia que passa tá fortalecendo dominante que é a língua portuguesa... então: a cada dia que se passa tá matando e sufocando a língua Terena... e... qual é a saída pra isso... nós precisamos tomar uma atitude... nós os terreno e de contra-atacar essa substituição da língua... precisamos novamente rever isso... voltando a valorização da questão da língua porque... a língua é uma Identidade... no nosso entender a língua é uma identidade fundamental para nós Terena... porque... quando numa situação de guerra que eu digo re... uma retomada da

terra... só que quem era legitimado pra dar sua opinião aqueles que realmente falaram Terena... significa então... né... que a comunidade...é: dava seus cem por cento de valor às pessoas que falam a língua materna... então... apesar deles serem.. não deixarem de ser índio... é claro nunca vão deixar... mas tem um.. um peso a mais digamos assim.. quando ele fala nue língua... então a língua é uma identidade muito forte... hoje... nesta questão... do uso da língua... é... que nós montamos esse grupo de estudo... como é que nós vamos reagir isso... nós.. nós... temos um grupo de estudo... ah... chamado (...) que significa tecendo o futuro né... tecer o futuro... nós temos que preparar o futuro em diversos aspectos... falando de criança... é voltado para a criança é para a criança na questão ambiental.. na questão da língua... na questão da cultura... da identidade em si.. então nós precisamos fortalecer essa língua pra que... identidade também não seja pálida explícita... bem forte... né... viva... ele acaba não sendo um Terena autêntico original.. né... .. ah... é terena... lógico... mas não um terena original... puro... né... que tem o seu... a sua integralidade... sua cultura...

**Pesq. - E aí... isso o que você que ele acaba não sendo um Terena autêntico original isso aí... entre o próprio Terena e pela comunidade não-índio?**

**SP1** - Sim... entre nós Terena... pela comunidade não-índio ela... ela já é... ela não tem... ela não sabe diferenciar isso... porque fala ou não fala ou não fala... nós da comunidade índia ela é um índio como outro... então... em sociedade branca não sabe distinguir... muitos falam sociedade branca... muitos falam é... eu conheço índio... conhecer índio todo mundo conhece aqui em Aquidauana porque até porque há uma grande maioria aqui são indígenas... são Terena... mas temo uma grande questão... uma cláusula é... é... por trás disso... que é entender o Terena... e aí é diferente... entender... compreender... o Terena é totalmente diferente de você conhecer... então é isso aí a grande diferença...

**Pesq. - Porque ele não sendo falante ele não tem essa mobilidade comunicacional dentro da comunidade da qual ele faz parte, né, então é nesse sentido que a identidade fica prejudicada?**

**SP1** - É: fica prejudicada...eu tô falando no... no... sentido de entender... compreender é no sentido do branco... conhecer e entender o índio... ele vai ter um olhar diferente...ou seja... o olhar do branco... para o índio é sempre todo mundo é igual... entendeu? E num é assim... aos olhos do branco o índio olhando para o branco é uma coisa... o índio olhando para o índio é outro olhar... então são diversos olhares... que tipo de olhar que tem um velho índio falante da língua terena olhar pra um jovem que não é falante... que ele é índio... num deixa de ser índio... mais ele não é um índio autêntico... entendeu? Então... ele já tem um quezinho a menos porque ele não é falante da língua... mas um índio que fala...esse tem... é reconhecido... esse é original... esse: ele tem autenticidade dentro comunidade.

**Pesq. - A língua, que nos primórdios, sofreu por conta do preconceito que tinha em relação ao índio ( o pai privou o filho do idioma terena) hoje, ganha mais espaço se o índio trouxe a língua materna como sinal?**

**SP1** - Sim... hoje a língua terena está sendo importante novamente... eu acho que nós estamos voltando pra falar... eu penso que nós estamos voltando pra legitimar a dança e a língua novamente... que são essas duas partes aí que tá em evidência... tá voltando pra corrigir... até porque pela... essa questão de prova que você colocou... isso não é só na

educação... na saúde também precisa... na... no setor agrícola... ah... em outros setores públicos precisa... até diria mais... que a cidade de Tacuru no estado do Mato Grosso do Sul adotou a língua guarani como segunda língua no município e... por que em Aquidauana não adotar o terna como segunda língua? não é verdade? isso implicaria em muitas coisas boas pra um terna... que é isso? seria.. é... as ruas na língua terena... identificando o nome da rua... é... a história de Aquidauana... a história política... econômica... social de Aquidauana... estaria tudo em terena... isso não fortalecia nossa língua? isso não sentiria... voltaria esse sentimento... levantar o auto-estima de pertencimento... de orgulho de ser terena? tudo isso... mas como eu falei ontem.. é... Aquidauana demorou 117 anos pra reconhecer que existe povos indígenas aqui no município de Aquidauana... em particular o terena... hoje você passa pela cidade... você vê o mercadão... as escolas indígenas... vocês viram... com a iconografia terena... monumentos... isso é... eu vejo que o branco tá ajudando a quebrar esse preconceito né... os jornais que eu falei ontem... é: traz umas mensagens... a pareceria com a prefeitura... a: apagar um pouco essa imagem que o índio é preguiçoso... que ainda não faz isso.. pelo contrário... porque quem não conhece a história terena que tem esse raciocínio assim.. que não é verdade... apesar da gente tá lá na aldeia... mas nós pagamos imposto... a energia a gente que paga que tá lá dentro da aldeia... a gente paga imposto como qualquer um... o alimento que ele vem comprar aqui na cidade... nós contribuimos sim... então eu vejo que aos poucos tá: melhorando... caminhando pra um rumo certo e mais ainda depois daqui que tivemos que esperar 40 anos na Universidade em Aquidauana e a UCU particular pra ter um laboratório né: de pesquisa dos povos indígenas aqui na pessoa da professora Claudete pra montar esse espaço aqui.. que nós temos que nunca... eu estudei aqui.. me formei aqui... é: ninguém falava em terena... ninguém queria se posicionar... ninguém pesquisava terena... hoje há uma guinada de 180 graus... nós temos aí uma quantidade de acervos... né: considerável em comparação com 92 quando eu estudei.. não tinha nada... hoje nós temos uma riqueza de dissertações... de teses... por um lado acho que... demorou mas parece que foi.. foi bom.. porque nós chegamos juntos contribuindo mais uma vez... então pode-se dizer... o terena contribuiu... contribuí com a minha dissertação... outros terena que tiveram seus mestrados... tão concluindo seus mestrados vão vim tudo pra cá... tem uma contribuição nossa... então o terena... mais uma vez... nós temos contribuindo... chegamos juntos....

**Pesq. - A língua, que nos primórdios, sofreu por conta do preconceito que tinha em relação ao índio ( o pai privou o filho do idioma terena) hoje, ganha mais espaço se o índio trazer a língua materna como sinal?**

**SP1** - Sim.. hoje a língua terena está sendo importante novamente... eu acho que nós estamos voltando pra falar... eu penso que nós estamos voltando pra legitimar a dança e a língua novamente... que são essas duas partes aí que tá em evidência... tá voltando pra corrigir... até porque pela... essa questão de prova que você colocou... isso não é só na educação... na saúde também precisa... na... no setor agrícola... ah... em outros setores públicos precisa... até diria mais... que a cidade de Tacuru no estado do Mato Grosso do Sul adotou a língua guarani como segunda língua no município e... por que em Aquidauana não adotar o terna como segunda língua? não é verdade? isso implicaria em muitas coisas boas pra um terna... que é isso? seria.. é... as ruas na língua terena... identificando o nome da rua... é... a história de Aquidauana... a história política... econômica... social de Aquidauana... estaria tudo em terena... isso não fortalecia nossa língua? isso não sentiria... voltaria esse sentimento... levantar o auto-estima de

pertencimento... de orgulho de ser terena? tudo isso... mas como eu falei ontem... é... Aquidauana demorou 117 anos pra reconhecer que existe povos indígenas aqui no município de Aquidauana... em particular o terena... hoje você passa pela cidade... você vê o mercadão... as escolas indígenas... vocês viram.. com a iconografia terena... monumentos... isso é... eu vejo que o branco tá ajudando a quebrar esse preconceito né... os jornais que eu falei ontem... é: traz umas mensagens... a pareceria com a prefeitura... a: apagar um pouco essa imagem que o índio é preguiçoso... que ainda não faz isso.. pelo contrário... porque quem não conhece a história terena que tem esse raciocínio assim.. que não é verdade... apesar da gente tá lá na aldeia... mas nós pagamos imposto... a energia a gente que paga que tá lá dentro da aldeia... a gente paga imposto como qualquer um... o alimento que ele vem comprar aqui na cidade... nós contribuimos sim... então eu vejo que aos poucos tá: melhorando... caminhando pra um rumo certo e mais ainda depois daqui que tivemos que esperar 40 anos na Universidade em Aquidauana e a UCU particular pra ter um laboratório né: de pesquisa dos povos indígenas aqui na pessoa da professora Claudete pra montar esse espaço aqui.. que nós temos que nunca... eu estudei aqui.. me formei aqui.. é: ninguém falava em terena... ninguém queria se posicionar... ninguém pesquisava terena... hoje há uma guinada de 180 graus... nós temos aí uma quantidade de acervos... né: considerável em comparação com 92 quando eu estudei.. não tinha nada... hoje nós temos uma riqueza de dissertações... de teses... por um lado acho que... demorou mas parece que foi.. foi bom.. porque nós chegamos juntos contribuindo mais uma vez... então pode-se dizer... o terena contribuiu... contribuí com a minha dissertação... outros terena que tiveram seus mestrados... tão concluindo seus mestrados vão vim tudo pra cá... tem uma contribuição nossa... então o terena... mais uma vez... nós temos contribuindo... chegamos juntos....

## SP2

### **Pesq. – Você é falante da língua materna?**

**SP2-** Eu não falo porque causa que du ah, a gente põe assim um pouco de culpa dos pais....quando meus pais e minha mãe é falante, mas ela não quis falar com a gente por causa que falou que mais tarde nós seríamos prejudicados....então como ele falava pra nos que a gente não ia conseguir nada, a língua ia ser um atrapalho para nós, ele, eu sei lá eu falo assim pra mamãe acho que meu avô foi muito preconceito tinha muito preconceito da própria... mas eu falo assim pra mamãe culpa é de vocês, a culpa é de vocês porque meu irmão que é pastor hoje ele fala pra mamãe porque você não ensinou nós... hoje eu poderia estar me comunicando com outros pastores que são indígenas que fala bem. Sabe.

### **Pesq. – Eles falavam a língua portuguesa?**

**SP2 -** Português normal porque quando falava com nós que era criança falava português ai mamãe, mas mãe porque que a senhora nunca falou pra nós... por causa que seu avô nunca deixou, nunca deixou... porque ele trabalhava muito com os fazendeiros que não eram indígenas ai ele foi aprendendo ai prendeu e não deixou né porque se ele falasse com nós.

**Pesq. - Com relação a preconceito?**

**SP2** - Preconceito a fala mesmo né, então meus avós, meu avô falou que não, que a gente não poderia aprender o nosso idioma hoje pra nós ... é eu falo assim pra mim é é uma GRANDE DERROTA, porque eu não falo o idioma, porque hoje eu vejo que nós precisamos né, de falar a nossa língua materna que é língua indígena.

**Pesq. - Como a senhora sugeriria uma escola diferente? A senhora já falou um pouco sobre a escola, senhora gostaria que fosse uma escola com a língua que a senhora ensinasse, a língua indígena.**

**SP2** - A língua materna que fosse a língua indígena, não o português né, eu gostei porque pra mim a minha língua materna foi o português hoje então eu gostaria que fosse pra eu, ainda hoje mesmo eu estava comentando com a minha filha eu queria mudar pra aldeia mesmo, eu queria ir lá porque minhas netas né, elas iam aprender a falar nossa língua nosso idioma, nossa língua.

**Pesq. - Como você vê a língua Terena, qual a importância que você pra uso da língua indígena na escola?**

**SP2**- Eu vejo assim que pra nós hoje é uma necessidade, uma necessidade que a gente deveria estar trabalhando com nossa língua, ... eu vejo assim quando a gente participa de reunião a maioria dos nossos patrícios eles só comunica na língua indígena e nós, que somos indígenas, as vezes não entende nada.

**Pesq. - Quem se comunica só com a língua indígena?**

**SP2**- Lá nas outras aldeias, né nas outras aldeias, Cachoeirinha, lá eles falam é fluente, são a língua, eles dificilmente falam português. Até na escola.

**Pesq. - O povo fica mais forte?**

**SP2** - Eu acho assim que a gente fica mais né, ai dá aquela característica realmente indígena né.

**Pesq. - Você acha que falar a língua indígena deixa o indígena mais forte, como cultura, como etnia?**

**SP2** - É claro, eu acho assim que como cultura, como etnia né... porque muitas vezes quanto eu, eles falam assim vocês nem parecem índios vocês não falam nossa língua... então eu...na minha opinião né... que nós pudéssemos falar ... esse é o meu desejo.

**Pesq. - Qual é a relação da cultura tradicional terena com os recursos tecnológicos presente na comunidade? Como a senhora vê isso, a questão da escola, dos recursos tecnológicos dentro da escola? A senhora acha que isso atrapalha a cultura, como a senhora vê?**

**SP2** - Nós indígenas acha que é um avanço também como os não indígenas, porque através hoje você vê todas as coisas são... a tecnologia pra nós também é um avanço né... é um avanço pra nós.

**Pesq. - A senhora vê esses valores da tecnologia como ameaça pra língua então?**

**SP2** - Não... não acho.

**Pesq. - A senhora acha que perde, tem alguma influência com relação à identidade indígena?**

**SP2 -** Acho que não, acho que nunca vai ter né... porque se a gente né... nunca vai perder a nossa identidade porque estou usando a tecnologia.

**Pesq. - Antigamente, como vocês faziam pra conservar a cultura indígena, pra passar de pai pra manter a cultura, como vocês faziam?**

**SP2 -** Olha, vou falar francamente, nós, . . . na minha família... nunca existiu né passar de pai pra porque nós vivemos mais assim só na cidade, nós vivemos fora da aldeia... fora dos costumes... fora de tudo de agora que nós estamos resgatando nós queremos.

**Pesq. - Ele falava na língua?**

**SP2 -** Meu avô não... meu avô não falava no idioma ele falava só ele e minha vó... mas quando nós criança tava ai.

**Pesq. - Ele achava que se vocês ficassem todos alfabetizados?**

**SP2 -** Ia ficar, eu acho assim, que ia ficar preso né ia ficar preso ali... ele achava assim que nós não deveria aprender.

**Pesq. - Pra não ser prejudicado?**

**SP2 -** Prá não ser prejudicado....dizia que tanta coisa: a gente arrumar serviço ... ele falava vocês nunca vão arrumar serviço... vocês não vão saber falar... isso era o pensamento do meu avô.

**Pesq. - Ele achava que a língua ia ser o quê?**

**SP2 -** É um atrapalho falar assim ia atrapalhar tanto nós porque falava eles dois eles falavam eles.

### SP3

**Pesq. - Professor, qual a importância da língua para você e qual a relação que você faz entre a língua e a identidade?**

**SP3-** É uma questão política... de sobrevivência... porque pra você sobreviver você precisa trabalhar... e se você falava Terena e falava mal o português antigamente como é que você ia se comunicar com seu patrão... por mais que seja na fazenda e nas outras regiões... é um motivo muito forte... e hoje já tá... sabe.... valorizando mais as coisas da língua... o pessoal já tão voltando...[...]... pra ter uma identidade completa eu acredito que a língua tá no meio da identidade... não só a língua... mas a cultura... a dança né... isso que eu acredito.... eu acredito que: que a língua faz parte da nossa identidade... É... como você vai responder a uma pessoa que tá pedindo pra você falar em Terena sendo que você não é um falante... então eu acho pra mim que a língua é muito importante... faz parte....

**Pesq. - Professor, como você acha que a sociedade dominante vê o indígena, ainda hoje?**

**SP3-** Olha... ainda existe discriminação... só que não é mais assim como antigamente né... a gente: a gente também já vê que HOJE a língua já... já é mais valorizada... porque nos concursos... pra você fazer um concurso hoje você tem que ser falante... então o que que tá acontecendo... nas aldeias onde os jovens... essas pessoas já não são falantes... estão procurando a voltar a falar o Terena por causa desta questão... entendeu... o último concurso que teve... teve a questão da língua Terena [...] concurso do município... pra professor... não só de professor... mas na área da saúde também... em todas as aldeias têm postos de saúde e tem ESCOLA... é só para os indígenas... quer dizer... tem vinte vagas para... para área indígena... então os vinte primeiros colocados ocupam essas vagas... mas pra você passar você tem que saber ler e escrever a língua Terena... então o que que tá acontecendo... os professores... as pessoas né... aconteceu um caso que vai ser contratado no hospital da cidade em Aquidauana... aí a candidata que passou... ela assim... num falava mais a língua Terena... aí foi chamada... nós queremos escutar se você fala realmente a língua Terena porque você vai tá acompanhando as pessoas que não sabem falar o português quando chegarem lá no hospital... o que que aconteceu... ela chegou falando o Terena... quer dizer... essas questões faz com que as pessoas voltem... sabe... a falar o Terena... antigamente era discriminado... as pessoas falavam assim... ah... é uma língua pobre... língua: sabe... da minoRIA... você tem que falar o português porque o português é mais CHIQUE... hoje não.. as pessoas... os mais jovens... as pessoas que moram aqui até as pessoas que moram na cidade eles não tão deixando de falar mais a língua Terena por causa disso...

**Pesq. - Professor, você acha que com o passar dos anos, a língua materna, tendo passado por processos de aceitação/rejeição, ela sofreu modificações?**

**SP3-** [...] isso tem outra questão né... quando sai um concurso diferenciado... só para a área indígena... principalmente pra professor... porque nós tivemos esse problema... quando teve o concurso... por exemplo... você faz parte da comissão do concurso... você vai corrigir a língua Terena... como é que você vai corrigir a língua Terena se você não sabe falar... você não sabe escrever... você vai achar certo o que está sendo aportuguesado... é o que aconteceu em dois mil e três quando teve o concurso... eu que sou falante... eu escrevo a língua Terena... eu fiquei em sétimo... as pessoas que não são falantes tiram nove... dez... na prova de língua Terena... porque as pessoas que corrigiram a prova são: BRANCOS... são leigos... entendeu... então... eu... por isso é que tem que ter a participação dos Terena... dos professores em todas as questões... tanto na área da saúde... na área da educação... na área da assistência social... em tudo... por isso que nós pensamos em fazer o laboratório pra tá... sabe... orientando... procurando saber quais são os meios... deu certo... vamos continuar... não deu certo... então... sabe...o que que tá acontecendo...

**Pesq. - O que você acha fundamental para esse jovem que precisa sair para a cidade, tanto para trabalhar ou estudar, que ele fique muito vulnerável a esquecer a sua cultura, que ele se considere “sedimentado mesmo, a cultura e a identidade”?**

**SP3 -** [...] ... porque isso faz com que a gente seja diferente... mas diferente... mas diferente não é que o outro... nós somos capazes... nós somos inteligentes... Deus deu inteligência para cada um de nós... eu fui pra Aquidauana... fui pra Campo Grande... eu fui pra São Paulo... só que eu nunca DEIXEI a minha cultura de lado... por mais que eu

sofria discriminação... mas eu falava... eu sou Terena... eu sou falante... então isso que tem que ser trabalhado com as crianças dentro da CASA... NA ESCOLA... NAS IGREJAS... sabe... é esse sentimento de pertencimento... EU SOU... a questão da identidade... EU SOU... mas EU SOU e eu POSSO SER como os brancos... como Marcos Terena fala...

**Pesq. - Tendo em vista o processo de pró-revitalização da língua materna, como passa a ser inserida a língua portuguesa no currículo das escolas indígenas?**

**SP3-** A língua portuguesa tem que caminhar junto... não é porque nós vamos alfabetizar que... nós vamos estudar juntos... trabalhar a questão da língua Terena com os... que nós vamos deixar de lado... não... nós precisamos da língua Terena... oh.. da língua portuguesa... tem que caminhar as duas línguas juntas... a gente não pode deixar de lado de também... porque nós precisamos... mas PRIMEIRO tem que ser a língua Terena... DEPOIS... a língua portuguesa... no Projeto Raízes do Saber em 99 a criança era alfabetizada com sete anos... você vê... crianças com sete anos a partir de julho já estava formando frases... formando textos... escrevendo textos... textos COMPLETOS... com parágrafo... com letra maiúscula... um texto perfeito mesmo... no segundo semestre já começa a língua portuguesa... a transcrever a língua Terena para o português... mas esses primeiros é... esse primeiro semestre assim... não é porque nós deixamos de lado a língua portuguesa... que os alunos não tiveram aula de português (ruído 26') chega o final do ano... aluno que na 2ª série escrevendo... lendo tanto em Terena quanto no português...

**Pesq. - Você acredita então que existe um processo mental, que a criança já vem com a língua com ela, pois você disse que, primeiro se aprende o Terena, para depois aprender o português?**

**SP3-** A língua já tá dentro... você vê... nós temos respostas no projeto K'oêru... as crianças... elas... ano só os Terena... por mais... se o meu pai é: me ensinasse o português... mas eu tava preparada a falar o Terena... porque tá no meu sangue... não tem como falar que não tá... [...] tá no sangue...

**Pesq. - Fale um pouco da imagem que você acha que o não-índio tem do índio.**

**SP3-** Tanto o branco quanto o índio... elas... eu acredito que... assim... tanto o que eu acho do branco eu acho que que ele acha de mim (risos)... sabe... assim... a gente conversa... às vezes falo pro Paulo... o branco não gosta do índio e o índio nunca vai gostar do branco... você vê... os políticos que chegam aqui: na época da eleição: então sabe... trata você assim muito bem: o que você for pedir eles dão... mas eu acredito que tanto branco quanto índio nunca vão dar certo... nunca vão dar certo porque... eu acredito que também faz parte da história né... faz parte da história porque nós fomos muito assim... massacrados pelos não.. não-índios né... e a imagem que eles têm de nós... que nós somos assim... pessoas que não têm capacidade... que nunca vão chegar... que num... que num tem inteligência... são muito preguiçosos... que a gente não quer nada... sendo que não é verdade... não é isso...

#### SP4

**Pesq. - O que é a língua pra você? Qual a importância da língua Terena?**

**SP4** - Ah: pra mim... é muito importante... que essa é minha identidade... então eu não tenho vergonha né... mas muitas vezes quando a gente sai... por exemplo... se eu tô com algumas colegas assim né... porque quando a gente tá junto assim com outra colega que fala também... a gente sempre tá falando na língua terena né... mas muitas vezes quando a gente sai assim pra um encontro... alguma coisa... as pessoas falam.. vocês tão me xingando né... então isso me dá um negócio assim né... puxa... é minha língua né... eu tenho o direito de falar né... então pra quê? eu não vou chegar pra minha colega e falar português com ela né... porque... sendo que nós sempre comunicamos em: terena e chegar nessa hora e conversar em português com ela... não tem como...

**Pesq. - Mas você acha que é importante aprender português?**

**SP4**- Sim... também né... apesar de ser mais difícil né... mas ah: a gente vai levando né... não é que a gente sabe falar o português que... as pessoas falam que o português é mais difícil né... então... [...] a gente não vai estudar até... até o 3º ano e ficar aqui... a gente vai prestar um vestibular.... certo que agora tá mais difícil né... pra entrar pro vestibular né... porque tudo na internet agora... mas graças a Deus chegou a internet na aldeia esse anos né... aí: aí também falta as pessoas também pra ensinar né... porque nem todos sabem mexer no... porque a gente... como se diz... pode ter o estudo mas somos analfabeto no aparelho.

**Pesq. - Hoje, qual a importância da escola oferecer o ensino da língua terena?**

**SP4** - É bom... mas só que: o que eu acho que... agora né... aqui na escola não adianta ser só aqui na escola né uai... chega em casa os pais não falam com a criança... [...] porque eles também não falam...[...] falam em português... não sei também né... é... muitas... que a gente assim conversa muitos falam assim.. eu não quero que ela aprende porque um dia ela vai sair e depois não vai saber falar... mas eu falei... tem que pegar os dois lado né... porque... [...] não é que seja inútil né... esse trabalho é pra mim é: seria até os pais que não falam se interessassem por isso né... porque aí é: também ele: vamos falar assim.. conscientizar né... então eu acho que se os pais: pensassem um pouco e falassem.. nossa... temos que voltar com a nossa língua... eu acho que sim... eu acho que voltaria sim.. na... na Educação Infantil mais é oral né... [...] principalmente quando a gente chega assim com um... é... imagem né... é... como que é um homem desse... daquilo... aí eles... porque a gente tá começando... com figuras assim né... porque eles falam.. ah... eu não sei o terena... muitas vezes eles brigam que não sabem.. que não sabem.. mas aí você fala... vocês sabem porque nós somos terena né... daí eles falam.. ah... eu sei falar isso... eu sei falar isso... então eles têm dentro deles... é... como se diz... não é resgatar e sim buscar a valorização mesmo... dessa língua aí né...

**Pesq. - Você acha que aprender uma língua a mais vai alterar a identidade da pessoa?**

**SP4** - Não... porque... eu falo português... falo terena... entendo um pouquinho de espanhol e aí de repente: quem sabe um dia: né... entender o Inglês né... também... mesmo assim eu continuo indígena... não altera em nada... [...] as pessoas que: não

falam direto né... o Terena tem que ser aportuguesado mesmo... sempre vai ter isso né... porque nós temos a colega é... nós temos colegas aqui que só entendem né... mas quando elas vão falar é meio aportuguesado mas... tá correto também né... a pronúncia do til né...

## SP5

**Pesq. - Professora, você é uma falante bilíngue. Com quem aprendeu a língua Terena e a língua portuguesa?**

**SP5** - Com meus pais... a língua portuguesa eu aprendi na escola... mas com muita dificuldade né... porque eu falava só na língua... então o medo de eu falar língua portuguesa... ai depois fui aprendendo.

**Pesq. - O que é língua para você? Você acha que está havendo um resgate?**

**SP5** - Língua ... é: nossa cultura... nossa língua... nossa tradição que tem as danças... eh... não um resgate, é valorizando né... valorizar... porque pra valorizar mais e não deixar né de valorizar... a nossa cultura... a nossa... é importante para as crianças... porque as nossas crianças agora já não falam mais... mas nós estamos valorizando a nossa cultura... o nosso idioma... que antes não tinha... [...] percebo que agora ... acho que é importante né... essa valorização que a gente precisa né... nós somos igual a todos.. não índio... índio... tanto faz se a gente fala em português... nós não deixamos de ser Terena.

**Pesq. - Quais seriam as causas de não ter havido o aprendizado da língua Terena por essas últimas gerações?**

**SP5** - Que tem alguns que falam isso... tem alguns pais que falam assim que que não passou para os filhos a língua porque na época eles trabalham na fazenda... então... não é porque eles não queriam ensinar... [...] tem outra historia aqui.. que no caso dos pais que não falam terena com os filhos é o medo de não saber a língua portuguesa... [...] mas antes eu pensava isso mesmo porque eu tinha medo... eu... né... eu tinha medo de falar o português porque os nossos pais antigamente eles não gostavam da gente ficar perto de alguém quando estavam conversando... [...] falando português né... ouvir o que eles estavam falando então... já mandavam a gente sair de fora... então com isso eu tive medo... [...] eu tinha medo de falar... de errar... tinha medo de errar... [...] porque existia muita discriminação né... [...] eles trabalhavam com os não-índios em fazendas.

**Pesq. - Você acha importante também os alunos das escolas indígenas aprenderem a língua portuguesa?**

**SP5** - Importante... importante... porque não só aqui... tanto no vestibular a gente precisa né... dessas línguas... tanto espanhol... inglês... terena... quando a gente faz concurso já tem o terena né... a gente tem que saber... a maioria dos alunos... agora eles entendem o que a gente fala... se a gente fala o terena em sala de aula... eles entendem só não falam... falam mas com sotaque diferente... [...] quando a gente fala o terena eles entendem... mas não com o sotaque... eh: com um sotaque diferente... porque nós ... [...]

nós os terenas... quando a gente fala o nosso idioma... [...] no ensino médio já tem a língua, tem inglês e espanhol, são quatro línguas.

### SP6

**Pesq. - Quais são os traços que essa comunidade faz questão em preservar? -**

**SP6** - Não sei se vou conseguir responder a sua pergunta, se a gente não conseguir num primeiro momento a gente vai chegar lá... é uma das coisas que eu creio que tem sido... vamos dizer assim uma briga da comunidade é no sentido de a gente não perder aquilo que a gente tem como uma verdadeira identidade que é a nossa língua... a nossa forma de conviver aqui na aldeia eu não sei se consegui responder a sua pergunta.

**Pesq. - Vocês acreditam que na língua materna, as crianças assimilam melhor o que é ensinado?**

**SP6** - A gente trabalhando na língua materna o nosso aluno assimila com mais... mais facilidade porque a gente percebe que a língua materna parece que tem que tem um transmissor que fica na pessoa né... que é questão da gente falar no momento o aluno já entende... agora a gente falando na segunda língua... no caso a língua portuguesa... isso passa por processo até a pessoa entender... imagine uma pessoa que fala assim português rapidamente... aí a pessoa acaba não entendo nada... porque não dá tempo pra pessoa jogar no sensor pra depois traduzir... pra depois entender aquilo que tá sendo falado... eu vejo quando a agente fala que agente tá brigando a favor da língua materna exatamente por causa disso porque a gente percebe que o aluno acaba tomando prejuízo muito grande, pelo fato de a gente tá colocando uma segunda língua não sendo uma língua materna então por isso a gente percebe que a língua é fundamental e nós tem que brigar muito por causa disso.

**Pesq. - Na Aldeia Cachoeirinha, o Terena é a segunda língua e a primeira é o português?**

**SP6** - Olha, nós temos uma realidade também que a gente eu acho que nós temos que também que colocar em observação é: é... que a pessoa pensa que ensinando o seu filho falar em português... isso seria uma coisa que estaria trazendo um sucesso mais pra frente enquanto estudante... e que infelizmente acaba não conseguindo ter sucesso nessa.. nessa estratégia porque a criança acaba embanando mais e a gente percebe que a criança aprendendo a partir da língua materna... a partir da língua terena... essa criança tem grande possibilidade de avançar na velocidade maior daquilo que a gente imagina.

**Pesq. - Você acha que a escola, no passado, ela prejudicou a cultura indígena?**

**SP6** - Eu entendo que a escola na verdade talvez... talvez não seja somente a escola... mas tudo aquilo que o governo tinha de ferramenta pra usar contra os indígenas... eles fizeram e a escola tem sido exemplo de que transmitir a ideia de integração quer dizer melhor... o governo brasileiro usou a escola como uma ferramenta pra dizimar o índio naquilo que puderam... dizimaram... agora cultura... tradição eles colocaram como alvo... mas eu creio que nós sobrevivemos... agora a gente vai pra frente.

**Pesq. - Você acredita que as novas tecnologias mudam a identidade do indígena?**

**SP6** - Bom eu entendo que não... pelo fato da gente índio a gente vai aceitar sem resolver as nossas necessidades... não é pelo fato de que eu sou índio eu vou deixar de usar celular... não é pelo fato de ser índio que eu vou né... eu vou ficar sempre escondido e não ter oportunidade de exatamente fazer exatamente aquilo que pessoas não índio faz... porque que a gente está estudando hoje... porque nossos patrícios estão avançando nos estudo hoje... então eu não entendo que eu explico desta maneira não é pelo fato de a gente ser índio que a gente vai... é: deixar é de ter... de fazer exatamente aquilo que acontece fora do mundo do índio... eu entendo assim se... [...] mas isso não significa que a gente tá deixando de ser índio... exatamente a gente vai possuir celular... por exemplo... a gente vai possuir computador... a gente vai ter conhecimentos avançados... mas não é por isso que a gente vai deixar de ser índio... a gente é índio... isso ninguém apaga da gente.

**Pesq. - Porque você acha importante aprender a língua portuguesa, a língua terena e até mesmo um outro idioma (o inglês e o espanhol)?**

**SP6** - O porquê da língua terena... língua portuguesa na escola... primeiro eu falei que a língua materna facilita a alfabetização da criança... agora a língua portuguesa eu vejo que pelo fato de ser uma língua que domina a nação brasileira a gente não tem como a gente fala que não é necessário a gente aprender língua portuguesa... a gente... nós precisamos aprender a falar também a língua portuguesa... como também é um privilégio a gente falar inglês... espanhol e assim por diante.

**SP7**

**Pesq. - Quais são os traços que essa comunidade faz questão em preservar? -**

**SP7** - Com certeza né... a cultura nossa como envolvendo o Brasil ela é... é um contraste de várias ... ela é um contraste esse Brasil nosso é... então... é: é viável a gente fazer qualquer coisa pra preservar a nossa cultura acima de tudo... a primeira coisa é a nossa língua materna.

**Pesq. - Professor, o que é a língua terena pra você hoje? O que ela representa para você?**

**SP7-** Porque a gente tem uma identidade registrada escrito índio terena... é no meu ponto de vista qualquer pessoa não índio pode ter esse problema... agora falar a língua materna terena no caso é: é ser índio... é que... nós já na verdade nós já perdemos algumas culturas tradicionais nossa como parte de rituais religiosos e cabe a nós preservar agora nossa língua que até hoje passou por várias gerações e tá aí.

**Pesq. - Você falou que já perderam parte da cultura tradicional Terena, em especial, a língua. Como se deu esse processo?**

**SP7** - Não sabemos e pelo fato de não sabemos preservar... e pelo fato de às vezes... no passado fomos muito... é sofremos muitos descasos pelos órgãos competentes...

vamos dizer assim... políticos... é: ai por esse fato... [...] é: a partir do momento assim que o Brasil foi o doido foi catequisar ai começou a desestabilizar a crença indígena... no meu ponto de vista... e: e: é a escola... é: hoje é: existe pra gente preservar... pra gente aperfeiçoar essa escola pra gente tem que incluir essa língua materna.

**Pesq. - Você acredita que as novas tecnologias mudam a identidade do indígena?**

**SP7** – A tecnologia dentro da aldeia é quando se fala na... numa escola... nós somos professores da nossa escola... somos professores indígenas... a gente tem que falar da qualidade de... acima de tudo... qualidade de ensino e pra ter essa acompanhar essa qualidade tem que acompanhar a tecnologia... o avanço da educação... então: é indispensável a gente... nós não vamos... não vamos isolar a nossa escola desses fatos... esses fatos é uma consequência da realidade... nós precisamos da tecnologia para a educação dentro da aldeia como em todo lugar.

**Pesq. - Porque você acha importante aprender a língua portuguesa, a língua terena e até mesmo um outro idioma (o inglês e o espanhol)?**

**SP7**- Falamos de culturas diferentes né... e: em consequência disso a gente tem que falar da interculturalidade... de várias etnias... de várias línguas... e por que não falar multilínguas na escola indígena... onde tem: espanhol... inglês... terena... português são quatro línguas... multilínguas.

**SP8**

**Pesq. - Quais são os traços que essa comunidade faz questão em preservar? -** Amarildo: **SP8**- Então... é: esse perguntas né...[...] é identidade nossa... é o idioma é: o idioma né... nossa própria idioma né... por exemplo... a gente sai pra fora na cidade em grupo de três... quatro indígena a gente fala em próprio idioma... [...] ah: ah: a pessoa assimila mais com facilidade.

**Pesq. - O que que você acha de mais relevante de traços que está presente no cotidiano da escola e dentro da questão da cultura Terena?**

**SP8**- Principalmente língua materna... porque naquilo que a gente comentou né... é: desde né a nossa infância já aprendemos falar o idioma... aprendemos a lidar com que... é: com que foi é: através dos nossos pais né... incentiva a gente... tá certo que os nosso pais querem que a gente aprende falar português né... mas no caso é se a gente aprender falar língua português em primeira mão né... que nem o professor Elizeu comentou... seria o contrário... ai que a coisa vira de cabeça pra baixo... mas até aqui a gente tá mais ou menos... é: conseguindo né levar em.. é: não... não na parte assim 100% né... como eu falei... mas a gente tá conseguindo ocupar nosso espaço.

**Pesq. - Você acredita que as novas tecnologias mudam a identidade do indígena?**

**SP8**- Aquilo que colegas professores falavam em relação das tecnologias... o índio também não quer ficar pra traz né... mas sem deixar... nós temos que saber.. é: nós temos que... eu na minha parte eu sei usar o aparelho... não significa que eu vou usar né... usar camiseta de todo assim elegante... não significa que eu vou deixar de ser índio né... acho que pela aparência... cabelo... é: eu acho que logo nós fomos percebido que era índio... então não tem como dizer... eu não sou índio né...

**Pesq. - Então assim é, vocês já colocaram que aqui um dos traços culturais assim que vocês vem que vocês lutam e defendem é a língua terena. Como ela é inserida na escola?**

**SP8-** Então... os nossos indiozinhos já é ensinado desde da família né... dos pais né... e aprendem a falar e vem na escola é: já com... é assim maneira de aprender né... na parte gramatical... por exemplo né... então nós aqui nós ensina... no médio também tem aula de língua materna né... do prezinho até o ensino médio tá tendo agora... antigamente era proibido né... mas graças a luta de liderança... comunidade conseguiu né.

**Pesq. - Porque você acha importante aprender a língua portuguesa, a língua terena e até mesmo um outro idioma (o inglês e o espanhol)? Porque você acha importante aprender a língua portuguesa, a língua terena e até mesmo um outro idioma (o inglês e o espanhol)?**

**SP8 -** Porque a língua portuguesa é uma linguagem geral, universal né, então não tem como a gente escapar é que temos que ingressar nessa parte né, é a mesma situação do inglês né, na escola, espanhol.. espanhol temos... inglês tem no ensino fundamental e espanhol e inglês no ensino médio... e a pessoa é curioso pra aprender né... os alunos né.... então eu vejo que é importante ele conhecer.

#### SP9

**Pesq.- Eu queria saber se as mídias, todas essas tecnologias, qual que é a relação da cultura tradicional com elas, com a cultura e a modernidade. Você acha que, com a entrada das mídias a identidade indígena fica prejudicada?**

**SP9-** Então, como você falou que a tecnologia já está presente nas aldeias né. Eu, muitas pessoas né, que vem de outros estados, por exemplo, ai eu vou na aldeia, aquelas coisas todas. Ai, PENSANDO AINDA NÉ, nos antigos histórias ou senão nos livros pedagógicos tá. Escola que diziam que? Que os índio era morava na oca ainda ainda praticamente nus né. Hoje não, a tecnologia, a modernidade já está nas aldeias. Eu acho assim importante interessante isso porque é ... ser índio não é poder ter, não ter acesso as tecnologias né, ou seja, nunca vai deixar de ser índio, nunca. Por mais que a gente é ... tenta mudar o fisionomia pintando o cabelos né a gente nunca ... não tem como fugir dos traços culturais terenas indígena é muito forte e está sendo assim uma coisa muito importante pra comunidade as vezes né uma escola agente que vai vai ... tem uma reunião na cidade. Ai você vai, o computador já tá tudo, a internet já ta tudo ok lá. Então é uma é um ferramenta né, que não pode faltar em lugar nenhum e um fato interessante também que o mundo, ela saiba né usar a tecnologia porque se a gente não conseguir né manusear a gente não conseguir trabalhar a gente vai estar no mundo do analfabetismo...

**Pesq. - O que é língua pra você? Qual que é a importância da língua pra você?**

**SP9 -**No sentido mais... assim... bem mais simples... língua é o idioma... o dialeto de cada comunidade com a sociedade... então... eh...a linguagem dos não-índio é diferente do que a linguagem dos povos terena... qualquer é diferente... então a linguagem ela é muito importante... eu tenho que dominar a minha linguagem e também da sociedade...

entendeu... [...] porque sem a linguagem da sociedade envolvente a gente também não consegue sobreviver... porque você tem que fazer documento... ofício pro prefeito... ofício pra secretaria da educação e vários outros... entendeu... eu acho assim que é: por isso que a gente tem que dominar.

**Pesq.- O Terena é importante para você?**

Terena também.. eu sou falante da língua Terena... escrevo também né... é importante a função social da língua que é a comunicação entre as pessoas... entre a comunidade... então... por isso que é importante a gente dominar... eu pretendo... eu sempre procuro ler... eu acho a língua da sociedade muito difícil... é muito complexo... [...] por exemplo... eu tô lendo... às vezes eu tô lendo na língua portuguesa eu tenho que transpor isso... mentalmente pra eu entender... mesmo com pedagogia... curso superior.

**Pesq. Você tem que transpor isso pro terena pra você conseguir entender?**

**SP9** - Isso, por isso que as pessoas vê o índio, o índio não preparado, fala que o índio não sabe, não entende, mas ela tem processo.

**Pesq.- Um processo cognitivo!**

**SP9** -Cognitivo, porque eu leio aqui né, leio e transponho né.

**Pesq.- Isso, transponho.**

**SP9** - Isso, no meu cognitivo pra entender.

**Pesq.- Pro terena pra você entender?**

**SP9** - Pro terena. E o não índio professor, professor que não é não entende da cultura do povo, principalmente da linguística do povo acha que a criancinha terena não sabe ... nada vamos dizer assim porque é complexo isso é difícil né, você lê uma língua que não é sua língua e depois, você tipo assim, já entendeu de uma forma assim tão rápida. Nós, o terena não, lê e depois...

**Pesq.- Faz todo esse processo?**

**SP9** - Faz esse processo mental. A mudança de uma língua pra nossa né é difícil, confesso. Imagina pra criança pequena, imagina, falante da língua materna.

**Pesq.- Que tem um conhecimento menor digamos assim, um banco de dados menor?**

**SP9** - Menor, é a mesma coisa né, tipo eu tô aqui, falando e vocês como professores né tipo assim tá num lugar onde tem alunos índios né só fala terena, você vai estar desmotivado, falar eu o que tão falando? É difícil.

**Pesq.- Aqui é uma extensão, mas lá que é o que já tem do sexto ao nono ano, ensino médio, além do terena e a língua portuguesa tem uma outra língua?**

**SP9** - Tem o ensino médio, por exemplo, nós temos a língua inglesa né e também o espanhol.

**Pesq.- E você acha importante também, essas duas?**

**SP9** - Eu acho importante porque ... é, por exemplo né, se algum aluno é ... um dia estiver cursando né, fazendo mestrado, ela vai precisar, ela vai ter base, pelo menos base daquilo lá, das línguas que são oferecidas pelo ensino médio daqui da aldeia.

**Pesq.- E você trabalha isso na sua disciplina?**

**SP9** - É porque depois que, é difícil pra crianças indígena, mas ele apresenta ou através de musica ou através de poesia, através de outras atividades né, porque chegar lá porque eles tem muito assim, eu não sei falar tipo na língua, eles tem medo de errar e todo mundo ri do aluno, então, mas tem essa insegurança da fala de se expressar na língua.

**Pesq.- E a insegurança eles também na hora da língua portuguesa, você percebe que eles também tem essa insegurança?**

**SP9** - Na língua portuguesa né, porque eles estão em formação eles tá aprendendo né.

**Pesq.- Então eles tem mais insegurança na língua portuguesa mesmo.**

**SP9** - Na língua terena, não. Fala, sabe no maior, beleza. Agora tipo assim, vou fazer uma explicação em inglês, eu vou ficar aquela insegurança total, será que é assim, será que tá certo, entendeu.

**Pesq.- Você fala que no momento que ele chega na cidade ele acaba não se sentindo na hora, naquele processo que ele chega ali, de adaptação, ele não se sente muito cidadão, pertencente, por exemplo, vai no mercado, vai no banco, ele se sente um pouco excluído, você acha?**

**SP9** - Eu acho que antigamente sim, mas agora já tem bastante índios né que já se incorporou, já a sociedade, principalmente Campo Grande e Aquidauana. Eu acho que um dos primeiros que saíram daqui acho, pra mim sofreram bastante, com o choque cultural, mas como eles tinham esse objetivo de levar os filhos né, pra melhorar condições de vida, de estudo.

**Pesq.- A ida deles pra cidade você acha que acaba prejudicando na identidade dele indígena?**

**SP9** - Muito sim, porque é, muitas das pessoas dos meus patrícios fica, não falam que eles tem vergonha de falar né, porque, até por que, de ter, de ser, de ter como que as pessoas tem preconceito de dentro da cidade. O Marcos terena mesmo eu achei legal o depoimento dele, ele fala assim que quando ele serviu na base aérea ele não falou que era índio, ele falou que era japonês. E olha que ele era daqui, do Bananal. De tão né..

**Pesq.- De tanta pressão.**

**SP9** - Pressão e preconceito na cidade, ele superou, é piloto, hoje é candidato a deputado estadual, então sobreviveu. Os pais deles saiu daqui do Bananal, com o objetivo de levar pra Campo Grande, esse conseguiu né, mas muitas pessoas vão e não conseguem.

**Pesq.- Você acha que o índio deixando de falar a sua língua materna, ele deixa de ser índio?**

**SP9** - Os traços culturais sempre vai carregar... mas assim a forma de ser cidadão pra mim... ela não é mais Terena... entendeu ela mudou totalmente já porque... não sabe

falar Terena... não sabe a sua história... não sabe a sua origem... vai saber se os pais transmitiu isso pra eles... [...] a absoluta ideia de deixar... deixar mesmo... não...

## SP10

### **Pesq. - A comunidade é falante da língua materna?**

**SP10-** Não... não é falante, então uma das coisas que é mais críticas é nisso também né... a maior dificuldade que não são falantes... se tiver aqui umas quatro pessoas aqui na aldeia é muito... até os próprios idosos não falam... às vezes sabem falar mais sentem vergonha de falar... [...] ... algumas das crianças desconhecem o valor da cultura que nós temos... eu falo nesse sentido, porque muitas das vezes a criança não sabe o valor da cultura que nós temos... a gente tenta colocar no nosso trabalho isso... conscientizar os valores das culturas que a gente tem... o que às vezes quando nós não falamos a nossa língua nós deixamos ser índios que nem os próprios não índios falam... por isso que a gente tenta colocar na cabeça deles.

### **Pesq. - Na aldeia Lalima convivem sete etnias. Como essa comunidade lida em relação a sua própria identidade de origem ?**

**SP10 -** Então... é uma questão já vem dos pais mesmo... porque eu particularmente... vamos supor... se eu fosse de outra etnia... sem ser a Terena... eu gostaria de ser reconhecido da minha etnia... da identidade da minha etnia... vamos supor o Guarani... eu queria ser o Guarani... no meu documento constasse etnia Guarani... mais é que as pessoas que são de outras etnias não se preocuparam nisso... no reconhecimento deles mesmos né.

### **Pesq. - Quais são as maiores dificuldades pra trabalhar essa questão da cultura, essa questão da identidade, essa questão da língua dentro da escola?**

**SP10 -** Então... [...] a maior dificuldade é a aceitação da nossa população, dos próprios pais... muitas vezes o próprio índio não quer se tornar índio mais... então pouco dá importância à língua materna, a cultura... já tem uma convivência, já uma visão da sociedade, na ... é questão... o que que interfere muito em nossa comunidade: é a televisão... porque a televisão trás tudo né... aí não adianta... onde causa essa dificuldade... que a juventude não dá o mínimo de interesse pra essa questão, pra língua principalmente, pra própria cultura... antes a gente conseguia trazer o... principalmente para esse grupo de dança... nós tíamos um grupo de dança aqui da escola, que estavam preparados mesmo... a única que... nosso grupo tava pronto... aí esse grupo foi se dispersando, alguns jovens saíram, outros foram pra faculdade, outros foram para quartel... agora a gente tá tentando montar novamente um grupo da escola, pra quando precisar tá a disposição... então a maior dificuldade como eu disse é essa situação.

**Pesq. - Professor é assim mais diretamente sobre a língua, a gente sabe a complexidade da língua Terena- a questão dos acentos, a própria questão da gramática da língua mesmo. Como ela é abordada?**

**SP10** - Eu penso assim... não dá pra ir diretamente no... muitas das vezes a gente tem dificuldades nos acentos que a maioria tem em pronunciar as palavras... mas só que quando se trabalha, o que nós trabalhamos que todos os professores creio que estão trabalhando em termo do acento, que eu sempre falo talvez não sei se é difícil ou não, porque eu fico assim pensando, assim comigo mesmo, quando a pessoa chega e fala que a língua Terena é difícil, aí eu comparo o Inglês com o Terena... que o inglês você pronuncia, escreve de um jeito e pronuncia de um jeito... o Terena não... o Terena do jeito que esta escrita só apenas utilizamos dois acentos... então o que que acontece, o agudo ela tem um tom forte, então você pronuncia a vogal com tom mais forte quando ela tá com acento agudo... e quando o acento circunflexo você prolonga a vogal, a leitura da vogal.. então eu penso assim, eu acho que não tem, a gente não vai ter dificuldade de... principalmente do pessoal do Ginásio do 5º ao 9º Ano hoje... eu penso assim se a gente tiver pudesse ter um apoio... ou algumas obras a mais pra gente... ou então um dicionário... sei lá alguma coisa a mais pra gente deixar pros alunos.

**Pesq. - O que que você acha que é o maior desafio a maior dificuldade pra trabalhar com a língua Terena na Escola, na sala de aula?**

**SP10** - Eu posso responder... eu vejo a maior dificuldade em termo de sala de aula a questão do material... não tem o material didático próprio... sempre temos que tratar criando o dia-a-dia... os livros da sala de aula que vamos trabalhar o texto, não temos o conteúdos específicos pra essa disciplina...[...] até o próprio professor deixa de lado essa disciplina... posso falar por mim mesmo... muitas vezes eu até brinco com ele, vamos deixar o Terena um pouco... mas a gente analisando profundamente você está... a si próprio mesmo também, esta deixando de valorizar sua própria pessoa... e o grupo de professor pra nós trabalhar essa questão é difícil.. aqui é difícil.. porque até mesmo os... muita dificuldade... e é difícil sim a língua Terena, é difícil.. e como a gente não tem esse... esse material tem que está sempre improvisando né... aí se torna difícil nesse ponto.