

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO – FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGEL**

Rosinete Barbosa Pedro

**USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA INTERAÇÕES EM LÍNGUA KAIOWÁ
NA TERRA INDÍGENA PANAMBI-LAGOA RICA**

**CAMPO GRANDE
2024**

Rosinete Barbosa Pedro

**USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA INTERAÇÕES EM LÍNGUA KAIOWÁ
NA TERRA INDÍGENA PANAMBI-LAGOA RICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Poças Biondo

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nicao

CAMPO GRANDE

2024

Rosinete Barbosa Pedro

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA INTERAÇÕES EM LÍNGUA KAIOWÁ NA TERRA INDÍGENA PANAMBI-LAGOA RICA

Campo Grande, MS, 28 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fabiana Poças Biondo (Orientadora – Presidenta)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof.^a Dr.^a Juçara Zanoni do Nascimento (Avaliadora – Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil
Universidade Federal de Rondônia (UNIR/Rondônia)

Prof.^a Dr.^a Elaine de Moraes Santos (Avaliadora – Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

É com imenso prazer que expresso minha gratidão a Deus (Xe Jara) e a todos que contribuíram para que eu fizesse este trabalho. Principalmente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiana Biondo, pelo apoio e dedicação ao meu trabalho, pela parceria e por todos os momentos dedicados à leitura do meu texto e às infinitas sugestões que tanto colaboraram para a dissertação.

Às amigas que o mestrado me trouxe. Muito obrigada pelas conversas encorajadoras, Adiene e Josiane.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagens e Feminismos: gêneros, letramentos e identidades”, que me proporcionaram momentos de muitos conhecimentos sobre as tecnologias digitais multimodais.

À minha co-orientadora, Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nincao, pelas conversas infundáveis sobre vários temas relacionados à dissertação, as quais colaboraram muito para que tudo ocorresse bem.

À minha família Dias, da Aldeia Limão Verde, que esteve me auxiliando com meus filhos durante esse processo e as viagens.

Aos meus Irmãos Gileandro Barbosa Pedro e Gilearde Barbosa Pedro, pelo suporte em tudo que precisei durante a pesquisa de Campo.

Às minhas primas Ditas Benites Pedro e Maidinha Benites Pedro, pelo incentivo e suporte na pesquisa de campo e, até mesmo, com a escrita de língua kaiowá.

Às minhas queridas amigas Silvanildes e Amanda Malheiros Vaz, por cuidarem do meu bebê durante meus dias de estudos e pesquisa e por todo o incentivo, pela troca de ideias, pelas palavras de apoio e pela cumplicidade dedicadas a mim nos momentos em que mais precisei. O meu MUITO OBRIGADA, de coração. Vocês são parte desta dissertação e da minha caminhada.

Como não mencionar aqui, também, a amiga que a graduação me trouxe? Mesmo nos distanciando por alguns anos, quando comecei o mestrado, ela me ofereceu sua casa para me hospedar em Campo Grande. Gislene Souza Alves, meu muito obrigada!

Às professoras da minha banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Juçara Zanoni do Nascimento e Prof.^a Dr.^a Elaine de Moraes Santos, formada com muito carinho e cuidado. Vocês me possibilitaram enxergar outros caminhos para a minha pesquisa.

À minha primeira orientadora, a Prof.^a Dr.^a Maria José de Toledo Gomes, que me apresentou o mundo da pesquisa e da Linguística Aplicada, sempre com muito carinho e

amor. Sou grata por todo o incentivo recebido, por ter acreditado no meu potencial e por me inspirar tanto.

Aos(às) professores(as) do PPGEL, com os/as quais cursei disciplinas durante os anos do mestrado. Os ensinamentos construídos, problematizados e contextualizados por vocês possibilitaram, à minha formação, uma reconfiguração do meu ser e das minhas práticas em sala de aula. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como se estabelece o uso de tecnologias para interações em língua kaiowá pela comunidade indígena da Aldeia Panambi, no município de Douradina-MS, identificando aspectos linguísticos/identitários e caracterizando possíveis mudanças de prática de uso dessa e de outras línguas nesse contexto. Para tanto, busco: i) descrever o território étnico-cultural e linguístico na aldeia indígena Panambi-Lagoa Rica, município de Douradina-MS; ii) identificar e descrever crenças e práticas de/sobre o uso de tecnologias digitais para interações em kaiowá e demais línguas, pela comunidade; iii) analisar se as tecnologias digitais têm ajudado de alguma forma na preservação/difusão da sua cultura. Como aporte teórico, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, baseio-me em estudos sobre identidade cultural e identidade indígena, bem como em trabalhos que discutem aspectos da inserção de tecnologias digitais em escolas e comunidades indígenas. A pesquisa teve início a partir da história e da vivência profissional da pesquisadora, que atua como professora na Aldeia e tem acompanhado as transformações ocasionadas pelo uso de tecnologias digitais em sua comunidade. Para a geração dos dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e um questionário com 3 moradores dessa aldeia, bem como registradas vivências da própria pesquisadora sobre a relevância da tecnologia em seu cotidiano e na língua materna. Trata-se, portanto, de pesquisa participativa qualitativa e de orientação etnográfica. A análise dos dados permitiu constatar que os Kaiowá de Panambi-Lagoa Rica investigados utilizam mídias digitais em sua rotina diária, sobretudo com o intuito de divulgar sua língua e cultura, por intermédio de vídeos e da escrita em kaiowá. Além disso, o fazem para comunicação com seus pares e consideram que sua identidade se (re)configura a partir desses usos, transformando-se, porém se mantendo em seu aspecto indígena Kaiowá.

Palavras-chave: língua indígena; tecnologias digitais; Guaranis-Kaiowá.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the use of technologies for interactions in the Kaiowá language is established by the indigenous community of Aldeia Panambi, in the municipality of Douradina-MS, identifying linguistic/identity aspects and characterizing possible changes in the practice of using this and other languages in this context. To this end, we sought to: i) describe the ethnic-cultural and linguistic territory in the Panambi-Lagoa Rica Indigenous village, municipality of Douradina-MS; ii) identify and describe beliefs and practices of/about the use of digital technologies for interactions in Kaiowá and other languages, by the community ii) analyze whether digital technologies have helped in any way in the preservation/diffusion of their culture. As a theoretical contribution, from an Applied Linguistics perspective, we are based on studies on cultural identity and indigenous identity, as well as on works that discuss aspects of the insertion of digital technologies in schools and indigenous communities. The research began with the history and professional experience of the researcher, who works as a teacher in the Village, and has followed the transformations caused by the use of digital technologies in her community. To generate the data, semi-structured interviews and a questionnaire were carried out with 3 residents of this village, as well as the researcher's own experiences recorded about the relevance of technology in her daily life and mother tongue. It is, therefore, qualitative participatory research with an ethnographic orientation. Data analysis revealed that the investigated Kaiowá from Panambi-Lagoa Rica use digital media in their daily routine, especially with the aim of promoting their language and culture, through videos and writing in Kaiowá. Furthermore, they do so to communicate with their peers, and consider that their identity is (re)configured based on these uses, transforming themselves, but maintaining their Kaiowá indigenous aspect.

Keywords: indigenous language; digital technologies; Guaranis-Kaiowá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localidades indígenas	26
Figura 2 – Mapa com a ocupação territorial por etnia no Estado	28
Figura 3 – Ocupação Kaiowá no Mato Grosso do Sul	29
Figura 4 – Localização da Aldeia Panambi-Lagoa Rica	31
Figura 5 – Manifestação contra o marco temporal da Aldeia Panambi-Lagoa Rica	33
Figura 6 – Manifestação contra o marco temporal da Aldeia Panambi-Lagoa Rica	34
Figura 7 – Manifestação contra o marco temporal da Aldeia Panambi-Lagoa Rica	35
Figura 8 – Mosaico com fotos da Escola Municipal de Educação Indígena Joãozinho Caarapé Fernando	53
Figura 9 – Foto dos acadêmicos de Teko Arandu, turma de 2011	54
Figura 10 – Foto dos acadêmicos dos Povos do Pantanal – Prolind – Licenciatura Indígena, turma de 2015	54
Figura 11 – Mosaico com registros da utilização de mídias digitais em aula	56
Figura 12 – Alunos realizando atividade com o celular	56
Figura 13 – Interação via WhatsApp	62
Figura 14 – Live e imagem sobre o dia a dia na aldeia	63
Figura 15 – Viagem a Paris de jovens da comunidade Guarani-Kaiowá	64
Figura 16 – Guaranis-Kaiowá na Conferência Mundial da juventude em Paris	65
Figura 17 – Kaiowás e Terenas em Brasília	66
Figura 18 – Professoras da Comunidade Panambi-Lagoa Rica	73
Figura 19 – Diálogo no WhatsApp	80
Figura 20 – Interação de grupo indígena no WhatsApp	89
Figura 21 – Entrevista pelo WhatsApp	91
Figura 22 – Avó Alda e avô Alcides com seus bisnetos	93
Figura 23 – Informante da pesquisa com seu avô	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Povos indígenas no Brasil	25
Quadro 2 – Povos indígenas de Mato Grosso do Sul e as terras demarcadas	29

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
MS	Mato Grosso do Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SED-MS	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – BASE TEÓRICA	23
1.1 Considerações iniciais.....	23
1.2 Identidade cultural.....	23
1.2.1 A identidade indígena.....	40
1.2.2 Identidade linguística indígena.....	43
1.2.3 A diversidade linguística indígena de Mato Grosso do Sul.....	47
1.3 A educação escolar indígena.....	50
1.3.1 O uso de tecnologias digitais na escola.....	55
1.3.2 O uso de tecnologias digitais nas comunidades indígenas.....	58
1.3.3 O ensino de línguas na escola indígena.....	67
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	68
2.1 Considerações iniciais.....	69
2.2 Contextualização do local da pesquisa.....	69
2.3 Organização e tipo da pesquisa.....	73
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES	76
3.1 Considerações iniciais.....	76
3.2 Práticas de utilização das tecnologias.....	76
3.3 Crenças sobre o uso das tecnologias.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

PREFÁCIO

Nde erejapova Xe há nde machu ndorapoguary nde eremo ñe'e guatya¹.

Como imaginar que as palavras da epígrafe me impulsionariam a seguir com meus estudos? Eu nasci e cresci na comunidade Panambi-Lagoa Rica, no município de Douradina-MS. Integrando um povo denominado nômade, já andei muito. Nos primeiros cinco anos de minha vida, convivi diariamente com meus avós e, posteriormente, como meus pais saíram estudar para serem missionários, tive que ir junto. Mudamos para Missão Caiuá, em Dourados, e moramos lá durante três anos.

Minha vida escolar iniciou-se nesse período, quando fiz o pré-escolar e o primeiro ano. Depois, mudamo-nos para a região de Laguna Carapã, na comunidade indígena Guaimbé, onde continuei os estudos em uma fazenda que ficava a 7 km da comunidade. Meu irmão e eu íamos para lá a pé, de bicicleta ou de carroça. Nessa escola, tive uma professora com o nome Maristela, a qual sempre viu em mim um potencial que eu nem acreditava.

Nesse tempo, eu percebi que, se eu quisesse mudar algo em minha vida, teria que ser através dos estudos. Sofremos muita discriminação por sermos indígenas. Muitas vezes, éramos motivo de piadas, no entanto, a professora sempre intervia com sábias palavras. Lembro-me do dia em que tive que levar banana como lanche, e meus colegas começaram a fazer piadinhas, dizendo: “os índios comem banana porque são parentes de macaco”. Nesse momento, saí da sala e fui chorar no banheiro. A professora foi atrás de mim e conversou comigo, dizendo-me: “Rosinete, daqui alguns anos, tenho certeza que você vai olhar para trás e verá que violência por violência nada vai adiantar. Então, enxugue os seus olhos e vamos voltar para sala”.

No ano de 1996, estávamos novamente morando em endereço novo, na cidade de Amambai, na comunidade Indígena Limão Verde, onde eu cumpri o 6º ano, na Escola Mboèroy Guarani. Do 7º ao 9º ano, estudei na cidade e tive os primeiros contatos com a tecnologia, pois o meu pai havia me matriculado na aula de computação. Eu ia de bicicleta para as aulas e gastava, em média, cerca de 1 hora para chegar na aula.

Meu primeiro contato não foi agradável. Meu professor me ensinou a ligar e a desligar a máquina, e eu suava e tremia com medo de estragá-la, afinal, aquilo era novo

¹ Dizeres proferidos pelo meu avô, Alcides Pedro. Tradução: “O que você faz, eu e a sua avó não podemos fazer, que é o papel falar”.

para mim. Ele percebeu a minha reação e foi até mim, dizendo: “Rosinete, já ligou a máquina?”. Eu fiquei ali, imóvel, diante do novo. Ele entendeu que eu estava com medo e sorriu, dizendo: “fica tranquila, ele não vai te morder”. Era aula de computação básica. A mexer no Power Point, Word e vídeos. Eu não compreendia que tal contato mudaria a minha vida e o modo de vê-la.

Nesse período, imaginava que a minha vida era perfeita e que seria assim para sempre. Então, meu castelo desmoronou: meus pais se separaram, e, em 2000, voltamos para Aldeia Panambi-Lagoa Rica. Com 15 anos, fui obrigada a trabalhar para bancar meus estudos. Quando eu já estava no Ensino Médio, os professores entraram em consenso e procuraram uma forma de me ajudar. Além disso, nos campos missionários, sempre auxiliava minha mãe nas classes das crianças, contando historinhas bíblicas e cantando. Então, ensinar, para mim, não era mistério. Com isso, chamaram-me para dar aula de reforço.

Três vezes na semana, eu ia à escola no período em que eu não estudava para dar reforço de língua portuguesa. Com o que os professores precisavam, eu ajudava – assim foi meu Ensino Médio. No terceiro ano, eu decidi fazer Nutrição na faculdade. Nesse período, a Funai dava bolsa. Eu me inscrevi e passei. No dia da matrícula, descobri que, no ano anterior, houve muita desistência, e a Funai parou de fornecer a bolsa. Eu também havia feito o vestibular da UEMS para o curso de Letras/Espanhol e fui aprovada. Fiz contra minha vontade, mas, para minha surpresa, fui gostando das aulas, dos colegas e das disciplinas.

Na universidade, tínhamos aulas de Latim, além de espanhol. Como eu não tinha materiais, ficava completamente perdida, mas meus colegas sempre me emprestavam para estudar. Lembro-me que, um dia antes da prova de Latim, eles me chamaram e me entregaram a apostila. Parecia que eu não ia dar conta de tudo, mas consegui atingir a média. Já o espanhol, para mim, era muito difícil. Eu passava a maior parte do tempo no laboratório de língua para ouvir as conversações que haviam lá e as músicas em espanhol. Hoje, atuo como professora de espanhol e, naqueles dias, não imaginava que seria tão simples assim.

No segundo ano da minha graduação em Letras, já não queria mais fazer Nutrição. Também comecei a olhar com carinho a literatura indígena, tanto que queria escrever todas as histórias que eu ouvia dos meus avós. Fui me encantando de tal forma que desejava que meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fosse nessa área. Nesse período, convidaram-me para participar do grupo de teatro da faculdade, com o enredo

de Manuel Marinho. Para mim, foi um período complicado, pois morava longe da universidade, em outra cidade, e os ensaios eram à noite, duas vezes na semana. Com o passar do tempo, porém, conheci várias pessoas do teatro. Cada dia, dormia na casa de uma das meninas, mas, na grande maioria das vezes, eu acabava ligando para a minha colega da época, Cynara, para dormir em sua casa, porque era mais perto e porque ela estudava comigo. A sua família me tratava como se fizesse parte dela, e, com o tempo, ela passou a conhecer muito de minha história. Ela se tornou uma das pessoas que mais me incentivou a não desistir nas adversidades.

No meu terceiro ano de curso, eu me mudei para Dourados-MS. Foi uma decisão que mudou muitas coisas em minha vida. Quando iniciei a graduação, tive uma pessoa que me ajudava em tudo, a Gislene. No terceiro ano, começaram os Estágios Obrigatórios, e ela sempre esteve comigo, inclusive em muitas das coisas pelas quais passei por conta de minha saúde. Além disso, emprestava-me o seu caderno para que eu pudesse copiar os conteúdos, pois eu não enxergava para copiar do quadro, mesmo sentando em frente a ele. Ela também me enviou conteúdos e apostilas quando eu estava de atestado médico, e fazíamos a maioria dos trabalhos juntas.

A frase que está no início deste prefácio foi dita nessa circunstância, quando fiquei doente. Como eu saía de casa às 4h30, na maioria das vezes, sem comer, e almoçava, às vezes, só às 14h, tive anemia, gastrite e acabei entrando em depressão. Não foi nada fácil. Dos 65 quilos que eu tinha, cheguei a pesar 39 quilos. Pensei em desistir do curso, mas meus avós não me deixaram parar. Lembro que, na ocasião em que havia se encerrado meu atestado, eu tinha a ciência de que já tinha perdido seminários, provas e vários conteúdos. Por esse motivo, achava que não iria conseguir recuperar as notas.

Meus avós, no entanto, viam em mim um potencial que nem mesmo eu havia percebido. Voltei ao curso, contra minha vontade. No meu histórico acadêmico, consta a aprovação por exame. Hoje, olho isso com orgulho, pois, se eu tivesse desistido, não haveria histórico.

Nesse período, a tecnologia me ajudou muito. No tempo do estágio obrigatório, por exemplo, eu tinha que cumprir vinte horas semanais e ficava na Coordenação de Rede de Saberes. Na função, eu estava responsável pelos empréstimos de livros, por levar reclamações ao Reitor e por ver o que os acadêmicos indígenas estavam precisando, para que não houvesse desistências.

Aprendi muito sobre o universo da escola e também adquiri mais dicção. Para mim, era imprescindível conseguir me expressar em público, e não foi fácil vencer o

medo. Em 2006, estive como organizadora do encontro de acadêmicos indígenas em Campo Grande-MS, onde os estudantes indígenas se reuniram para falar sobre os desafios que enfrentavam. Tivemos várias reuniões com outras instituições para que esse encontro pudesse ser realizado.

Assim, também, iniciei o meu último ano com o foco na literatura indígena. Foi, no entanto, com a professora de Linguística que acabei escrevendo o meu TCC, em Linguística Aplicada (LA). A proposta do estudo, denominado **A Língua Guarani/Kaiowá na Escola Joãozinho Caarapé Fernando**: visões em confronto, foi a análise do discurso dos moradores da minha comunidade, mais especificamente da escola indígena que intitula o trabalho.

Quanto à LA, Cook (2008, p. 5) a define como “[...] disciplina acadêmica preocupada com a relação do conhecimento sobre linguagem para tomada de decisões no mundo real”. Seguindo essa afirmação, temos, como no meu mundo, inúmeras questões, e a LA vem me ajudando a refletir sobre elas e sobre até onde ‘se encontra o meu mundo e se consigo identificar esses limites’.

Não digo que me apaixonei no início, mas, à medida que o trabalho foi surgindo, fui gostando muito da LA. Hoje, novamente, expandem-se e florescem as minhas expectativas de que o trabalho, agora de mestrado, será bem desenvolvido e aceito pelo público. Afetei-me desde o início pelo tema que apresento aqui, desde quando comecei a escrever meu projeto, pois ele trata das tecnologias digitais e dos multiletramentos a partir do “meu” mundo, na escola indígena, uma das coisas que mais gosto.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da minha própria vivência, pois sou uma mulher indígena da etnia Kaiowá. A minha comunidade indígena fica a cerca de 225 km da capital de Mato Grosso do Sul (MS), Campo Grande. A minha cidade, Douradina, encontra-se no interior do Estado e é onde se localiza a comunidade chamada de Terra Indígena Panambi. Nela, há apenas indígenas Kaiowá.

Falar da minha comunidade é um prazer para mim, pois faço parte dessa história. É imprescindível estudar como têm ocorrido as mudanças aos longos dos anos referentes ao uso das tecnologias digitais e à língua, analisando se essa utilização na comunidade interfere ou não no nosso idioma.

Como a modernidade também está inserida nas aldeias, é preciso compreender o quanto ela tem modificado e interferido na cultura indígena. A minha primeira incursão em uma pesquisa acadêmica de tal natureza nasceu do meu envolvimento e da atuação no movimento indígena, com a preocupação sobre os estudos da Educação Escolar Indígena e de suas lutas atuais para manter a língua materna, devido aos entrelaços diários com as diferentes tecnologias.

Baseando-se no senso comum, a sociedade envolvente afirma que, para ser indígena, são instituídos padrões. Em paradigma assimilacionista, considera-se que os indígenas se encontravam em vias de integração na sociedade “civilizada”. Após a perda dos territórios tradicionais, nós, indígenas, fomos forçados a viver em pequenas porções de terras ou nas reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios², movimento em virtude do qual se caracterizou que “lugar de índio” é na reserva.

Muitos de nós, indígenas, no entanto, fomos obrigados a viver na cidade; não que tenhamos deixado nossos costumes e tradições, mas estamos em busca de nos adequarmos, de alguma forma, à sociedade envolvente, muitas vezes, por motivo de força maior. Isso porque a manutenção de nossas vidas, segundo as crenças e tradições, como no caso dos Kaiowá, foi impossibilitada pela perda do território tradicional (Crespe, 2015). Por outro lado, muitos dos que vão à cidade saem de suas aldeias para estudar ou buscar conhecimento, mas mantêm um constante trânsito no seu lugar de pertencimento (aldeias e reservas), em geral, para retornarem após o término das atividades pretendidas.

² Entre 1915 e 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) demarcou 8 reservas para os Kaiowá e Guarani, a fim de desocupar as terras em que eles estavam, em um gesto que é próprio à colonização (Cavalcante, 2013).

A necessidade de conviver com múltiplas realidades fez com que nós, Kaiowá, transitássemos na sociedade urbana, sem deixarmos de considerar a forma de vida segundo a cosmovisão ancestral. Esse modo de viver parece ser incompreensível para a sociedade não indígena, em virtude de estarmos atrelados aos princípios que se diferem dos conceitos eurocêntricos, tidos como padrão de normalidade na nossa sociedade. A mencionada forma de vida, baseada na visão eurocêntrica, trata, muitas vezes, de inferiorizar os saberes e os conhecimentos em que se fundamenta a sociedade Kaiowá.

Em muitas ocasiões, vemos menções, por parte de não indígenas, à “perda de identidade cultural” dos indígenas, percepção apoiada na ideia de que estaríamos vivendo de forma muito diferente da que foi experienciada por nossos ancestrais (Maher, 2007). Os defensores de tal concepção afirmam, dessa maneira, que fomos alvos de “desagregação cultural” e aculturação, com o argumento de que nós nos tornamos iguais aos “civilizados” e, em consequência, “[...] perdemos o nosso próprio ser” (Nunes, 2010, p. 11-12). Podemos observar, contudo, que, em muitos aspectos culturais, nós, Kaiowá, resistimos às mudanças e às adaptações ocorridas no mundo, sobretudo porque não há só uma forma de ser Kaiowá, nem uma única cultura e/ou identidade possível para o nosso povo.

As transformações também podem ser percebidas na nossa língua/linguagem Kaiowá, pois a linguagem humana está sempre em constantes mudanças, em função de adaptações que são necessárias. Segundo Nunes (2010, p. 28), afirmações equivocadas como “índio na cidade já não é mais índio” significam dizer que, finalmente, “[...] a (sua) integração à nação está completa”, bem como que haveria só uma forma de ser indígena. Partindo da concepção de que não há, hoje, cultura pura,

O hibridismo cultural surge para relacionar de forma equilibrada todos os processos históricos e sociais das comunidades globais, sua heterogeneidade, a importância das trocas de experiências entre os povos, considerando, em última análise, a impossibilidade real da existência de uma cultura pura (Oliveira, 2020, p. 7)

Assim, miscigenados, seja geneticamente, seja pelo processo de globalização, estamos vivendo a cultura híbrida. Ainda de acordo com Oliveira (2020, p. 13),

[...] Em relação ao hibridismo cultural, é fundamental que as sociedades possam entender seu papel social no mundo histórico, saber de suas capacidades e reconhecer seus mecanismos culturais e linguísticos, de modo a se orgulhar de tal sistema cultural. Contudo, tal reconhecimento

não pode dar lugar a um sentimento estrutural de resistência ao que se apresenta novo e diferente, pois sem tal conexão muitos dos grupos sociais não chegariam a se conhecer e se desenvolver completamente, ao passo em que é nesse campo onde mora o perigo da congregação de ideias elitistas, preconceituosas e muitas vezes, racistas.

Nesse sentido, a identidade indígena é uma construção, tal qual outras construções identitárias, pois nós vivemos e nos adequamos à sociedade quando saímos das nossas aldeias – o que não significa que nos dissociamos completamente de nossas origens, raízes, tradição e, também, da nossa língua materna.

De acordo com Maher (2016a), a língua franca, no meio dos indígenas citadinos, é o português. Em muitos casos, de fato, a língua indígena acaba sendo esquecida, em detrimento da adequação aos pressupostos da sociedade envolvente. Na perspectiva de Maher (2016a, p. 63), “[...] nenhum traço cultural – língua indígena inclusive – é, em si mesmo, depósito ontológico de indianidade, até porque a identidade cultural indígena é algo que está sempre em construção”. Apesar disso, o que costuma permear o imaginário de muitos não indígenas, segundo a autora, é que, para ser um índio “legítimo”, tem que falar a língua materna e, razoavelmente, o português.

No tocante à atualidade, isso não vem ocorrendo no meio urbano e, mesmo, não totalmente nas aldeias, onde o contato com outras línguas e o uso de tecnologias digitais vêm reconfigurando as formas de ser indígena e de usar a linguagem nesses espaços. Tendo em vista essas questões, o que me inquieta é a maneira como se estabelece o uso de tecnologias para interações em língua kaiowá pela comunidade indígena da aldeia Panambi, no município de Douradina-MS, principalmente no que diz respeito aos aspectos linguísticos e identitários que emergem em torno das práticas de uso de línguas nesse contexto.

Como sabemos, com o passar dos anos, a língua materna de muitos povos indígenas foi se perdendo, por conta da opressão colonialista. Atualmente, muitos(as) professores(as) das escolas indígenas estão trabalhando com o processo de revitalização das línguas indígenas, ao mesmo tempo em que outras práticas e línguas têm circulado nesses territórios (Jaff, 2001).

Trata-se, portanto, de terreno conflituoso entre perspectivas de valorização e resgate de línguas e costumes, assim como de renovação e transformação de práticas, o que configura espaços como o desse estudo como importantes *locus* de pesquisa na atualidade. Há, por exemplo, críticas contra nós, indígenas, que deixamos de falar a língua materna, produzidas tanto por não indígenas quanto pelos próprios Kaiowá, que,

com frequência, consideram isso uma degeneração da forma de vida.

Muitas vezes, o processo de parar de se comunicar na língua materna parte de uma necessidade, da imposição social ou de um desejo – mesmo que ele esteja ligado à história de opressão e subjugação que impossibilitou a continuidade da maneira de se viver conforme esses indígenas compreendiam. Assim, as constantes pressões sofridas ao longo dos séculos contribuíram para o abandono dos ideais de vida de alguns povos indígenas.

Para muitas etnias, apesar dos esforços e estudos em prol da revitalização linguística, a perda do idioma tradicional se deu por completo, pois não há mais falantes da língua. Também em termos culturais mais amplos, evidencia-se que ocorrem modificações, inclusive, na visão cosmológica indígena, a partir das transformações antropológicas, históricas e culturais que se sucederam no ambiente em que habitam os Kaiowá, impactando, diretamente, os modos de utilização da língua materna.

Muitas vezes, essas mudanças foram motivadas pela inserção de diversas tecnologias nessas comunidades, sobretudo as digitais, objeto de estudo deste trabalho. Tal fator demonstra a capacidade e a necessidade de adaptação desses povos em termos de costumes e de uso de língua/linguagem em suas interações sociais. Os aparatos tecnológicos, como as câmeras, em sua grande maioria, chegam nas comunidades indígenas como uma forma de ajudar a guardar suas riquezas em imagens e sons, expandindo-as no YouTube, por exemplo.

Aplicativos como o WhatsApp e o Facebook também servem como meio de manter contatos com a comunidade. Por outro lado, independentemente de como são utilizadas as ferramentas para o fortalecimento de cada etnia, “[...] o que a tecnologia mobiliza e catalisa hoje não é tanto a novidade de alguns aparatos, mas, sim, novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades e escrituras” (Martín-Barbero, 2001, p. 79). São essas percepções e sensibilidades que tento flagrar com este estudo, a partir do objetivo que mencionei anteriormente. Por isso, também é fundamental a esta pesquisa a compreensão de aspectos da identidade cultural indígena, tomada como construção e processo que está em constante aprimoramento dentro de cada etnia (Maher, 2016a).

No caso da aldeia focalizada aqui, observei, previamente, que, na atualidade, muitos indígenas Kaiowá, principalmente – mas não apenas – jovens, usam as tecnologias digitais para suas interações sociais e para seus trabalhos cotidianos. Como discorre Rivas (2010, p. 42) em relação às aldeias de Dourados-MS, os indígenas “[...]”

precisam negociar cotidianamente a continuidade de uma cultura considerada tradicional com a entrada de novos hábitos e recursos provenientes do contato com a sociedade nacional”. É o que também percebo no contexto de nosso interesse, a comunidade Indígena de Panambi-Lagoa Rica, em Douradina-MS, que resiste aos longos anos de opressão impostas pelos colonizadores.

Os Kaiowá de Panambi-Lagoa Rica vêm mantendo a forma de vida conforme os seus antepassados, sobretudo a cosmovisão do modo de ser dos Kaiowá, baseada na cosmologia. Com isso, continuamos praticando por décadas os rituais tradicionais. Esse aspecto demonstra a importância da fala, contudo o espaço vivido teve que ser adaptado em virtude do avanço da forma de ser “civilizada”, pois, inevitavelmente, ocorreu o trânsito nos lugares habitados pelos não indígenas.

Tal como Rivas (2010) entende sobre os jovens indígenas de Dourados, na aldeia Panambi, eles parecem transitar, o tempo todo, entre a cultura urbana e as suas tradições, configurando-se uma cultura híbrida, cujas características visou melhor identificar e analisar no decorrer do estudo. Para isso, estabeleci os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar como se estabelece o uso de tecnologias para interações em língua Kaiowá pela comunidade indígena da Aldeia Panambi, no município de Douradina-MS, identificando aspectos linguísticos/identitários e caracterizando possíveis mudanças de prática de uso dessa e de outras línguas nesse contexto.

Objetivos específicos:

- Descrever o território étnico-cultural e linguístico da aldeia Indígena Panambi-Lagoa Rica, município de Douradina-MS.
- Identificar e descrever crenças e práticas de/sobre o uso de tecnologias digitais para interações em Kaiowá e nas demais línguas, pela comunidade.
- Analisar se as tecnologias digitais têm ajudado, de alguma forma, na preservação/difusão da sua cultura.

A fim de cumprir com tais objetivos, o texto apresenta um primeiro capítulo de natureza teórica, seguido do capítulo metodológico, do capítulo de análise e das considerações finais.

CAPÍTULO 1 – BASE TEÓRICA

1.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, discuto a identidade cultural dos povos indígenas no Brasil, considerando que havia mais de 1.400 grupos indígenas em todo território brasileiro. Em tal direção, concebo a questão da identidade cultural como processo de defesa cultural, linguística e étnica dos povos indígenas.

Ainda, abordo os povos indígenas que vivem em Mato Grosso do Sul, principalmente, os Kaiowá, que são os indígenas da minha aldeia, Panambi-Lagoa Rica, em Douradina-MS. Discorro, também, sobre a diversidade linguística indígena do Estado e a pressão linguística que sofreram e sofrem ao longo dos séculos.

Além disso, reflito sobre a educação escolar indígena no Brasil e o uso das tecnologias digitais nas mencionadas instituições, nas comunidades indígenas, e sobre o ensino de língua nesses espaços.

1.2 Identidade cultural

Antes do processo de colonização europeia que o Brasil sofreu, estima-se que existiam, como afirmei anteriormente, cerca de 1.400 grupos indígenas em todo território brasileiro, “[...] povos de grandes famílias lingüísticas – tupi-guarani, jê, karib, aruak, xirianá, tucano etc. – com diversidade geográfica e de organização social” (Oliveira; Rocha Freire, 2006, p. 21).

Desde esse período, no entanto, pela incapacidade dos colonizadores de caracterizarem corretamente os povos indígenas, muitos grupos foram genericamente classificados. Assim, possivelmente, tínhamos, no país, muito mais povos do que essa estimativa indica.

Os mencionados grupos sofreram com várias agressões ao longo dos séculos, que foram provocando baixa populacional, tais como

[...] guerras de conquista, extermínio e escravização, além do contágio de doenças, como a varíola, o sarampo e a tuberculose, que dizimavam grupos inteiros rapidamente [...] O poder desarticulador das doenças pode ser exemplificado com a epidemia de varíola que entre 1562-1565, em poucos meses, matou mais de 30.000 índios na Bahia (Hemming, 1978:144) (Oliveira; Rocha Freire, 2006, p. 23-24).

Nós, indígenas, não estávamos preparados imunologicamente para as doenças do não índio. Assim, morríamos rapidamente, perdendo várias vidas em pouco tempo

para epidemias. Além disso, os grupos indígenas se deslocavam com frequência para outros territórios, tentando escapar também da escravidão.

Outro grave problema que persiste até os dias atuais é o da questão territorial. Já no século XIX, perdemos grande parte das terras ancestrais, o que nos levou a conviver em áreas de aldeamentos, desestruturando toda a nossa organização. De acordo com Moreira (2002), ao final desse século, os índios trabalhavam como “caboclos” – mestiços – sem terra e necessitavam lutar constantemente para garantirem a sua sobrevivência e para serem valorizados como “índios de verdade”.

No território brasileiro, há uma grande diversidade de povos indígenas sem visibilidade cultural e linguística expressa dentro do país. No século XX, por exemplo, os censos populacionais realizados nos anos 1900, 1920, 1940, 1950 e 1980 não individualizam a população indígena do país, considerando-nos como conjuntos sociais que indicavam a mestiçagem e nos posicionando entre os brasileiros “pardos”.

Além disso, a pouca visibilidade dos grupos étnicos indígenas ainda persiste atualmente. A esse respeito, o Instituto Socioambiental ([2021?]) adverte que

[...] em pleno século XXI a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente encontramos no território brasileiro 256 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes.

Hoje, temos grupos indígenas espalhados por praticamente todos os Estados do nosso território, sobretudo no Amazonas, no Rio Grande do Sul, em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul. No Quadro 1, abaixo, é possível visualizar alguns dados relativos à sua presença no país:

Quadro 1 – Povos indígenas no Brasil

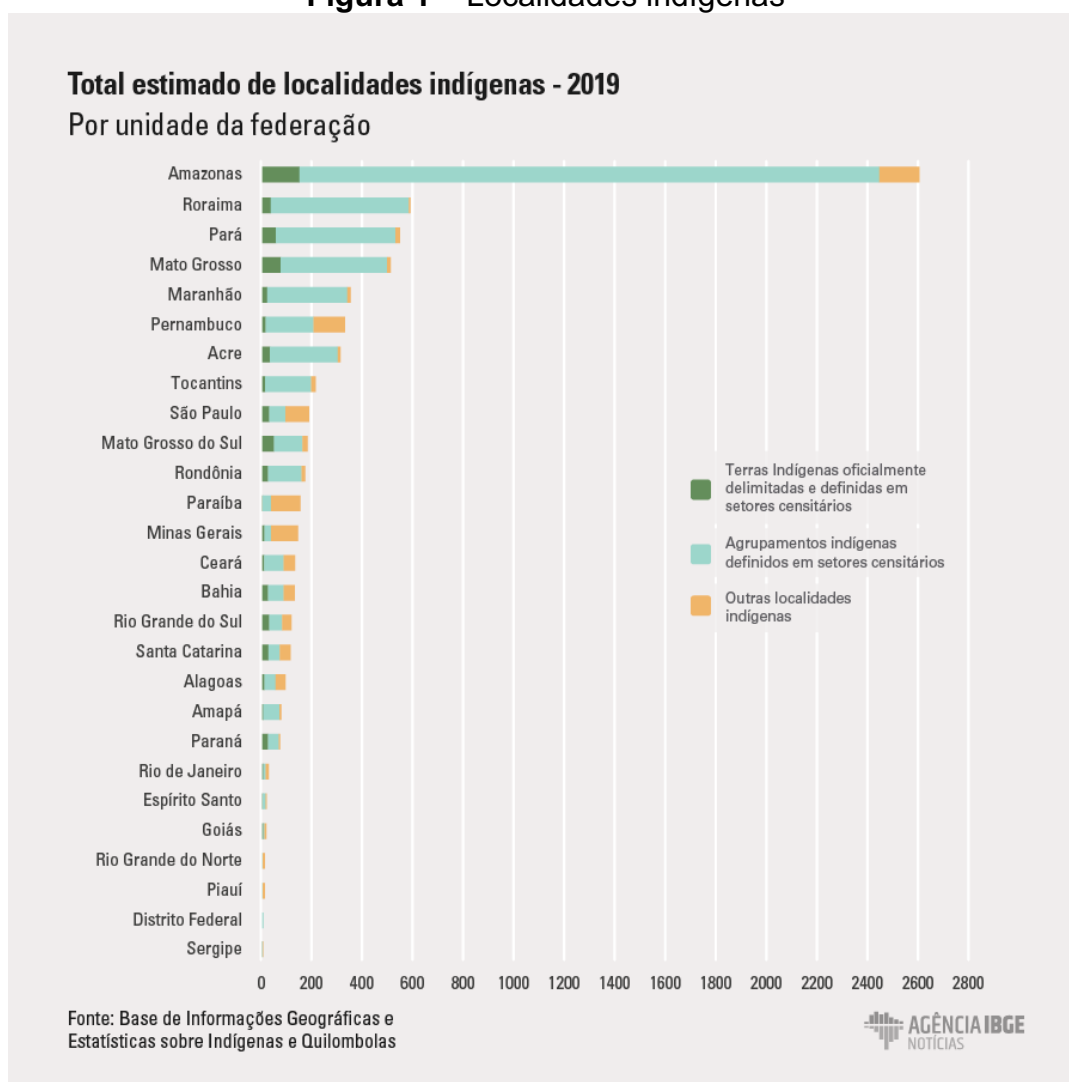
	Funasa/IBGE³ Senso de 2000	IBGE Senso de 2010	IBGE Dados 2012
População indígena	716.605	817,9 mil	896,9 mil
Etnias indígenas	283	283	305 etnias
Terras indígenas	597	628	505
Aldeia indígenas	4.067	4.067	–
Línguas indígenas	180	180	274

Fonte: IBGE (2012 *apud* Vieira, 2006, p. 54).

Segundo o censo de 2012, apresentado no Quadro 1, temos 305 etnias indígenas espalhadas pelo território brasileiro, sendo que a maior população indígena se encontra no Amazonas. Dessa maneira, não há um modelo homogêneo de indígenas no país, pois, nessas etnias, coexistem muitas culturas, crenças e formas distintas de se organizar socialmente, de forma que a sua identidade cultural não pode ser admitida de forma generalizada, nem a priori, em contextos situados.

No gráfico seguinte, apresento a estimativa relacionada às localidades de povos indígenas nos anos de 2019:

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 1 – Localidades indígenas

Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21245-localidades-indigenas-na-base-territorial.html>.

Em outra análise, também divulgada pelo IBGE, temos os seguintes destaques no ano de 2022:

Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. Isso significa que esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior. Esse aumento expressivo pode ser explicado também por mudanças metodológicas (Cabral; Gomes, 2023).

O Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente, conta com uma diversidade cultural riquíssima, por conta da fronteira com o Paraguai e a Bolívia e dos muitos povos indígenas que aqui vivem. Ainda segundo dados do IBGE,

[...] a população indígena de Mato Grosso do Sul é de 61.737 pessoas.

Apenas uma aldeia, em Dourados, concentra 18% dos índios no Estado, com uma população de 11.146. Mato Grosso do Sul, conforme os dados do IBGE, tem a segunda maior população de índios no País (Oliveira, 2012).

Mesmo com a segunda maior população indígena do país, estima-se que, durante um bom tempo, houve um silenciamento de povos indígenas. Não obstante, a luta por sua identidade cultural permanece, mesmo com a constante transformação que ocorre pelo contato com a sociedade envolvente. Como lembra Benites (2014, p. 50), “[...] ser indígena é uma construção que se estabelece a partir da relação com a sociedade envolvente, no processo discursivo”.

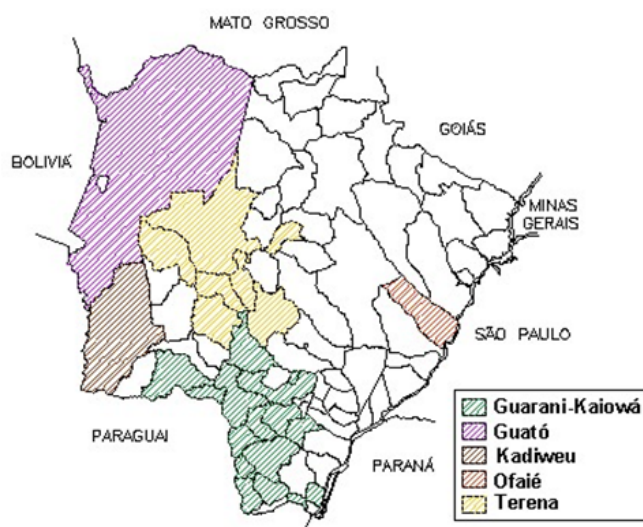
Nessa perspectiva, tomo a questão da identidade cultural, neste trabalho, a partir dessa visão discursiva e de construção, com base em autores como Hall (2006), segundo o qual a categoria “raça” não se define biologicamente, e sim discursivamente. Também Benites (2014, p. 50) afirma que

[...] toda a realidade e os objetos são resultantes do caráter discursivo e não da sua essência natural. Sendo assim, o sujeito indígena e toda a visão constituída em relação à sua identidade foram construídos a partir de processos discursivos.

A identidade do indígena Kaiowá foi construída na sua relação com a sociedade. No processo de lutas históricas, houve momentos nos quais o indígena se manteve subalterno ao não indígena e outros em que se colocou como elemento de resistência cultural frente a esses povos. Ainda no que se refere às localidades indígenas, ressalto que a Terra Panambi-Lagoa Rica, onde nasci, cresci e aprendi a falar as primeiras palavras, está localizada na cidade de Douradina-MS, situada a 195 km de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

Abaixo, reproduzo o mapa com a ocupação territorial por etnia (Guarani- Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Ofaié e Terena) dos povos que vivem no Estado:

Figura 2 – Mapa com a ocupação territorial por etnia no Estado



²Fonte: Programa Kaiowá/Guarani-NEPPI/UCDB – Geoprocessamento – Prof.Ms. Celso R. Smaniotto (2007).

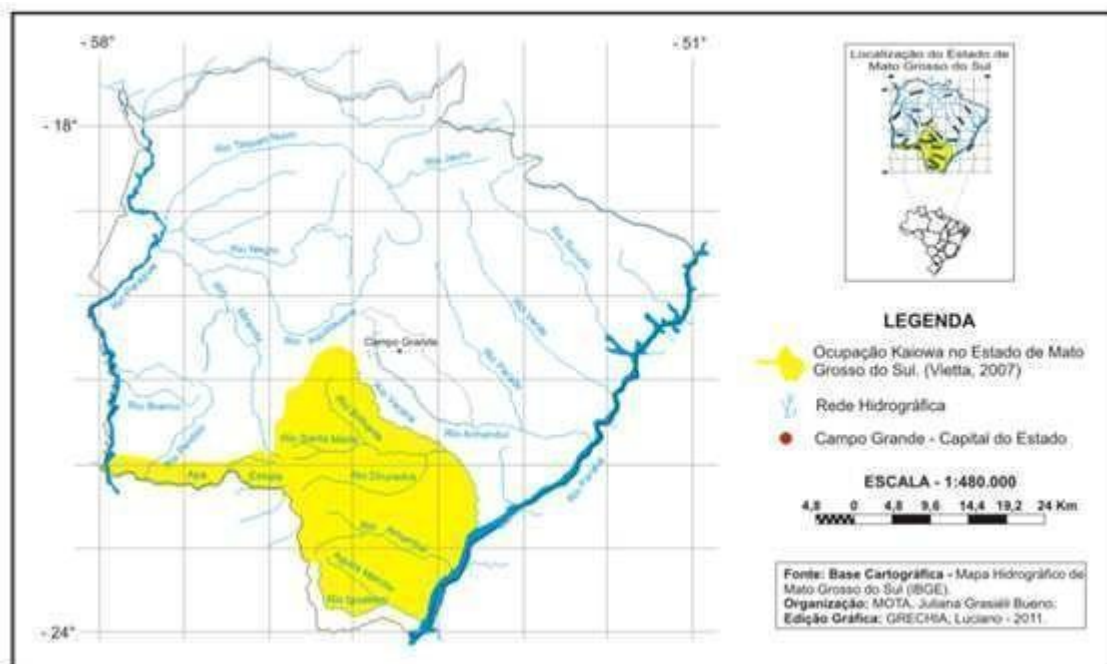
Fonte: Programa Kaiowá/Guarani-NEPPI/UCDB – Geoprocessamento – Prof. Ms. Celso R. Smaniotto (2007).

Os Kaiowá, inclusive os da aldeia Panambi, em Douradina, com muitas lutas e resistências, ainda vêm mantendo sua cultura e suas tradições vivas. Essa existência é marcada pela questão da terra, que

[...] é de vital importância para estes povos, tendo em vista que todos, sem exceção, constroem seu próprio sentido de pessoa e de mundo, a partir da relação com a terra. Em outras palavras, a relação com o território é condição para a reprodução física e cultural destes povos. Neste sentido, pode-se afirmar que à exceção do povo Kadiwéu, que possui a maior área indígena fora da Amazônia legal (ao redor de 500 mil hectares), os demais povos do Estado de Mato Grosso do Sul estão ocupando reduzidíssimas parcelas do que antigo território em que habitavam antes do avanço das frentes de colonização, nos séculos XVIII, XIX e, sobretudo, no século XX (Urquiza, 2016).

Nesse sentido, é imprescindível avançar na demarcação das terras indígenas, pois nossa relação com a terra é cultural. Além disso, o território é de suma importância para a subsistência de nossos grupos no Mato Grosso do Sul e nos demais Estados da federação. Para seguir refletindo sobre o tema, temos representados os locais de ocupação dos Kaiowá no Estado:

Figura 3 – Ocupação Kaiowá no Mato Grosso do Sul



Fonte: Mota (2011, p. 180).

No Quadro 2, a seguir, também estão os territórios indígenas demarcados no Mato Grosso do Sul:

Quadro 2 – Povos indígenas de Mato Grosso do Sul e as terras demarcadas

Terras Demarcadas	Silenciamento Indígena
Guarani	Atikum
Guarani-Kaiowá	Ayoreo
Guarani-Ñandeva	Chamacoco
Guato	Ofayé
Kadiwéu	Kinikinau
Terena	Kamba

Fonte: Bannes e Silva (2013, p. 126).

Observando o Quadro 2, nota-se que temos doze povos indígenas no Mato Grosso do Sul, que, ao longo dos anos, perderam muitas das suas práticas culturais e linguísticas. A diminuição do território para o povo Kaiowá e Guarani

[...] não significou apenas o deslocamento geográfico e a perda da terra, pois a vida dentro da Reserva impôs grandes transformações principalmente na sua relação com o território tradicional. Devido a todos

esses fatores provocados pela alteração no território, os indígenas foram obrigados a disputar os lotes cada vez mais reduzidos dentro das próprias Reservas. Em síntese, muitos dos problemas presentes nas aldeias Kaiowá e Guarani tem refletido na organização social, isto é, no seu 'modo de ser'. Por conta desse processo histórico desfavorável, surgem sérias dificuldades, que preocupam, como por exemplo, o alcoolismo, o alto índice de desnutrição, a prostituição, a tuberculose, o suicídio, a violência interna, a sobreposição de lideranças nas aldeias, a reordenação da organização familiar, a substituição das práticas religiosas tradicionais pelas crenças religiosas neo-pentecostais (Urquiza *et al.*, 2010, p. 16-17).

O confinamento dos povos indígenas em espaços geográficos reduzidos e com poucos recursos naturais, como se pode perceber, também influenciou muito a nossa cultura e a própria língua Kaiowá, nas tradições culturais, nas práticas religiosas e nos meios de sobrevivência, uma vez que fomos pressionados pelo grande desmatamento que houve nessa região para a criação de gado, além de termos que nos adaptar à modernidade por causa do setor agrícola brasileiro.

Atualmente, em relação ao território, a ameaça do marco temporal tem se imposto como um desafio. Proposto por meio do PL 490/2007, ele se refere à data que algumas autoridades consideram como ponto de referência para determinar a posse ancestral das terras pelos povos indígenas. O projeto de lei propõe, portanto, alterações na forma como são demarcadas as terras indígenas. Se aprovada, a legislação passaria a impor que só seriam reconhecidos como terras indígenas aqueles espaços que estivessem ocupados 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal brasileira. Isso poderia afetar significativamente os direitos territoriais dos povos indígenas, especialmente aqueles que perderam suas terras devido a processos históricos de invasão e deslocamento. O projeto tem gerado polêmica e debates intensos no Brasil, porque, se for aprovado, pode fazer com que a maioria das terras indígenas seja perdida.

Assim, o mencionado PL pode ser objeto de debates e disputas legais, especialmente em relação aos direitos territoriais e à demarcação de terras. A minha aldeia de nascença, por exemplo, foi recentemente reconhecida como a Terra Indígena, no ano de 2011. A seguir, há um *print* com uma imagem de satélite feita por meu celular, por meio do aplicativo *Google Maps*, em que consta a localização da Aldeia:

Figura 4 – Localização da Aldeia Panambi-Lagoa Rica



Fonte: acervo pessoal.

Em função da data de reconhecimento, estamos lutando contra o marco temporal. Devido a acontecimentos como esse, a nossa comunidade indígena se mantém em constante luta por conta da disputa de terras, que é o nosso *Tekoha* – e, a cada ano que

se passa, a busca por essas terras se torna mais árdua.

Segundo Tiago Leonardo Vieira, as terras indígenas de Panambi-Lagoa Rica são tradicionalmente ocupadas e utilizadas pelos povos indígenas Guarani e Kaiowá. O autor as descreve como áreas essenciais para a subsistência, a cultura e a identidade do meu povo Kaiowá, enfatizando a importância da demarcação e proteção desses territórios para garantir os direitos e a continuidade das práticas culturais e dos modos de vida indígenas. Sobre o processo de reconhecimento,

[...] somente em 12 de dezembro de 2011 é que o resumo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação foi publicado no Diário Oficial da União, delimitando a Terra Indígena Panambi – Lagoa Rica com área de 12.126 hectares. Atualmente, já findo o prazo para apresentação de contestações, o processo encontra-se na FUNAI que tem a incumbência de analisá-las e respondê-las para em seguida encaminhar ao Ministério da Justiça com vistas à publicação da portaria declaratória de posse permanente indígena (VIEIRA, 2016, p. 265).

Nos anos anteriores e a cada vez que o projeto de lei entra em votação, nós nos reunimos para mostrar que estamos apenas tentando sobreviver. Como a minoria consegue ir pra Brasília nesses dias, a maioria ocupa a BR para fazer manifesto ou, no caso da Aldeia Limão Verde/Aquidauana, conscientizar os moradores de que estamos apenas dando força para os nossos irmãos e parentes que estão em Brasília.

Geralmente, são os Caciques e as lideranças que se deslocam, com a ajuda da própria comunidade e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Quanto às mobilizações da minha Aldeia, a Panambi-Lagoa Rica/Douradina, selecionei o registro feito e publicado no Instagram pela minha colega e parente professora mestra Ebifania Ortiz:

Figura 5 – Manifestação contra o marco temporal da Aldeia Panambi-Lagoa Rica



photos_de_uma_kaiowa



Fonte: acervo pessoal.

Na Figura 5, temos uma faixa estendida no meio da BR que passa pela minha Aldeia, com um resumo sobre o que é o marco temporal. Já nas Figura 6 e 7, a seguir, é possível visualizar cartazes com dizeres contra o marco temporal e o PL 490:

Figura 6 – Manifestação contra o marco temporal da Aldeia Panambi-Lagoa Rica



photos_de_uma_kaiowa



Fonte: acervo pessoal.

Figura 7 – Manifestação contra o marco temporal da Aldeia Panambi-Lagoa Rica



Fonte: acervo pessoal.

Nesses dias de apoio, as escolas indígenas fazem cartazes junto com os estudantes para essa conscientização sobre a nossa sobrevivência no *Tekoha*, para que os nossos alunos saibam que a luta não é só dos mais velhos, mas de todos. Além disso, na busca de tentar sobreviver, saímos pintados com jenipapo e urucum.

Assim, o povo Kaiowá resiste e tenta manter suas tradições e a língua materna. No Estado, tratando-se de línguas dos povos indígenas, deparamo-nos com os troncos Tupi-Guarani e Aruak, de acordo com Meliá e Bartolomeu (2008 *apud* Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2020). A esse respeito, ressalto a importância de a língua materna continuar atuante na comunidade indígena, pois

[...] Mesmo sabendo-se que a língua não é o único fator de identidade de um povo, é importantíssimo que ela seja mantida e praticada pelos falantes, pois ela ajuda a preservar muitos traços da cultura e, principalmente, ajuda a manter a autoestima coletiva (Ferreira, 2001, p. 46 *apud* Urquiza, 2016, p. 89).

Como é possível perceber, a língua é parte indispensável da cultura e da existência de um grupo, devendo ser contínuo o trabalho por seu fortalecimento nas distintas gerações, a fim de evitar sua extinção, uma vez que

[...] a urbanização já referida anteriormente e o contato com a sociedade envolvente é uma ameaça sempre real a ser monitorada através de trabalhos constantes de estudos e conscientização, de incentivo e de prática de uso da língua em todas as situações da vida das famílias, sejam rurais ou urbanas (Ferreira, 2001, p. 48 *apud* Urquiza, 2016, p. 96).

Assim, na tentativa de evitar essa triste possibilidade de extinção linguística, nossa aldeia incentiva o uso da língua materna em todas as situações do cotidiano, inclusive dentro da escola indígena.

A esse respeito, Chamorro (2008) alerta que há uma troca boa entre os índios e não índios, e, por isso, ocorrem acréscimos na língua e na cultura. A língua kaiowá tem como tronco o Tupi-Guarani. No guarani, “ñe’e, ayvu e ã” pode significar voz, e podemos traduzir a expressão como ñe’e (fala) e ayvu (linguagem).

Em relação à linguagem, não poderia deixar de lado a conduta do falante diante das línguas e de suas características mutáveis e imutáveis. O contato com novos termos e línguas diferentes pode causar perdas irreparáveis na língua materna de um povo, principalmente na era da tecnologia, em que as informações chegam quase instantaneamente.

Colocando a língua kaiowá como o ponto de estudo, não há como separar a vida dos Kaiowá da terra, do local onde vivemos, pois essa ligação se reflete também na organização da nossa língua e no contato com outros povos e suas línguas, como a língua portuguesa, que é a 2ª língua kaiowá. Integrando essa dinâmica, como o guarani vem adquirindo acréscimos de palavras, não há tradução para a língua materna dos nomes de muitos objetos e instrumentos que temos em casa, como as palavras “televisão” e “celular”. Outro exemplo é palavra “geladeira”: uma tentativa de tradução seria “mo~isãha” (uma coisa que gela), mas, ainda assim, constituiria uma tradução inexata.

Assim, a língua kaiowá, mesmo sofrendo toda a pressão imposta pelos colonialistas, mantém sua história e suas raízes vivas ao longo desses anos. A grande maioria da população, por ser translíngue, transita sem nenhum problema entre os universos das línguas e de suas histórias, “[...] e é então nesse jogo complexo entre a reafirmação de uma etnicidade e a construção de uma identidade genérica que podemos vislumbrar a complexa constituição da indianidade contemporânea” (Maher, 2016b, p. 724).

No interior desse jogo, destaco que o povo Kaiowá sempre viveu como nômade,

sobrevivendo dos materiais nativos de sua terra. Com as transformações industriais e tecnológicas que ocorrem na sociedade, sobreviver apenas dos recursos naturais do meio ambiente tem sido cada vez mais difícil. O grupo que vive na Aldeia de Panambi-Lagoa Rica, sendo muito tradicional, busca manter viva a sua tradição e a sua cultura de origem. Embora Hall (2006, p. 91) afirme que não há uma cultura “pura”, mas “[...] uma fusão entre diferentes tradições culturais”, considero que, de toda forma, essa população busca manter as tradições, os costumes e a própria língua materna de modo “puro”.

Também em discussão sobre a questão da heterogeneidade cultural, segundo Almeida (2018), a língua guarani é falada por diferentes povos e de distintos modos. De acordo com o lingüista Aryon Dall’Igna Rodrigues (2016), os Ñandeva, os Kaiowá e os Mbya falam dialetos do idioma guarani que se incluem na família linguística Tupi-Guarani, do tronco linguístico Tupi. Nesse rol, incluiriam-se também os povos chiriguano, guarani-ñandeva (Chaco paraguaio), ache, guarayos e izozeños, habitantes da Bolívia e do Paraguai. Ainda em tal contexto, uma variante do guarani é falada pela população – provavelmente 90% – não indígena do Paraguai, país bilíngue, que fala guarani/espanhol.

Segundo Pedro (2020), para o indígena Kaiowá, há três conceitos fundamentais: primeiro, o *Teko* (modo de ser, de viver, de se mover); segundo, o *Tekoha* (Aldeia, Território, lugares, sagrados); e terceiro, o *Ñe’ë* (Linguagens). Nessa visão, o cosmo

[...] é extremamente dinâmico, determinando-se relações de natureza política entre os seres que o povoam. Os resultados dessas relações produzem mudanças constantes no cosmo, com transformações na aparência, dimensões e esferas que o compõem. O entendimento de que as relações são preeminentemente políticas deriva do fato de que, para estes índios, não existe no cosmo uma contraposição entre natureza e humanidade, e tampouco entre estas e um eventual mundo sobrenatural. Todos os elementos do universo encontram-se na condição de agir ou de serem agidos por outros, sendo as diferenças determinadas através de níveis de eficácia e de hierarquia relacional, e não através de dicotomias ontológicas. Desta forma, recuperando a definição de política oferecida por Swartz, Turner & Tuden na introdução a ‘Political anthropology’ (1966:7), podemos afirmar que as ações dos sujeitos no universo interpretado pelos Kaiowa são públicas, destinadas a alcançar um objetivo e implicam um diferencial de poder. O cosmo torna-se, desse modo, uma grande arena, onde se manifestam disputas, elaboram-se estratégias, buscam-se alianças, exerce-se dominação, procuram-se equilíbrios etc. (Mura, 2010, p. 132).

As ações humanas no universo são dinâmicas, causando reações diversas entre os diferentes grupos, e cada ação converge em reações que podem ser de lutas, de

disputas, de guerras ou de busca por novo equilíbrio. Além disso, essas ações provocam modificações na identidade dos povos e em seu modo de viver.

De acordo com Hall (2006), para tratar da identidade cultural de um povo, temos que levar em consideração que ela está em processo de contínua definição e em andamento. Tal construção surge pela falta de inteireza, preenchida a partir do nosso exterior e localizada no tempo e no espaço simbólico. Assim,

[...] A identidade é uma contínua transformação em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, é definida historicamente e não biologicamente, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu 'coerente' (Hall, 2006, p. 8).

Para Silva (1999), a cultura é um jogo de poder. Formada no grupo social do indivíduo, ela define suas atitudes e crenças, uma vez que

[...] A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (Silva, 1999, p. 133-134).

Na mesma linha, Hall (2006) sustenta que as nossas identidades se afloram a partir do contexto no qual fomos gerados, de forma que o elo, no caso do meu povo, seria a própria realidade da aldeia indígena, das diversas igrejas, da escola e dos movimentos indígenas. Sobre isso, o autor afirma que

[...] Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico, eles têm a geografia imaginária [...] as identidades estão profundamente envolvidas no processo de representação [...] o lugar específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, o ponto de práticas sociais que nos moldaram e nos formaram e com os quais nossas identidades estão estreitamente ligadas. Os lugares permanecem fixos e é neles que temos raízes (Hall, 2006, p. 20-21).

Sendo assim, entendemos que nossa identidade está "demarcada" pelo lugar onde vivemos e frequentamos e que ele modela quem somos. Dessa maneira,

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um 'eu verdadeiro e único', mas do diálogo entre os conceitos e definições que

são representados para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós (Hall, 1997, p. 8).

Em outras palavras, podemos dizer que nossa vida é formada pelo grupo social com o qual convivemos cotidianamente e pelo nosso desejo de responder aos seus apelos culturais. Então, somos moldados e transformados diariamente, constituindo nossa identidade, o elemento que nos diferencia dos demais grupos. Darcy Ribeiro (1995) descreve a cultura híbrida como um reflexo da miscigenação e da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Para o autor,

[...] Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ninguentude (Ribeiro, 1995, p. 453).

Desse modo, o estudioso enfatiza como essa mistura de raças, culturas e tradições resulta em uma identidade única e em uma riqueza cultural incomparável. Para Ribeiro (1991), então, a cultura híbrida é fundamental para entender a complexidade e a dinâmica da sociedade brasileira. Tal abordagem tenta

[...] estabelecer as bases e os limites dentro dos quais nos propomos formular um esquema evolutivo geral [...] uma explanação teórica ideal construída pela redução conceitual da multiplicidade de situações concretas registradas pela arqueologia, pela etnologia e pela história, a um paradigma simplificado da evolução global das sociedades humanas, mediante a definição de suas etapas básicas e dos processos de transição de uma a outra dessas etapas (Ribeiro, 1991, p. 45).

Ribeiro (1991) aborda, portanto, as transições da evolução da sociedade humana através de uma perspectiva antropológica e histórica. Ele destaca os principais marcos e transformações que moldaram o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo, desde as primeiras comunidades humanas até as sociedades contemporâneas. Ainda, realça a importância de compreender essas transições para entender os desafios e oportunidades que enfrentamos como espécie, bem como para valorizar a diversidade cultural e a complexidade das sociedades humanas. Na perspectiva de Oliveira (2020, p. 4),

[...] Os estudos que mais se aproximaram de uma resposta conclusiva se detiveram na análise histórica dos grupos sociais e civilizações, partindo de um ponto de partida também cultural, visto que não há como fugir à

percepção de pertencimento que se constrói desde o nascimento do indivíduo. Assim, é preciso que a cultura seja amplamente considerada como um processo que abrange todos os tipos de arte humana, e para além disso, que percebe e representa o conjunto de todos os modos de vida e comportamentos sociais.

É nesse pensamento que colocamos a cultura híbrida, porque assimilamos todas as coisas que estão em nossa volta, sejam elas boas, sejam elas más. Com isso, cabe a cada indivíduo escolher o que lhe convém que seja melhor e que venha a lhe agregar, tendo em vista que a cultura, assim como a língua, não fica estagnada, mas está em constante mudança ou acompanhando a tendência.

1.2.1 A identidade indígena

Conforme Hall (2006, p. 85), “[...] o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas”. Os povos indígenas reagem com a proteção de nossa cultura quando se sentem pressionados pelas outras culturas locais, mantendo suas tradições e costumes dentro das aldeias porque

[...] mesmo que se eu seja índio e que esteja trajando roupas, vivendo em cidades, usando a tecnologia e as redes sociais para comunicar-me, não deixarei de ser Índio, porque mesmo que o índio morem em cidades, não deixa suas raízes, uma vez que sempre está sempre em contato direto com sua comunidade. ‘O contato é sempre traumático, bagunça muito o cotidiano das comunidades e, muitas vezes, ocupa o espaço de algumas práticas tradicionais’ (Ferreira, 2020 *apud* Matsuura, 2019, p. 71).

É comum escutar, quando falamos em apropriação cultural, nos relatos e nas atitudes de preconceito, falas como “[...] ah, mas essa pessoa não é mais indígena, não é índia, como aponta Sônia Guajajara, porque tem iPhone”. A esse respeito, Maher (2016a, p. 58, grifo da autora) afirma que

[...] A imagem paternalista de uma suposta fragilidade das culturas indígenas frente às novidades tecnológicas permite representações de que ‘índios autênticos’ deixariam de sê-los ao se engajarem em práticas comunicativas híbridas e pan-étnicas no *YouTube*, no *Facebook* ou no *Whatsapp*, por exemplo.

Independentemente de ser indígena ou não, a sociedade pós-moderna nos leva a esse nível de equívoco, pois não estamos falando de retrocesso e, sim, de acompanhar a modernidade e as transformações tecnológicas. Em conversa informal, a diretora de uma escola da comunidade me disse que

[...] Na aldeia Panambi, as crianças falam e brincam usando o Kaiowá, respeitando, assim, seus costumes e tradições e só aprendem o português na escola, a partir dos quatro anos de idade. É claro que, também nesse período, as crianças entram em contato com gramática da língua portuguesa⁴.

Assim, é comum à comunidade em destaque que as crianças indígenas usem a língua kaiowá e que deverão continuar usando-a, principalmente dentro da aldeia, como tenho vivenciado como moradora e pesquisadora nesse local.

No que tange à mencionada questão, ressalto, também, os discursos sobre a necessidade de cuidar de nossa cultura local, em virtude de uma “[...] ‘desagregação cultural’, aculturação, tornar-se igual a outro e, em consequência, perder-se de seu próprio ser” (Nunes, 2010, p. 11-12). Com isso, torna-se salutar continuarmos a propagar a nossa cultura e língua materna para as próximas gerações, para não perdermos aspectos fundamentais de nossa identidade cultural, por não existir mais elementos que nos diferencie das demais culturas. Conforme explica Oliveira (2009), quando defendem que “[...] índio na cidade já não é mais índio” estão afirmando que, finalmente, “[...] a (sua) integração à nação está completa”.

Assim, é um direito nosso, como indígenas, resguardar a língua materna, para promover a nossa permanência cultural na língua indígena. Para que ela não fique no esquecimento ou seja extinta, é imprescindível que continue sendo passada às crianças, seguindo como primeira língua do povo indígena, já que

[...] O coração de uma língua são os seus falantes nativos. Em geral, a causa mais direta da morte de uma língua (a qual é em si resultado de outros fatores) é que em algum momento os falantes nativos param de falá-la como seu principal meio de comunicação. Na maior parte dos casos, o parar de falar uma língua não é devido a nenhuma decisão consciente. É mais parecido com o parar do bater do coração: quando trauma, doença ou deterioração estressa o corpo além do que a vida pode tolerar, o coração para de bater e segue-se a morte. Do mesmo modo, o estresse e as demandas da sociedade e da língua dominantes eventualmente acarretam o cessar do uso de uma língua ameaçada... Para uma pessoa que está morrendo, a primeira tarefa dos médicos é fazer o coração bater de novo. Para uma língua ameaçada, a primeira tarefa é fazer com que os falantes nativos a falem de novo (Hinton, 2001, p. 13 *apud* Cabral, 2004, p. 33).

Destaco essa importância linguística na atualidade porque, enquanto pais e mães, fomos repreendidos durante muito tempo por ensinarmos a nossa língua materna aos

⁴ O trecho foi pronunciado pela diretora de uma das escolas da comunidade, durante uma conversa informal.

nossos filhos. Isso porque nos foi imposto que deveríamos apenas aprender a língua portuguesa nas comunidades indígenas, até que compreendêssemos que era preciso retomar outra vez o uso de nossa língua. A esse respeito, destaco que

[...] o uso cotidiano das línguas indígenas é fundamental para a sua existência e reprodução vigorosa e criativa pelas próximas gerações. Este uso abarca diversas dimensões da vida e pode ser fortalecido por uma série de medidas que derivam da atenção e intenção de indivíduo e grupos sociais (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2020, p. 57).

Assim, acredito que devemos manter o uso diário de nossa língua materna, para que a língua guarani seja fortalecida, pois, para nós, Kaiowá, interagir na língua materna é um gesto profundamente atrelado à forma de ser/viver. Desse jeito, as palavras e suas proposições se baseiam no nosso modo de vida, o que constitui uma maneira diferenciada de nos relacionarmos com a realidade.

Nesse sentido, as identidades são construídas e enfatizadas a partir do entendimento da realidade da cosmovisão Kaiowá. Para o antropólogo Levi Marques Pereira (2016, p. 119-120), trata-se de uma maneira paralela de entender a realidade, porque

[...] O mundo kaiowá é 'antinatural', não se reproduz naturalmente, foi criado pela reza e necessita ser constantemente recriado pela ação inoculadora do xamã, legítimo herdeiro da capacidade xamânica dos deuses, capaz de despertar nas plantas, animais, pessoas e formação social a disposição de levantar e, levantando-se, afirmar sua existência. Tudo o que existe no mundo atual só veio a existir porque o xamã levantou. E ele consegue isto, negociando diretamente com os seres divinos, detentores das forças responsáveis pelo levantamento e pela reprodução dos seres sob sua custódia. Tais divindades muitas vezes necessitam ser apropriadas pelos humanos, como no caso das plantas, dos animais de caça, dos peixes, das aves, etc. [...] As rezas são os instrumentos de negociação do xamã. Ele negocia, diretamente com os protetores/guardiões dos diversos tipos de seres – jára –, questões referentes ao suprimento de alimentos para o sustento das pessoas que compõem sua comunidade. Proferindo suas rezas, os xamãs negociam ainda a instituição da própria formação social, apelando às divindades primeiras, principalmente a Ñanderyke'y, 'nosso irmão mais velho'. Este, em sua saga pela terra, orientou seu irmão gêmeo mais novo para que também se levantasse, deixando o exemplo para os xamãs que futuramente seguiriam seu caminho. Assim, estabeleceu as bases da formação social atual e fez surgir os princípios das normas que orientam a conduta humana.

Em tal direção, a escola, especificamente, é um espaço misto de aprendizagem que modifica e transforma as vidas das pessoas, trazendo conhecimentos históricos e

culturais gerais que convergem, ainda mais, para complexificar a identidade cultural dos Kaiowá, visto que, nela,

[...] se constrói a identidade contemporânea dos Kaiowá e Guarani. A escola é um lugar que se encontra na fronteira entre o mundo kaiowá e guarani e o mundo da sociedade não indígena. A escola indígena é o espaço do encontro desses mundos e de suas concepções antagônicas. Seu papel seria a intermediação das negociações desses mundos, o espaço de possibilidade de 'teatralizar' (CANCLINI, 2001) o Teko Marangatu (a espiritualidade tradicional) em outros contextos. Para Canclini, teatralizar significa vivenciar a tradição no presente em contextos diferentes daqueles vividos no passado, tendo em vista sua garantia enquanto futuro (Benites, 2014, p. 22).

Na escola, portanto, a criança pode vislumbrar novas aprendizagens sobre o mundo ao seu entorno e valorizar esses conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, terá que contar com o apoio de sua comunidade para compreender a importância de sua cultura, a fim de continuar perpetuando-a pelas novas gerações.

1.2.2 Identidade linguística indígena

Considerando que uma estratégia eficaz quando se quer dominar um grupo étnico é destituí-lo de qualquer singularidade (Cf.: Caleffi, 2003; Cardoso de Oliveira 2006), vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar a noção de índio genérico. Vai daí todos os membros dos povos indígenas que habitavam/habitam o território brasileiro terem sido/estarem sendo postos em uma mesma categoria e rotulados de 'índios'. Mas, o que se tem, em nosso país, são 220 povos indígenas distintos, cada um deles com suas especificidades linguísticas, seus hábitos e crenças, seus modos específicos de estar no mundo (Maher, 2016b, p. 723).

Para tentar manter a "dominação" dos indígenas, até hoje, em nosso país, muitas vezes não nos classificam como um grupo específico, definindo-nos apenas como "índios". Com essa homogeneização, como ficam nossas diferenças étnicas, culturais, de crença e de linguagem? Sabe-se que, em algumas regiões do Brasil, povos indígenas podem até apresentar algumas semelhanças culturais, como, por exemplo, a utilização de pintura com urucum ou o uso de cocar, o que nos aproxima, configurando o que se costuma chamar de uma identidade genérica, mas

[...] É preciso descolorir, empalidecer essas mesmas especificidades, em prol da construção discursiva de uma outra faceta de suas identidades na qual eles, porque comprometidos com uma causa política comum, se fazem simplesmente índios. A linguagem, também para esses

professores, é, portanto, o lugar onde podem exercer uma dualidade identitária, dualidade essa que atesta o multifacetamento na constituição do sujeito [...] (Maher, 2016b, p. 731).

Assim, o indígena representa sua pan-étnica, que nos caracteriza em um grupo diferente dos demais povos e ajuda a nos definir e a nos determinar como indígena de certa etnia, por intermédio de nossa linguagem cotidiana, ou seja, de nossa língua materna. No país,

O reconhecimento constitucional do direito de se falar a língua indígena materna é uma inovação trazida pela Carta Magna, reafirmando o caráter pluricultural e multilinguístico do Brasil, acenando assim para uma reconfiguração do conceito de cidadania no país. A sociedade brasileira é hegemonicamente monolíngue. Um dos principais motivos da dominação da língua portuguesa é a imposição histórica por parte do Estado Brasileiro de políticas educacionais, entre outras, que restringem e desestimulam as comunidades linguísticas minoritárias, como, por exemplo, as comunidades indígenas e as comunidades descendentes de imigrantes (Meliá, 2020, p. 33).

Assim, nós alcançamos o direito à fala na língua materna, desvinculando-nos do uso exclusivo do português, oficial em todo território brasileiro e imposto, historicamente, a nossos povos. Utilizar a língua materna é um fato importante, de modo que alguns autores consideram esse uso como determinante para a identidade cultural indígena, conforme afirmei anteriormente. Segundo Lescano e Medeiros (2019, p. 29), é pela língua de um grupo que se transmite a cultura às novas gerações, uma vez que

[...] a continuidade da língua Guarani é a continuidade da lei do povo nas diversas gerações. Por meio desse canal ocorre a transmissão de conhecimentos, tais como: a história, o conhecimento do tempo, do espaço e dos diversos guardiões ou jára, que são os deuses protetores, responsáveis pela observância do modo correto da vida sagrada dos membros da comunidade.

A língua guarani permite, então, a continuidade da cultura dos indígenas Kaiowá, embora saibamos que ela seguirá tendo alterações linguísticas, como os acréscimos ou a supressão de palavras, porque, ao discorrermos sobre os multifacetados da linguagem, deparamo-nos com a certeza de que a língua é variável, considerando que

[...] uma característica universal das línguas naturais é que elas estão constantemente mudando, transformando-se, diversificando-se, principalmente quando na dispersão de grupos ocorre a aproximação de grupo de línguas diferentes (Ferreira, 2020, p.18 *apud* Urquiza, 2016, p. 85).

No contato com outros povos, uma língua tende a se modificar pelo acréscimo de

novos termos, transformação natural que ocorre a partir da interação com outros idiomas e com o surgimento de novas palavras que antes não existiam e advêm das transformações sociais.

Os indígenas que falam somente a língua portuguesa, infelizmente, não aprenderam sua língua materna e, por questões sócio-históricas, perpassam a ideia de que não são mais indígenas, mesmo que saibamos que a sua identidade está em desenvolvimento contínuo.

Para Maher (2016a), a identidade do grupo está em constante transformação, e um indígena que não fala sua língua materna não deixará de ser indígena, mas perdeu um traço relevante de sua cultura ancestral. Isso costuma causar alguns conflitos ideológicos entre os povos, principalmente pela ideia de escola bilíngue, visto que

[...] os discursos pró-indígenas se mostraram circunscritos pela ideologia linguística dominante: se antes, para serem brasileiros legítimos todos os povos indígenas tinham que falar português, agora, para serem considerados índios legítimos eles teriam que falar língua indígena (Maher, 2016a, p. 64).

Nos locais em que não havia mais nativos falantes da língua materna, buscou-se retomá-la nas escolas indígenas, muito embora seu resgate linguístico tenha sido parcial, porque não é possível efetivá-lo plenamente se a aprendizagem escolar o inscreve como uma segunda língua.

Considerando que “[...] a linguagem é um fenômeno social a partir do qual constituímos o mundo e por meio da qual constituímos a nós mesmos e as nossas imagens de outro” (Oliveira, 2020), ao aprendermos uma segunda língua, não estamos esquecendo quem somos ou mudando: estamos apenas nos adequando e entrando na globalização. Isso porque

[...] A língua(gem) nos possibilita construir vínculos e relações sociais, que nos transformam e podem nos proporcionar novas aprendizagens, conhecimentos de outras realidades e sentidos, além de possibilitar a interação com outras comunidades linguísticas (OLIVEIRA; SABOTA, 2020, p. 389-390).

Nessa perspectiva, buscando pensar a comunicação como algo que vai além das palavras e das estruturas linguísticas convencionais, recorro à noção de translinguagem, conceito que transcende as barreiras linguísticas tradicionais. Para Rocha e Megale (2021, p. 9),

[...] a translanguagem como uma filosofia, que pode oferecer condições para entendermos práticas e experiências de linguagens de natureza complexa, ou seja, que emergem de modo espaço-temporalmente situado e com base na pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal que singularmente marca os modos de vida e de comunicação humana ao longo de sua história.

Assim, ela fornece embasamentos para refletirmos sobre a utilização de diferentes formas de expressão, como imagens, gestos, sons e símbolos, que facilitam a comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes ou podem auxiliar a expressar ideias complexas de modo mais abrangente e inclusivo. A abordagem, portanto, valoriza a diversidade linguística e cultural, promovendo a compreensão mútua e a colaboração entre diferentes comunidades, o que gera a interculturalidade.

Para Maher (2016a), a língua tem seu peso em conjunto com outros aspectos para as etnias, não isoladamente. Segundo a autora, é preciso considerar o contexto geral em que a língua seria como o “[...] constructo sociocultural e histórico por natureza, e por isso mesmo, essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (Maher, 2016a, p. 54). Além desse fator importante para a manutenção da identidade indígena, também acrescento a menção aos diferentes ritos religiosos, ao seu modo de compreender o mundo e a todo o contexto das tradições do grupo que foram mantidas ao longo dos tempos e perpetuadas pelas novas gerações.

Para nós, Kaiowá, a identidade linguística está atrelada à forma de ser/viver (*ava reko*), e a fala está relacionada, diretamente, com aquilo que os indígenas entendem por realidade, de maneira que a sua manutenção evidencia, ainda mais, a nossa forma de relacionamento. Destaco, também, que,

[...] para os Guarani e para os Kaiowá suas línguas não são apenas sistemas linguísticos com estruturas próprias, e sim sua alma, sua maneira de falar com os jára, sua maneira de praticar o teko, de ligar os humanos e não humanos ao mundo sobrenatural e ao, mesmo tempo, ao meio ambiente, nos processos de construção de seus tekoha (Souza; Crepalde, 2019, p. 257).

A língua do povo, então, expressa o jeito de ser dos Kaiowá, a nossa cultura e a nossa relação com o meio ambiente e com o local onde vivemos, tanto quanto o sentimento de pertencimento à nossa terra, como venho defendendo.

Nessa perspectiva, cito, por exemplo, a maneira como a “palavra” é percebida nas mais diversas maneiras de ser, seguindo o entendimento dos Kaiowá e entrelaçando a relação entre os indígenas e outros sujeitos que possam ser encontrados na sua forma

de ser/viver. A esse respeito, segundo Souza e Crepalde (2019, p. 258), “[...] é preciso considerar que, para os indígenas, sobretudo para os Guarani e para os Kaiowa, as palavras não estão separadas da cultura e da natureza”.

Enquanto referência principal e primordial para os Kaiowá, Nhe’ẽ (palavra – alma) está presente em boa parte das formas cosmológicas do povo. Conforme Chamorro (1995, p. 23),

Palabra (ayvu, ñe’ẽ, ã) a la vez de ser voz, habla y lenguas e también alma, nombre, vida, personalidad, origem. Por eso alma palabra pueden adjetivarse mutuamente pudiendo hablarse de palabra-alma o alma-palabra, cuando la traducción del pensamiento indígena así lo solicite, teniendo en cuenta que alma no es una parte del ser, sino la vida misma como un todo.

A alma, então, é, também, vida e origem, não uma apenas parte do ser humano.

1.2.3 A diversidade linguística indígena de Mato Grosso do Sul

No que respeita às suas relações com a Lingüística no Brasil, a área de Lingüística Indígena ainda não conseguiu a ela integrar-se de modo satisfatório, seja em termos de seu objeto de estudos, seja em termos do corpo de especialistas, seja em termos institucionais. De modo geral, a Lingüística Brasileira ainda não incorporou a compreensão quanto ao papel relevante que tem o conhecimento das línguas não indoeuropéias na formação de nossos lingüistas e na constituição da ciência (Seki, 1999, p. 267).

No Brasil, durante muito tempo, deixou-se o estudo das línguas indígenas brasileiras em segundo plano, pois poucos se propunham a estudá-las, o que favoreceu nosso desconhecimento sobre várias línguas indígenas que já foram extintas. Sobre esse assunto, Leite (2007, p. 16) afirma que

[...] a perda de uma língua, sem documentação, e da diversidade lingüística é irreversível, pois diminui as possibilidades de uma reconstrução mais completa da pré-história lingüística e também de determinar a natureza, o leque e os limites das possibilidades lingüísticas humanas, tanto em termos de estrutura, quanto em termos de comportamento comunicativo ou de expressão e criatividade poética. Mais graves e mais complexas são as conseqüências da perda lingüística para as populações indígenas, minoritárias e sitiadas.

Em nosso país, acumulamos, durante séculos, várias perdas de estudos lingüísticos, fator que não permitiu o conhecimento da grande variedade lingüística indígena. Assim, as “[...] políticas lingüísticas dos povos indígenas brasileiros nas suas

íntimas inter-relações com outras problemáticas indígenas necessitam ser mais bem discutidas em seus vários aspectos” (Mori, 1997; Silva; Grupioni, 1995; Monserrat, 1999 *apud* Braggio, 2002).

É preciso, então, avançar em estudos linguísticos indígenas, destacando o seu valor histórico, porque ainda há poucos especialistas em tal área acadêmica, embora esse número venha crescendo há, pelo menos, 40 anos, como discorre Seki (1999, p. 286):

[...] No que pesem as dificuldades, a Linguística Indígena experimentou um grande desenvolvimento no Brasil nos últimos 20 anos. Houve um aumento quantitativo e qualitativo na produção acadêmica relacionada às línguas indígenas e na formação de pesquisadores para o trabalho de investigação dessas línguas, e cresceu consideravelmente o número de línguas estudadas em maior ou menor grau.

Desde a década de 80, portanto, vimos aumentar a visibilidade das línguas indígenas, campo extremamente profícuo para expansão de estudos. Isso porque pouco se conhece, realmente, sobre todas as línguas indígenas que temos no país, uma vez que ele é rico em diversidade linguística indígena.

O Mato Grosso do Sul, especificamente, tem vários grupos indígenas que o compõem e também possui uma ampla diversidade linguística pouco estudada. Dentre os povos que habitam o Estado, destacam-se, em população, os grupos Guarani e os Kaiowá, com aproximadamente 68 mil pessoas.

Além disso, temos nove etnias indígenas: a Guarani, a Guarani-Kaiowá, a Guarani-Ñandeva, a Kadiwéu, a Kinikinau, a Atikum, a Ofayé, a Terenas e a Kamba. Esses grupos

[...] fazem parte linguisticamente dos troncos: Tupi e Macro-Jê e das famílias: Aruak e Guaicuru, já não há os representantes Atikum e Kamba, já não falam mais a língua materna, e os Guató e Ofaité (Macro Jê) possuem uma situação dramática de manutenção linguística. No caso do dos Guató existe apenas um falante, apesar de ter uma população de 152 indivíduos [...], já no caso da língua Ofaité encontramos apenas 5 falantes entre os 60 moradores da aldeia Ofaité. (Souza; Ferreira, 2020, p. 24 *apud* Urquiza, 2016, p. 94).

Nota-se que, linguisticamente, mais duas línguas indígenas de Mato Grosso do Sul, a Ofaité e a Guató, estão praticamente em extinção pela quantidade de falantes nativos que possuem. Esse movimento destaca a urgência de um trabalho de revitalização dessas línguas indígenas, para que não sejam perdidas futuramente.

Em relação ao tronco linguístico tupi-guarani, no qual se enquadra os Kaiowá,

ressalto, no que tange à quantidade de falantes nativos, que

[...] a população guarani é uma das mais numerosas do Brasil. Representados em três subgrupos (Kaiowá, Mbyá e Nhandeva), os guarani estão presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul (Souza; Ferreira, 2020, p. 21 *apud* Urquiza, 2016, p. 95).

Como é possível perceber, há uma população maior de falantes nativos do guarani. Dessa maneira, a língua “[...] é muito bem descrita, na avaliação dos pesquisadores da área. Está bem situada em uma família, a Tupi-Guarani e a um tronco, o Tupi. Existem boas descrições do guarani em suas variações (Kaiowá, Mbyá e Nhandeva)” (Souza; Ferreira, 2020, p. 23 *apud* Urquiza, 2016, p. 96). Ainda acerca da questão, Machado (2016, p. 44) afirma que

[...] Levando-se em conta as longas distâncias entre os diferentes subgrupos guarani, são relativamente pequenas as diferenças entre suas línguas. Em situações territoriais limítrofes, onde ocorre contato entre subgrupos guarani (como o caso de Ocoy e Tekoha Añetete, no Paraná entre Mbya e Nhandeva), ou em situações compulsórias de relações de grupos macro familiares (famílias extensas) de subgrupos diversos numa mesma área (como Kaiowa e Nhandeva de Dourados, Caarapó ou Amambai no MS; ou como Chiripa e Mbya no Ocoy, PR), se observam atenuantes nas diferenças dialetais ou o surgimento de um léxico específico.

Segundo a autora, há diferenças dialetais atenuantes entre os subgrupos guaranis do Estado. Saliento que o fato de termos uma boa quantidade de falantes não nos exime da possibilidade de extinção, caso não coexista um trabalho de incentivo às línguas maternas de novas gerações de indígenas. Assim, há, inclusive, a necessidade de ampliação de estudo linguístico no país, em conjunto com antropólogos, por exemplo, o que pode favorecer a melhor compreensão dos nossos povos indígenas.

1.3 A educação escolar indígena

A educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser compreendida como um sistema de ensino específico que valoriza as crenças, os costumes e as tradições dos povos indígenas e que tem, portanto, normas e procedimentos jurídicos próprios. Desse modo,

[...] a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, uma vez que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos

jurídicos próprios, e as diretrizes e os objetivos dessa modalidade de educação escolar têm como foco a valorização dos usos lingüísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos de auto-sustentação (Henrique *et al.*, 2007, p. 32).

Para a constituição das normas, a comunidade indígena local se reúne e define, conjuntamente com os anciões do grupo, como será o funcionamento da instituição. Então, a escola é pensada e construída pelos indígenas, mas respeita as regras gerais da educação brasileira. Com isso, “[...] os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (Ferreira, 2001, p. 72).

Em tal contexto, uma das prioridades é o ensinamento tradicional e o ensino com o conhecimento dos anciões da comunidade, focado na cultura, nos remédios tradicionais e nos ritos de cada comunidade. Mesmo assim, em muitas instituições de ensino nas aldeias, não funciona dessa forma, pois, para que a educação seja diferenciada, suas diretrizes devem constar no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Além disso, o seu cotidiano se desenrola em um contexto complexo de

[...] tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (Brasil, 1998, p. 36).

A escola indígena perpassa, portanto, um contexto de tensão desenrolado: entre os saberes indígenas e os ocidentais; entre as políticas públicas e a política das aldeias; e entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas.

A nível nacional, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, confirma, às populações indígenas, o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (ou multilíngue), para que nossas práticas socioculturais, memórias e línguas maternas sejam preservadas. De acordo com a norma,

[...] O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas;

a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Essa lei nos trouxe, então, a garantia de que precisávamos, como povos indígenas, em geral, para ensinar a língua portuguesa, idioma oficial do Brasil, tanto quanto a nossa língua materna nas escolas, como instrumento de nossa cultura regional. Na condição de escola comunitária, tais espaços devem se organizar respeitando, no processo de ensino e de aprendizagem, as especificidades de cada comunidade indígena, a exemplo de seus rituais espirituais e produtivos.

Dentre os inúmeros modelos que guiaram a educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (1998, p. 24), destaca que “[...] ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada”. A educação do indígena prima pela valorização cultural, intercultural e bilíngue/multilíngue, a qual é específica em cada grupo.

Desse modo, temos, com a valorização das diferenças culturais dos povos indígenas, um processo de reconstrução de seus saberes tradicionais, já que

[...] A participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos práticos no sentido de desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente, se colocaram como únicas a serem transmitidas, apropriando-se dela naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerando os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (Nascimento, 2013, p. 50).

Nesse sentido, considero que há autonomia para um ensino intercultural no qual sejam discutidos os interesses no cuidado com a terra, os rituais e as crenças, assim como há a possibilidade de que o indígena se aproprie dos demais conhecimentos da sociedade.

É preciso, entretanto, avançar muito para que possamos ter uma escola voltada à real necessidade dos indígenas, posto que ela tem o seu currículo estabelecido historicamente e que “[...] a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas” (Grupioni, 2006, p. 63). Enquanto instituição dessa natureza, reproduzo, a seguir, fotos da escola da aldeia Panambi, em Douradina-MS:

Figura 8 – Mosaico com fotos da Escola Municipal de Educação Indígena Joãozinho Caarapé Fernando



Fonte: acervo da escola Joãozinho Caarapé Fernando.

Como ainda há poucos professores indígenas com formação superior, os estudantes têm várias disciplinas ofertadas por professores não indígenas, que recebem um salário igual ao dos demais docentes. A esse respeito,

[...] Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. E preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas (Brasil, 1998, p. 42).

Atualmente, já temos algumas políticas de incentivo à formação do docente indígena em nosso país, no entanto, ainda precisamos avançar muito nesse sentido. Também compreendo que é preciso desenvolver concursos públicos específicos para essas escolas, com acesso exclusivo aos professores indígenas. Para ilustrar esse processo de profissionalização no Mato Grosso do Sul, nas figuras abaixo, é possível visualizar duas turmas de formandos indígenas:

Figura 9 – Foto dos acadêmicos de Teko Arandu, turma de 2011



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 10 – Foto dos acadêmicos dos Povos do Pantanal – Prolind – Licenciatura Indígena, turma de 2015



Fonte: https://cpaq.ufms.br/files/2019/04/IMG_7985-768x458-537x320.jpg.

Nos documentos estaduais, afirma-se que, para que a educação das populações indígenas seja plena, ela precisa estar

[...] alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito à terra, à autossustentabilidade das comunidades e à efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas. Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, considerando suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais,

religiosas e econômicas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem, a utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena, bem como a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 7).

A organização da educação indígena estadual é baseada, então, na pluralidade das comunidades residentes em seu território – Guató, Kadiwéu, Atikum, Guarani e Kaiowá, Kinikinau, Ofaié e Terena. Em tal perspectiva, ela reafirma que esses povos têm o direito de vivenciar, cotidianamente, nas escolas, um ensino multilíngue, que valorize o seu contexto sociocultural.

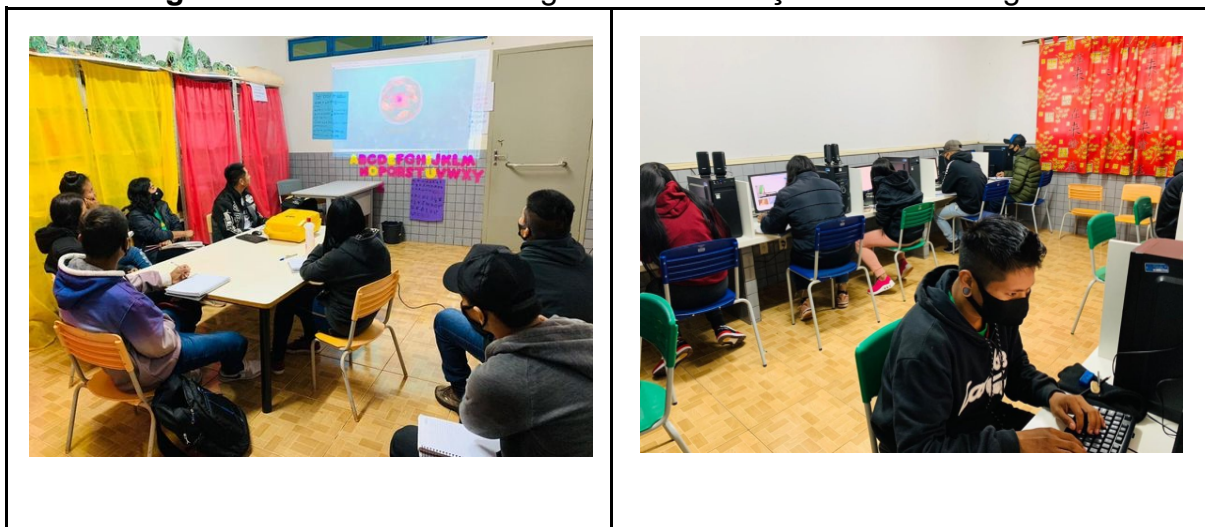
1.3.1 O uso de tecnologias digitais na escola

Com as escolas funcionando remotamente por conta da pandemia de Covid-19, vivenciada recentemente, a rotina das instituições de educação públicas no país foi mudada, tornando-se necessário alterar as estratégias pedagógicas para continuar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

[...] perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação (Bortolini *et al.*, 2012, p. 142).

Na escola, o uso das ferramentas tecnológicas com acesso à internet – como celular, computador e tablets – e das redes sociais – a exemplo do WhatsApp e do Facebook – se faz imprescindível para facilitar a comunicação entre os responsáveis pelos estudantes, os alunos e os próprios professores. Ele também serve como instrumento de envio e recebimento de atividades. A seguir, apresento uma foto que demonstra a utilização das mídias digitais em aula:

Figura 11 – Mosaico com registros da utilização de mídias digitais em aula



Fonte: acervo da Escola Estadual Barão do Rio Branco – Extensão Aldeia Panambi-Lagoa Rica.

As escolas estaduais já vinham realizando cursos e minicursos para professores da rede de ensino voltados para o Ensino Híbrido. Muitas dessas ofertas ensinavam a manusear as plataformas de ensino – como o *Google Classroom* – e a criar arquivos que facilitassem a vida dos estudantes, mas, naquele momento, não se pensou que tais conhecimentos seriam tão importantes para a manutenção do ensino como estão sendo hoje.

Figura 12 – Alunos realizando atividade com o celular



Fonte: acervo da Escola Estadual Barão do Rio Branco – Extensão Aldeia Panambi-Lagoa Rica. Rica.

Mesmo com tantos aparatos tecnológicos disponíveis na sociedade, de fácil acesso para a maioria da população, ainda há uma parcela de pessoas, geralmente as de classe baixa ou as caracterizadas como minorias, que não possui acesso a tais

instrumentos, sobretudo à internet, porque a

[...] grosso modo, duas condições para a inclusão digital têm sido apontadas como essenciais, quando não como suficientes, na literatura: o acesso à infra-estrutura técnica mínima (computadores, software e serviços de conexão à Internet) e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das TIC (Buzato, 2009, p. 2).

Na área indígena, todos os materiais citados pelo autor são escassos. As máquinas – computadores e CPUs – que chegam às escolas, muitas vezes, são antigas e com sistema operacional ultrapassado, o que dificulta e atrapalha o professor a executar o planejamento das suas aulas na sala de tecnologia educacional, de acordo com o currículo proposto. Com isso, uma boa inclusão digital fica comprometida. No período em que vivemos, ressalto que é fundamental a utilização de bons aparatos tecnológicos, uma vez que

[...] computador e internet na sala de aula nas mãos de professores treinados formam um importante instrumento de ensino. Ter acesso à internet não é mais uma questão de aumentar a capacidade de raciocínio. Passou a ser vital (Schwartz, 1999, p. 32).

Se já era assim no final da década de 90, em pleno século XXI e após a pandemia intensa e extensa como a que vivenciamos, o mencionado acesso se tornou ainda mais requisitado. As escolas precisam desses materiais tecnológicos físicos com qualidade, tanto quanto do acesso a uma internet que supra a sua real necessidade e ao tamanho da escola, tendo em vista que há funcionários que utilizam os recursos mencionados para darem efetividade ao trabalho a ser realizado.

Eu tive essa experiência durante o período em que estive trabalhando como professora gerenciadora de tecnologias, entre 2016 e 2018. Toda semana, recebíamos capacitação, porém, para aplicá-la nas escolas indígenas, era muito difícil. Os programas que necessitávamos baixar ou executar nos computadores eram pesados e colocá-los em prática era uma missão quase impossível, pois, às vezes, abriam apenas em uma máquina por conta da conexão da internet.

Mesmo com a preocupação da direção e da coordenação escolar, que faziam de tudo para que a sala de tecnologia funcionasse e para que os trabalhos prosseguissem na escola, o processo era complicado. Nessa época, foram comprados dois notebooks para desenvolvimento de projetos e para tentar ajudar no desenvolvimento das atividades, mas esbarrávamos na falta de um bom acesso à internet.

Por conta da conexão ruim, muitas vezes, os professores não conseguiam

acompanhar o planejamento da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), que já era on-line. Também não vi essas dificuldades serem consideradas pela SED-MS na pandemia, pois, pelo que pude acompanhar, o órgão solicitou aos professores da aldeia que cumprissem todos os prazos de entrega de planejamento, de diários, das aulas e das atividades, os quais precisavam ser postados aos estudantes em plataformas on-line. Infelizmente, tal exigência estava longe das condições reais da aldeia.

Durante o referido período, nas escolas indígenas, as atividades foram planejadas, impressas e entregues aos responsáveis pelos alunos. Como muitos dos locais possuem acessos dificultados às redes de celulares, o contato com os materiais acabava se tornando difícil.

1.3.2 O uso de tecnologias digitais nas comunidades indígenas

No século XXI, em função da rápida transmissão de informações pelas redes sociais – como o Facebook, o Instagram, o WhatsApp, dentre outros –, temos um problema sério de divulgação errônea de informações (Fake News). Com isso, notícias e fatos falsos são transmitidos, e tais inverdades, em muitos casos, são vistas como verdades absolutas.

Faço esse relato por conta da repercussão, na população indígena, de mentiras sobre a vacina contra a Covid-19. Na campanha, foram destinados lotes aos indígenas, porém, em muitas comunidades, ela não foi bem vista, por causa das Fake News em circulação. Na comunidade, foram dias tensos e de muitas conversas para que houvesse uma aceitação da população indígena, até que, realmente, todos compreendessem a importância de se tomar essa vacina.

Acreditando que seriam cobaias, a grande maioria dos indígenas acreditava que morreria caso tomasse a vacina. No período, houve até uma Fake News circulando nas redes sociais de que um cacique, o primeiro a tomar a dose indicada, havia morrido, e isso deixou muitas pessoas preocupadas. A notícia, que recortei a seguir, teve um efeito “manada” que se espalhou muito rápido:

[...] Morre o primeiro indígena [Fernando Katukina] a tomar a CoronaVac no Acre”. Título de texto publicado no site Imprensa Brasil que, até às 13h do dia 2 de fevereiro de 2021, tinha sido compartilhado por 500 pessoas no Facebook (Afonso, 2021).

Por conta da referida informação, muitos indígenas relutaram em tomar as doses

das vacinas, desconhecendo o real motivo da morte do cacique, que foi um infarto por conta da saúde debilitada. Foi preciso um grande trabalho de conscientização por parte dos profissionais da saúde para convencê-los a se vacinar e a se proteger. Ainda, houve a seguinte afirmação do então Presidente Jair Bolsonaro em suas lives nacionais, que fez com que muitos dos indígenas não quisessem tomar a vacina:

Declarações do presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, ao longo da pandemia que já matou quase 300 mil pessoas no Brasil ecoam nas comunidades indígenas. 'Ninguém pode me obrigar a tomar a vacina', afirmou em setembro de 2020. No mês seguinte, disse que 'o povo brasileiro não será cobaia de ninguém'. Depois, que não tomaria a vacina e ponto final (Gragnani, 2021).

Vendo essa circulação, entendo que a escola tem um papel fundamental dentro de uma comunidade, uma vez que é dela que saem muitos dos líderes indígenas. Ela fica em casa, pois é localizada dentro da própria comunidade, e tanto as crianças, como os adolescentes e os jovens têm contato com a tradição, com as crenças e a própria língua materna. Diferente de outros povos que já não falam mais sua língua originária, na comunidade Kaiowá do Panambi-Lagoa Rica, as crianças nascem aprendendo a falar a língua materna e têm contato com a língua portuguesa apenas na escola.

Diante dos desafios de se viver em uma sociedade do conhecimento, na qual as informações são veiculadas com rapidez e em grande abrangência, a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação não é tardia. Se a sociedade evolui, a educação também precisa avançar, e essas tecnologias se apresentam como uma contribuição para o espaço escolar, que tem o papel de formar pessoas que sejam capazes de lidar com o mundo contemporâneo.

Ideias transmitidas por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que recomendam o uso das tecnologias em sala de aula, mostram que

[...] é indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 96) 'As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas' (Brasil, 1999, p. 134).

Nas escolas indígenas, isso também é importante, visto que a tecnologia não está totalmente fora da vida na aldeia, pois, em casa, muitos já têm televisão e internet. Falar que o indígena não está acompanhando o mundo globalizado não seria correto, como

podemos constatar hoje, e a escola é o espaço de mediação do saber entre os indígenas, como é possível perceber neste relato:

Respeito muito a escola como instituição importante que é, pois me fez entender aquilo que, de fato, tenho de valor cultural. A escola é o caminho, hoje, do retorno dos Kaiowá para o entendimento de valores e da cosmovisão do nosso povo. Muitos saberes ficaram guardados pelos mais velhos, mas, por meio da pesquisa, tudo isso está retornando, pouco a pouco, à escola. A escola é, também, o espaço propício para compreender melhor o significado de outras culturas e tecnologias (Ramires, 2019, p. 89).

Dentro da comunidade, temos os anciões, que são considerados bibliotecas vivas e fontes de várias pesquisas, como nós, indígenas, costumamos dizer. Eles nos auxiliam a construir saberes sobre os remédios, a história do local ou os contos de fatos folclóricos, por exemplo. Como muitas dessas falas não são registradas, muitas das lendas foram perdidas.

Considerando tal contexto, a tecnologia pode ser usada como um fator de resgate e manutenção desses conhecimentos, uma vez que permite realizar registros de histórias que podem e devem ser documentadas em vídeos ou áudios para que não sejam perdidas por completo. A esse respeito, mais recentemente, durante a pandemia da Covid-19, notícias como a reproduzida a seguir se tornaram regulares:

[...] Eliézer Puruborá, um dos últimos indígenas que cresceu falando a língua puruborá, morreu em decorrência da Covid-19 no início deste ano. Sua morte, aos 92 anos, reduziu ainda mais o pouco domínio que seu povo tem da língua (Langlois, 2020).

Para muitas etnias, é complicada, atualmente, a revitalização de sua língua materna, como é o caso dos Apurinã, porque já não há falantes fluentes. Já o meu povo Kaiowá tem o privilégio de ter uma gramática normativa na língua, que foi publicada no ano de 2015, e um dicionário, publicado no ano de 2022. As escolas indígenas, no entanto, ainda não têm acesso direto a esses materiais, o que causa uma forte preocupação. Com o perigo de perder a língua e as tradições, foi preciso criar uma matéria para que se alertasse sobre o problema. Com isso, entendo que

[...] uma coisa é criticar, do alto da nossa posição de falantes de línguas muito prestigiosas e com altíssimo grau de vitalidade, construtos teóricos nem sempre consistentes que orientam as ações das minorias. Outra coisa é vivenciar cotidianamente uma subalternidade que se expressa e se mantém, não apenas, mas também, do ponto de vista sociolinguístico.' É simples olharmos é observar as situações quando estamos de fora. Difícil é entender quando se está do outro lado (Maher, 2016a, p. 64).

No que tange à questão, ao longo dos anos, várias histórias culturais se perderam, tanto quanto línguas indígenas foram extintas. Dessa forma, é fundamental uma produção literária e/ou jornalística que leve em consideração o protagonismo das narrativas indígenas e de sua forma de viver e de pensar, destacando a maneira com a qual entendemos nossa historicidade, o que têm se tornado ainda mais fundamental em tempos marcados pelo digital.

Para manter viva a cultura e a tradição dos povos Kaiowá, tendo em vista que já perdemos muitos dos nossos anciões, a tecnologia é de grande ajuda, em função da possibilidade de registrar nossa cultura, deixando-a guardada para as futuras gerações, e não apenas nas memórias de quem a viu.

Em sua grande maioria, as pessoas da comunidade indígena veem os aparatos tecnológicos como forma de auxiliar os povos a guardarem suas riquezas culturais em imagem e som. Com isso, utilizam-se de câmeras e expandem sua história na internet, em canais como YouTube.

Muitas redes sociais também servem como meio de manter contatos entre a comunidade, como o WhatsApp e o Facebook, porém é preciso focar na valorização de nossa identidade, a fim de fortalecer nossa etnia Kaiowá. Na figura abaixo, temos o exemplo de uma interação pelo WhatsApp de um grupo de indígenas da escola.

Figura 13 – Interação via WhatsApp



Fonte: acervo pessoal.

O meu irmão caçula, Gilearde Barbosa Pedro, por exemplo, usa a tecnologia para registrar, com câmeras e o celular, os acontecimentos da tradição Kaiowá, como as danças, as rezas e as lutas diárias. É necessário destacar que a maioria dos jovens e adolescentes já não praticam tanto as tradições que ele tem registrado. Abaixo, vemos um exemplo de como ele utiliza as tecnologias para registro de nosso dia-a-dia e de nossa cultura:

Figura 14 – Live e imagem sobre o dia a dia na aldeia



Fonte: acervo pessoal.

Tendo em vista o que a tecnologia ou mesmo as mídias sociais têm feito na comunidade indígena, não deixo de refletir sobre as críticas que a comunidade vem sofrendo ao longo dos anos por causa desse recurso digital. Hoje, estamos mais ativos no meio tecnológico, afinal, anteriormente, apenas as pessoas de fora da aldeia vinham fazer registros históricos e culturais da comunidade. Por outro lado, quando é feito por uma pessoa da comunidade, como o meu irmão, o registro adquire uma especificidade que parte de quem vivencia aquela realidade. Ainda, as mídias sociais fazem parte da minha comunidade enquanto possibilidade de realizar registros como estes, a seguir – o da viagem de um dos jovens representantes da comunidade Guarani-Kaiowá para Paris:

Figura 15 – Viagem a Paris de jovens da comunidade Guarani-Kaiowá



Fonte: acervo pessoal.

Figura 16 – Guaranis-Kaiowá na Conferência Mundial da juventude em Paris



Fonte: acervo pessoal.

Esse mesmo jovem posta vídeos e cria conteúdos sobre o seu cotidiano, mostrando a maioria das festas tradicionais realizadas na comunidade. Com isso, ele usa as redes sociais para divulgar a cultura Kaiowá, assim como as lutas pela demarcação de terras, como é visível a seguir:

Figura 17 – Kaiowás e Terenas em Brasília



  Curtido por marceloquevedopedro e outras pessoas

germano_kaiowa Ore ypyrungue reko, ore ruguyre joty oime oremombarete ve teri.

Kaiowá e terena

Fotos em Brasília durante ATL 2023.

Ver 1 comentário

11 de julho de 2023 • Ver tradução

Fonte: acervo pessoal.

A legenda, “ore ypyrungue reko, ore ruguyre joty oime oremombarete ve teri”, pode ser traduzida para o português como “o sangue dos nossos antepassados, temos no nosso sangue é isso que nós fortalece”. Além dessa parte, a sua continuação “Kaiowá e terena”, também expressa o que sou hoje, pois faço parte desses dois

grupos atualmente: sou Kaiowá e moro em terras terenas – mas a luta e os obstáculos são os mesmos.

1.3.3 O ensino de línguas na escola indígena

Assim como as questões em torno da terra, da produção de alimentos e da sustentabilidade, o tema da educação começou a fazer parte das discussões do movimento indígena. Apesar de toda a história anterior, em um processo de ressignificação, os povos indígenas tomaram a escola para si, como instrumento de luta e conquistas, por ela ser um espaço privilegiado de interlocução e de negociação de seus interesses. Como destaca Ferreira (2001, p. 71), “[...] os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”.

Muitos dos indígenas veem a educação como uma forma de crescer enquanto pessoas. No encontro de professores e lideranças indígenas Kaiowá e Guarani, realizado no ano de 1991, os participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...], dirigida por nós mesmos [...], com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (Rossato, 1996 apud Nascimento; Urquiza; Brand, 2009, p. 9)

Sem perder de vista os elementos didático-pedagógicos, os currículos das escolas indígenas são, constantemente, atravessados pelos temas do cotidiano de suas respectivas comunidades: saúde, sustentabilidade, produção de alimentos, retomada de seus territórios, meio ambiente, relação com os mercados locais e regionais, violência, desnutrição, assalariamento compulsório nas usinas, dentre outros.

No ano de 1988, a partir da Constituição Federal, foi garantido que cada escola indígena fosse diferenciada, conforme suas especificidades. Não obstante, esbarramos em problemas, tais como a falta de materiais em línguas maternas nas comunidades indígenas.

Para o povo Kaiowá não é diferente. Ainda não há uma gramática em língua materna, por exemplo, que possa ser usada dentro da sala de aula. Por isso, muitos professores de língua materna produzem os seus próprios materiais. No campo das políticas, o governo criou o programa Ação Saberes Indígenas, para que cada povo ou etnia criasse seus materiais. De acordo com a descrição da proposta,

[...] A ação Saberes Indígenas na Escola é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer a esses professores formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. O curso, presencial, é ministrado por instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios (Lorenzoni, 2014).

Mesmo com as ações do governo, não foi possível atingir as necessidades de cada comunidade indígena, pois grande parte dos materiais produzidos está relacionada a contos, lendas e mitos – não há, portanto, quase nada sobre gramática. Em conversa informal com alguns professores da língua, tanto na Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana (Terena), onde moro hoje, quanto na Aldeia Panambi-Lagoa Rica Douradina-MS (Kaiowá), os docentes destacaram que seria necessária uma gramática normativa da língua. Por outro lado, também afirmaram que necessitam de pessoas para ajudá-los na organização desse material, porque o que mais há nas áreas indígenas são trabalhos de antropólogos, não de linguistas.

Em suma, na maioria das vezes, por conta dessa carência de materiais, foi preciso direcionar um olhar ativo para essa falta que ainda não foi suprida nas salas de aulas. Se, por um lado, a língua portuguesa precisa ser aprendida, por outro, é fundamental que o Governo Federal apoie os nossos professores na criação de materiais didáticos escritos na língua kaiowá. No que se refere a tal questão, a

[...] conciliação entre a língua indígena materna e a língua portuguesa como segunda língua, entretanto, nem sempre escapa a algumas polêmicas e costuma ser assunto recorrente em pesquisas que tratam da situação linguística de povos indígenas brasileiros em contato (Tavares, 2016, p. 383).

Em meio aos duelos existentes sobre a temática, compreendo que é importante que as comunidades indígenas tenham acesso a materiais didáticos também em língua materna e à ajuda de linguistas, a fim de registrar suas línguas.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, contextualizo o local da pesquisa, o território dos Kaiowá, mais precisamente o território indígena localizado na aldeia Panambi-Lagoa Rica, em Douradina-MS. Também discorro sobre o modo como organizei a realização da pesquisa de campo.

2.2 Contextualização do local da pesquisa

Nós, Kaiowá, a princípio, tínhamos um grande território tradicional, chamado Ka'aguyrusu. Nele, sua população, oriunda de vários locais, podia se encontrar e realizar festas e celebrações culturais, porque o local tinha muito verde e recursos naturais para a subsistência das pessoas. Segundo João (2011, p. 37),

[...] Muitas famílias tradicionais de Panambi e Panambzinho relembram como era a organização dos Kaiowá no grande espaço do território, conhecido por Ka'aguyrusu, bem como na vida cotidiana. As famílias recordam as festas de rituais importantes como kunumi pepy e jerosy, que reuniam grande número de pessoas, em diferentes locais, anualmente. O tekoha guasu, o grande território onde os Kaiowá desenvolviam suas relações sociais, era coberto de mato verde (ka'aguy), com variados recursos para sua sobrevivência (caça, pesca, coleta etc.).

De tal espaço, os indígenas Kaiowá retiravam o alimento da caça e da pesca e conseguiam sobreviver bem, seguindo seus líderes religiosos, chamados de xamãs (líder espiritual dos Kaiowá). Ainda de acordo com o autor,

[...] A *Ka'aguyrusu* ainda está viva na memória do grupo, onde o Kaiowá, por muitas décadas, constituiu sua família. Porém, chegou o dia em que gerações de Kaiowá sofreram alterações profundas, por conta do projeto do Governo Federal implantado no seu *tekoha guasu*. De acordo com os estudos de Fernandes da Silva (1982), Brand (1993, 1997) e Maciel (2005), a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados trouxe para os Kaiowá problemas diferentes daqueles criados pela Companhia Mate Laranjeiras, instalada no sul do antigo Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, desde a década de 1880. Isso porque a empresa se interessava basicamente pela extração de erva-mate e pela exploração da mão-de-obra indígena, ambas abundantes nesse grande território. Mas a implantação ambiciosa do projeto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados trouxe, por outro lado, consequências mais traumáticas aos Kaiowá, especialmente no que se refere à perda de grande parte de seu território tradicional na região (João, 2011, p. 42-43).

Assim, primeiramente, os indígenas começaram a ser explorados como mão de

obra pela Companhia Mate Laranjeiras, que se instalou, aqui, por causa da extração de erva-mate. Depois, iniciou-se a implantação ambiciosa do projeto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, que trouxe consequências ainda mais traumáticas aos Kaiowá, afinal, esse projeto

[...] visava dar pequenos lotes de terra para colonos oriundos de diversas partes do país. O grande problema é que as terras escolhidas já eram habitadas pelos Guarani e Kaiowá, gerando para estes [...] danos irreparáveis. Como o gradual avanço das frentes colonizadoras entre as décadas de 1940 e 1990, paulatinamente, a maioria das famílias extensas guarani e kaiowa foi expulsa de suas terras de ocupação tradicional, sendo obrigadas a viver nas superpopulosas reservas indígenas ou em outros precários assentamentos genericamente denominados acampamentos. Neste mesmo período, a vegetação nativa da região foi paulatinamente destruída, dando lugar a lavouras e a pastagens cultivadas (Cavalcante, 2013, p. 24).

A ideia primária de expansão do território nacional pelo Governo Federal ocasionou, na realidade, a exploração dos recursos ambientais das terras indígenas e sua posterior posse indevida. Os documentos de título ofertados pelo governo passaram a se sobrepor ao domínio já pré-existente do indígena, o que resultou no

[...] processo de expropriação do território ocupado pelos Kaiowá [, que] se deu a partir do loteamento e titulação das terras. Ainda que estivessem em posse dos indígenas, os ‘donos titulados’ se utilizavam de todos os artifícios para os indígenas serem retirados dos locais em que habitavam (Pedro, 2020, p. 21-22).

Para a posse dos novos donos, os indígenas passaram a ser expulsos de sua terra tradicional. Então, os Kaiowá começaram a perder seus territórios tradicionais, começando pela separação territorial das terras do Panambi e do Panambzinho, as quais formavam um único e grande *Tekoha*, que “[...] seria o local onde se vive de acordo com sua organização social e a organização cultural” (Pereira, 2004, p. 116 *apud* Cavalcante, 2013, p. 76).

Assim, a comunidade da região de Panambi-Lagoa Rica foi reduzida em tamanho territorial por conta dos avanços dos agronegócios e de projetos governamentais da época. Tal diminuição afetou o *Tekoha Guasu* (lugar grande), que abrangia a região de Dourados, Douradina, Maracaju e Rio Brillhante, em Mato Grosso do Sul.

Hoje, a aldeia Panambi-Lagoa Rica, localizada no município de Douradina- MS, está com um pequeno espaço territorial, que conta com uma

[...] área de aproximadamente 360 hectares atualmente ocupada em

Panambi – Lagoa Rica está localizada na margem direita do Córrego Panambi, afluente do Rio Brilhante. Dentre o loteamento promovido pela CAND, os lotes sobre os quais os Kaiowá conseguiram manter a posse estão justamente em uma zona onde parte das terras está sujeita a alagamentos sazonais e outra é constituída por solos pantanosos. Não há dúvida de que a permanência dos indígenas naquela área é fruto por um lado da luta e resistência deles próprios, e por outro pelo fato de aquela região ser uma das menos cobiçadas pelos colonos, pois, em sua visão, as possibilidades de aproveitamento econômico eram menores. Assim, na visão dos índios eles foram espremidos ali (Cavalcante, 2013, p. 240).

Apenas os indígenas Kaiowá vivem nessa terra atualmente, com o sentimento de que estamos constantemente espremidos em nosso território, em função da quantidade de pessoas e do pouco espaço para sobrevivermos. Aliado a isso, o

[...] comprometimento dos recursos naturais, resultante da perda da terra, retirou as condições necessárias para a sua economia, impondo aos homens indígenas o assalariamento. Provocou a rápida passagem de alternativas variadas de subsistência – agricultura, caça, pesca e coleta – para uma única alternativa, a agricultura e está apoiada em poucas variedades de cultivares e, mais recentemente, o assalariamento em usinas de álcool (Urquiza; Nascimento; Espíndola, 2011, p. 83).

Por esses motivos, os indígenas Kaiowá recentemente têm entrado em conflitos com colonos da região, na busca pela retomada territorial. Embora haja resistência e luta indígenas, ressalto que ainda estamos longe de alcançar o território necessário para nos livrarmos da superlotação populacional das aldeias. É preciso destacar, ainda,

[...] a importância da terra para os povos indígenas, Urquiza (2013) destaca que entre os povos indígenas a terra é um bem coletivo, destinada a produzir a satisfação das necessidades de todos os membros daquela determinada sociedade. Todos têm o direito de utilizar os recursos do meio ambiente, através da caça, pesca, coleta e agricultura. Sendo assim, a propriedade privada não cabe na concepção indígena de terra e território. O mesmo autor conclui ainda que a população Kaiowá e Guarani é conhecida justamente por sua íntima relação com a natureza, pautada pelo equilíbrio e harmonia, utilizando a terra para o plantio e se destacando como excelentes agricultores, pois possuem um conhecimento profundo tanto das melhores sementes como das melhores etapas para o plantio, destacando-se o cultivo de muitas variedades de milho (Amaral, 2017, p. 22).

Os Guaranis são excelentes agricultores e cuidadores da terra. Eles respeitam os aspectos ambientais do local, assim como a fauna e a flora da aldeia. No que tange à questão, em outro momento histórico,

[...] os recursos ambientais, no período Ka'aguyrusu, eram explorados de

acordo com as normas de sua especificidade. O recolhimento de raízes e frutas era orientado pelos líderes religiosos para não provocar insatisfação nos seres sobrenaturais (João, 2011, p. 46).

Partindo do pressuposto de que “[...] a língua é um modo de atividades do espírito humano [...]” (Humboldt, 2021), destaco que, nós, do povo Kaiowá, presamos muito pelas divindades espirituais. Isso porque consideramos que tudo tem seu dono: tanto os animais, as plantas e os rios, como os lugares. Ainda, como o nosso território é desejado por muitos, no processo de retomada, sofremos com muitos conflitos e, ao longo dos séculos, precisamos nos defender.

Com as disputas instauradas, o registro de nossa cultura foi dificultado. Assim, as histórias e ritos eram repassados somente oralmente, de pai para filhos, mas sem registros escritos, o que fez com que parte da cultura se perdesse.

Quanto às instituições escolares, como afirmei, atualmente, a Aldeia Panambi-Lagoa Rica conta com duas escolas: a Escola Municipal Joãozinho Caarapé Fernandes e a extensão rural indígena da Escola Estadual Barão do Rio Branco, que se localiza no centro da cidade de Douradina-MS – a maioria de seus professores são moradores dessa localidade.

Na mencionada comunidade escolar, todos são colegas, parentes ou familiares. Por esse motivo, não foi difícil estabelecer comunicação para o desenvolvimento desta pesquisa. Em uma das conversas informais que tive com um dos professores, perguntei qual era a língua que usava em sala de aula, e ele me respondeu que é o Kaiowá. Sendo assim, enquanto um falante nativo Kaiowá, o docente facilita a valorização da cultura e da língua local. Com isso, é difícil ter explicação de conteúdos em outra língua, como, por exemplo, o português. Na figura a seguir, é possível visualizar professoras da Comunidade Panambi-Lagoa Rica:

Figura 18 – Professoras da Comunidade Panambi-Lagoa Rica



Fonte: acervo da pesquisa.

Ao acompanharmos a evolução das tecnologias, vemos que as crianças da comunidade estão interligadas com o uso de celulares, o acesso à internet e a utilização de redes sociais – em casa e no ambiente escolar. Nossa comunidade também está bastante influenciada pelas mídias digitais, o que suscitou o interesse em estudar se as tecnologias digitais têm ajudado, de alguma forma, a preservar/difundir a cultura e se tais mudanças midiáticas podem alterar a língua materna da comunidade Panambi-Lagoa Rica.

2.3 Organização e tipo da pesquisa

Dos nossos ancestrais indígenas, recebemos uma herança histórica a ser relatada. As narrativas dos Guarani-Kaiowá estão atreladas a uma forma de percepção sobre a temporalidade e a espacialidade, que é diferente dos registros historiográficos eurocêntricos, visto que eles tendem a valorizar os feitos do colonizador europeu sobre os outros povos nativos, tornando-os objeto de estudo. Dessa forma, a história indígena é vista sob uma ótica unilateral, a do colonizador. Ao questionar essa perspectiva, faz-se necessário o uso de metodologias de pesquisa presentes na antropologia, na sociolinguística e na etnolinguística.

A etnolinguística começa a ser utilizada a partir de meados do século XX, inicialmente para reconstruir a história das culturas indígenas e de povos ágrafos não ocidentais. Assim, seu interesse era pela escrita da história de povos, a qual, até então, era narrada por outros povos em situação colonial, em uma tentativa de adequá-los à historiografia eurocêntrica (Cavalcante, 2011).

A minha história de vida e a perspectiva envolvida na situação de pesquisa situam este projeto em um paradigma situacional e interpretativista de investigação, caro à Linguística Aplicada e contrário ao ideal científico moderno e eurocêntrico que determina a objetividade e a imparcialidade do pesquisador. Então, o estudo teve início a partir da minha história, no cruzamento entre minha vivência profissional e de pesquisadora, pois, como educadora, tenho acompanhado as transformações recorrentes em minha comunidade, a Aldeia Panambi-Lagoa Rica.

Nesse caso, contrariamente, a minha (inter) subjetividade e a dos demais sujeitos participantes são fundamentais para construir o objeto de estudo, qual seja: as interações mediadas por tecnologias digitais entre jovens estudantes e professores/as da Escola Municipal de Educação Indígena Joãozinho Carapé Fernando e da Escola Estadual Indígena Extensão Barão do Rio Branco, localizadas na Aldeia Panambi-Lagoa Rica, espaço habitado pelos Kaiowá.

Os dados foram coletados a partir de instrumentos como a entrevista semi-estruturada e o questionário. Foi desenvolvida, portanto, uma pesquisa participativa qualitativa e de orientação etnográfica, mediante registros escritos e/ou gravações em áudio. Ainda, considero que, para as investigações e para a construção dos dados, instrumentos quantitativos serviam como subsídio aos qualitativos. Nesse caso, levei em conta a faixa etária dos adolescentes e dos professores que atuam nas duas escolas, compondo, assim, os grupos investigados. No mencionado processo, sistematizei: a quantidade de atores sociais e materiais participantes ou identificados, assim como dados de perfil identitário e socioeconômico, entre outros que se fizeram necessários.

A fase exploratória da pesquisa constituiu-se pela busca dos referenciais teóricos sobre o tema em estudos já realizados. Nesse momento, observei que havia pouquíssimos materiais voltados à pesquisa da língua dos Kaiowá. Por isso, optei pela realização de entrevistas.

A coleta definitiva dos dados foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS [CAAE 51765021.0.0000.0021]. As entrevistas analisadas partiram de conversas com três moradores da comunidade indígena Kaiowá. A escolha se deu porque a aldeia está próxima à cidade, o que ocasiona o convívio com não indígenas, despertando o interesse por constatar a influência da tecnologia no cotidiano dos sujeitos.

No início, a pesquisa seria feita com professores e estudantes, mas, com a demora na aprovação dos documentos, acabei perdendo contato com a maioria dos

alunoss, em função de trocas de número de celular ou de mudanças de escola – e, até mesmo, de cidade.

Além disso, após a qualificação, houve uma modificação nos objetivos específicos, e a pesquisa passou a ser feita a partir da comunidade, não da escola. Com a alteração, dos dez informantes que eu teria, continuei com apenas quatro. Após as entrevistas de campo, um dos entrevistados optou por escrever um texto ao invés de falar, e outro respondeu apenas com “sim” e “não” a maioria das questões – por esse motivo, não utilizei as cinco entrevistas, apenas três. Nesse processo, eu sempre tive o apoio dos professores e dos estudantes da comunidade e me comprometi a apresentar para eles o resultado desta pesquisa.

Mesmo com os impasses, portanto, consegui fazer a pesquisa de campo e as entrevistas gravadas em áudio. Na transcrição, minha prima Maidinha Benito Pedro e o meu irmão Gilearde Barbosa Pedro me ajudaram com a escrita da língua Kaiowá e com a tradução adequada para o português.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES

3.1 Considerações iniciais

Com as entrevistas, questiono como a tecnologia tem sido utilizada na aldeia, tanto em sua aplicação em casa quanto no ambiente escolar. Também indago se as novas redes sociais têm modificado ou transformado nossa cultura. Para tanto, analisei entrevistas de **três** pessoas da comunidade Kaiowá de Douradina-MS e dividi as análises em práticas e crenças no uso das tecnologias.

3.2 Práticas de utilização das tecnologias

Os indígenas também precisam evoluir, acompanhar as novas tendências, em questões informáticas que ficam à disposição. Não é porque há a apropriação das novas tecnologias que se deixa de ser indígena, quem é indígena não deixa de ser, independente se estiver fora de sua aldeia [...] (Martinez, 2014, p. 92).

Em relação à tecnologia e à sua utilização, os indígenas entrevistados confirmam que seu contato se deu, inicialmente, na família e, depois, expandiu-se para as necessidades cotidianas:

Entrevistado 1: E eu acho que aje e tecnologia foi em parte que xe aje xe família aje xe sy tanto xe tia guera há xe tio umia aje há'erguerá oxuka xe vê aje. Através de ra'e guera a começa areko contato aje umi tecnologia are aje.

Segundo esse colaborador, a “[...] tecnologia foi em parte minha família. Minha mãe, minhas tias e tios, eles sempre me mostraram, e, através disso, comecei a ter contato com a tecnologia”.

A outra colaboradora afirma que a primeira vez que usou tecnologias digitais foi em sua adolescência, mas que teve acesso à internet e ao computador apenas na faculdade, por necessidade:

Entrevistada 2: E o contato que tive com tecnologia digital foi na minha adolescência, quando tive meu primeiro celular, enquanto as tecnologias digitais e redes sociais e notebook, computador, eu tive meu primeiro contato na faculdade, onde tive que aprender.

Já o Entrevistado 3 diz que o contato com as tecnologias digitais começou na sua infância:

Entrevistado 3: Meu primeiro contato com a tecnologia, em si, se inicia dos meus seis aos sete anos, em que eu tive contato com a televisão. Ela foi o meu primeiro aparelho, como que tive contato com a minha como o meu dia a dia em si. E dos aparelhos mais recentes, eu tive celular. Entre os aparelhos eletrônicos, elas vieram a passar e a fazer parte dentro da minha família nos anos de 2003 a 2004, com os primeiros celulares. Eu, particularmente, tive meu primeiro celular a partir do ano de 2007. Eu tive contato com isso, e com isso também iniciou-se o contato com a internet, com as mídias sociais em si. [...] [O] primeiro computador que tive contato foi na faculdade, no ano de 2006, quando ingressei no curso da graduação, e, a partir de então, ela tem sido instrumento de trabalho. Recentemente, com a pandemia, os trabalhos ficaram totalmente impossíveis de serem feitos sem as tecnologias e ajudou muito.

Seu primeiro contato com a tecnologia ocorreu, portanto, a partir da televisão. Depois, a partir de 2003, a família do entrevistado passou a utilizar o celular, e, em 2007, ele obteve o próprio aparelho. Ainda, em 2006, o sujeito teve acesso a um computador na faculdade, enquanto cursava a graduação. No relato, é relevante, também, o modo como ele destacou a centralidade do uso da tecnologia ao longo da pandemia, momento em que grande parte dos trabalhos tiveram que ser feitos por meio da internet.

Sobre a frequência de utilização das mídias digitais no cotidiano, o Entrevistado 1 afirma:

Entrevistado 1: E xe aiporu tanto celular aje tanto notebook aje há umia sô gua xe aiporu.

A tradução dos dizeres pode ser concebida como: “Eu uso o celular como notebook, esses dois eu uso sempre”. As mesmas mídias digitais mencionadas – o celular e o computador – também se tornaram constantemente utilizadas pelo Entrevistado 3, conforme citei anteriormente. Indo além, ele diz que:

Entrevistado 3: As tecnologias que mais uso são os smartphones, que, praticamente, fazem parte hoje do mundo. Hoje, no trabalho, não é diferente, pois, no meu caso, trabalho com questões sociais e tradução. Deste modo, o computador e a internet fazem do cotidiano do meu trabalho.

Como a fala do Entrevistado 3 me permite afirmar, a tecnologia é imprescindível na rotina. Os celulares, por exemplo, usados no cotidiano, têm recursos bem próximos aos computadores, assim como gravam conversas, disponibilizam editor de texto e acessam à internet. A tecnologia permite, assim, a interconexão de indivíduos situados em diferentes realidades e espaços, o que faz com que o surgimento de redes digitais rompa com a barreira da distância (Castells, 2006; Martinez, 2014). Além disso, ele relata

que, de certa forma,

Entrevistado 3: [...] a utilização das mídias sociais e das redes sociais, também, da tecnologia vem, de alguma forma, de aspectos particulares dos indígenas. As redes sociais vislumbrando somente seu grupo ou sua parentela.

Os indígenas têm utilizado essas mídias para se comunicarem com sua parentela, ou seja, seu grupo, com os indígenas Guarani-Kaiowá, usando a língua materna como forma de afirmação identitária. A esse respeito, segundo Benedetti (2020, p. 75), “[...] ao contrário da visão de aculturação, presente no senso comum, os grupos indígenas podem fazer uso dessas tecnologias como estratégia de resistência e de afirmação cultural e identitária”. Também no rol das possibilidades de uso, as pessoas têm usufruído bastante do WhatsApp para a comunicação:

Entrevistada 2: as pessoas que como meus pais podem usufruir desse app, para se comunicar com outros parentes que moram longe através do áudio e podem ser comunicadas em sua própria língua e no que ela ajuda muito nesse quesito e ela pode ajudar sim, porque tem muitas coisas que hoje podem ser gravadas para os mais jovens aprenderem ou fazerem pesquisa de sua própria cultura, as pessoas podem se manifestar, quando algo acontece ou quer falar de sua própria cultura a pessoa pode entrar e comentar a se manifestar nesse caso ele ajuda muito a comunidade ela é comunicação geralmente as pessoas quer alcançar na nossa língua.

A princípio, é necessário destacar que esse aplicativo permite que as pessoas que não dominam a escrita da língua materna também se comuniquem em áudio. Ressalto, também, que a questão da não alfabetização dessas pessoas em sua língua materna se deu porque apenas a língua portuguesa era ensinada nas escolas indígenas. A referida educação, na atualidade, ainda precisa de mudanças, porque os alunos são, primeiro, alfabetizados em língua materna, para

[...] posteriormente, dar-se seqüência a um trabalho de leitura e escrita em língua materna e, sim, com o intuito de facilitar e garantir a aquisição da escrita na língua dominante [...] Para ajudar a reverter esse quadro, esses autores insistem que o ensino de língua indígena, tradicionalmente fundamentado apenas no uso de cartilhas, deve ser ampliado para uma ação pedagógica que privilegie o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de textos em Língua Indígena, apontando a produção de materiais didáticos de pós-alfabetização como uma das formas de enfrentamento do problema (Nincao, 2008, p. 5).

O trabalho de letramento que as universidades públicas têm realizado com professoras para que tenham pleno domínio da língua materna escrita é fundamental para reverter essa situação. As instituições de ensino superior também focam em uma

formação que permite que docentes avancem no ensino para além dos livros didáticos e privilegiem um trabalho voltado à leitura de livros paradidáticos em língua materna.

Considerando que os indígenas, estão, a todo momento, sofrendo pressão cultural devido ao contato com a cultura não indígena,

[...] é necessário que as interferências externas, como é o caso das TIC, sejam trabalhadas e inseridas nas comunidades de forma a garantir a inclusão social e digital, servindo como meio de fortalecimento e preservação de sua história e cultura (Silva *et al.*, 2018, p. 3).

Somente conversando com seus pares em guarani nas redes sociais que os indígenas terão compreensão do que se comunica. Dessa maneira, tais sujeitos fazem, da tecnologia, um instrumento de fortalecimento e a preservação de sua história e cultura. Enquanto exemplar do modo como a mencionada comunicação é efetivada, recortei, a seguir, o *print* de um grupo de WhatsApp do curso de Ara Verá, no qual se fala e se escreve em guarani-kaiowá:

Figura 19 – Diálogo no WhatsApp⁵



Fonte: arquivo pessoal.

Quanto à língua materna, os entrevistados relataram que a aprenderam em casa, com seus familiares, a partir da oralidade, assim como a língua portuguesa. Já a escrita das duas línguas se deu, segundo os participantes, no espaço escolar. De acordo com

⁵ Tradução do diálogo de WhatsApp:

- Está chegando julho muito frio
- “E como se fosse negro”
- Procura lenha pra nós
- Pra que vou procurar lenha?
- Antes que chegue o nosso curso de etapa

o Entrevistado 1,

Entrevistado 1: desde xe Michingue aje a aprende primeiramente xe família onhe'e avape voi arendu aje acresce vo aje uperupi aprende antevê ragwã xe Michingue aje xe família inteira aje onhe'e avape ave upeixagui agua'a aje.

Português xe aprende ahajave a começa jave escolape arexa ave umi otroguera aje. Umi xe família kuera mais velho umia ajave cidadepe, arajave escolape ave desdo prezinho aprende ahavy aí mais pra frente aje xe professor kuera caraí ave entonse uperupi aprende aravy⁶.

Então, a aquisição da linguagem oral materna se deu pelo convívio com a sua expressão oral em família, dado que todos os adultos mantêm a fala em guarani. Para compreender o mencionado estatuto linguístico, entendo, em conjunto com Arroyo (1993, p. 73), que a língua materna é “[...] aquélla en la que el hablante realizó sus primeros actos comunicativos en el seno de la familia, independientemente de que en la actualidad su competencia en dicha lengua sea mayor o menor que en la otra”.

Na mesma direção, a Entrevistada 2 também afirma que “[...] a língua materna aprendi com meus pais desde criança [...]”, demonstrando o papel da família na aprendizagem do guarani. O Entrevistado 3, por sua vez, discorre que:

Entrevistado 3: eu aprendi minha língua materna, primeiramente, em casa. Aí, particularmente, quando, por volta das convivências com meus avós, eu sempre vinha visitá-los, eles não falam em português. Então, eu tive bastante dificuldade de conversar no português. Então, obviamente, eu tive que aprender a língua materna. Tive que dominar, também, a língua arcaica, bem antigo mesmo, por volta dos meus quatro anos.

Assim, aos quatro anos de idade, com os avós que não sabiam a língua portuguesa, o colaborador foi aprendendo a língua materna, que, segundo ele, era o guarani arcaico. A referência à aprendizagem de língua portuguesa é realizada, por sua vez, enquanto uma prática aprendida na escola, com os professores e com a fala das pessoas brancas, quando ia à cidade de Douradina:

Entrevistado 3: o português eu aprendi quando fui para a escola. Eu via, também, os outros. Quando eu ia com a minha família para cidade, também eu ouvia o português. Quando eu ia na escola, desde o prézinho, aprendi e, depois, junto com meus professores brancos, e assim fui aprendendo.

O português, nesse sentido, enquanto segunda língua, pode ser concebida como

⁶ Tradução: “Desde pequeno, eu aprendi, primeiro, com a minha família. Eles falam na língua indígena. Cresci ouvindo e, dessa forma, aprendi com eles. A minha família toda fala o kaiowá, por isso eu aprendi”.

uma língua estrangeira, aprendida no espaço escolar. Ratificando tal perspectiva, a Entrevistada 2 diz

Entrevistada 2: [...] agora o contato com a língua portuguesa, eu já tive depois dos meus seis anos na escola.

Corroborando essa ideia, o Entrevistado 3 fala que:

Entrevistado 3: a língua portuguesa, eu aprendi concomitante, junto à língua materna, em torno de três a cinco anos também. E a partir do momento que eu comecei na escola Rural, não tinha a possibilidade de conversar só em idioma, devido a isso o português.

Com isso, é possível perceber que, na escola, é obrigatório o uso do português. Assim, os indígenas precisam aprendê-lo para utilizá-lo nesse ambiente. A esse respeito, destaco, a partir do relato do Entrevistado 1, que a língua materna é utilizada na comunidade, entre os indígenas, e o português é falado com as pessoas não indígenas:

Entrevistado 1: geralmente xe anhe'e ape aime jave xe família ha xe kente guera aldeia pé aime jave xe nhe'e pé voi aje Kaiowápe pero asejave arajave cidadepe ou anhe'etaro ndaha'eiramo anhe'e portuguespe arajave cidadepe ou otro rendape⁷.

Então, segundo o colaborador 1, o guarani é resguardado à sua comunidade. Na mesma linha, a colaboradora 2 diz que utiliza sua língua materna na comunidade e o português com as amigas, ao ir ao mercado ou em locais em que só se compreende a língua portuguesa:

Entrevistada 2: a língua materna, eu uso no dia a dia, no cotidiano mesmo. Já o português uso quando entro em contato com as pessoas que só falam o português, por exemplo, na escola, mercado ou amigos que só falam o português.

Em perspectiva semelhante, o colaborador 3 declara:

Entrevistado 3: a minha língua materna, eu uso na fala com meus povo da minha etnia. Eu, primeiramente, a conversa é com o pessoal da minha etnia, é no idioma materna. É também com as pessoas nos lugares de convivência, nos eventos onde a comunicação é feita em materna. E o português, ela se tornou uma língua de referência para a comunicação com o mundo exterior, principalmente por conta da escola, o português se torna, e em todos os locais onde não é falada e precisa conversar no português para conversar.

⁷ Tradução: “[...] falo aqui, junto com a minha família, e na aldeia também eu falo. Eu casa também falo o kaiowá, mas, quando eu saio para cidade ou quando eu vou falar com alguém que não fala o português, ou quando vou pra cidade ou em outro lugar”.

Como é possível perceber, o Entrevistado 3 utiliza o guarani como idioma na família, com o pessoal de sua etnia e nos locais de convivência comunitária. A língua portuguesa, por sua vez, enquanto o idioma oficial do país, é falada em outros locais, a fim de que o sujeito seja compreendido pelos demais indivíduos que falam somente o português. Somando mais um traço à questão, o ato de escrever na língua indígena para se comunicar é uma prática recente.

Na comunidade, existe o cuidado de se manter a tradição cultural ao falar com pessoas que dominam o kaiowá e preferem se expressar por meio da fala nativa. Sobre o uso da língua entre os indígenas, a Entrevistada 2 considera que

Entrevistada 2: [...] é uma forma, também, de identidade, principalmente para os guaranis Kaiowás, aqui, onde eu moro, para o povo Kaiowá e é a língua majoritária.

Conseqüentemente, com os brancos que não compreendem o kaiowá, o colaborador utiliza a língua portuguesa. Noto, portanto, que a comunidade Guarani de Douradina tem buscado manter sua língua materna viva, com transmissão de geração a geração, mas ainda é afetada pelo risco de extinção linguística:

Há muitos falantes da língua Guarani, pois ela continua sendo repassada a crianças como língua materna em vários grupos do Mato Grosso do sul, o que não a livra do risco de extinção, pois a urbanização já referida anteriormente e o contato com a sociedade envolvente é uma ameaça sempre real a ser monitorada através de trabalhos constantes de estudos constantes de estudo conscientização, de incentivo e de prática do uso da língua em todas as situações da vida das famílias, sejam rurais ou urbanas (Ferreira; Souza, ANO, p. 2020 *apud* Urquiza, 2016, p. 96).

A ameaça à língua guarani-kaiowá decorre do processo de urbanismo vivenciado pelos seus falantes, que vivem cercados pelos não indígenas, já que a aldeia fica próxima ao centro urbano da cidade de Douradina-MS.

3.3 Crenças sobre o uso das tecnologias

De acordo com Barcelos (2006, p. 18),

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

As crenças são, então, um processo constante de interpretação da realidade, de forma que devemos estabelecer como a entendemos. Em tal medida, elas são sociais, dinâmicas e paradoxais, porque podem se modificar com o tempo. Partindo da referida concepção, as crenças do Entrevistado 3 em relação às tecnologias são as de que:

Entrevistado 3: elas estão presentes na forma de vida dos Guarani-Kaiowás atualmente. Eu vejo que ela não prejudica nessa questão da língua do idioma, uma vez que ela vem apenas fortalecer. Ela vem apenas a prolongar a existência do idioma, porque grupos de WhatsApp mesmo vêm sendo utilizados no celular. Existem conversas que ocorrem, geralmente, somente na escrita do idioma ou em áudio em idioma ou na internet mesmo há uma propagação da língua/do idioma.

De acordo com a fala do colaborador, acredita-se que as mídias digitais não exigem um idioma específico para a escrita e o envio de áudios. Assim, elas estariam contribuindo para fortalecer o guarani, pois os indígenas conseguiram se adaptar ao seu uso e, agora, fazem com que elas sejam aplicadas a favor da manutenção de seu idioma.

Na mesma direção, a Entrevistada 2 tem a crença de que os Kaiowá se apropriaram das tecnologias para fortalecer a forma de ser de seu povo:

Entrevistado 2: *o que os Kaiowás utilizam é a apropriação dessas tecnologias. As tecnologias midiáticas e as mídias sociais ou mesmo as mídias interativas elas têm sido, muitas vezes, usados na defesa e no fortalecimento na forma de ser dos Kaiowás, tanto nas gravações dos cantos nas compartilhando desses cantos e da manutenção do idioma (grifo meu).*

Para pensar o fortalecimento da cultura por intermédio de gravação de músicas e de seu compartilhamento nas mídias sociais, destaco que, para Benites (2014, grifo meu),

[...] Uma das experiências importantes dos jovens indígenas, hoje, é a utilização das novas tecnologias em favor de seu povo. *A nova geração Guarani e Kaiowá defende que aprender a ler, escrever bem em língua indígena e na Língua Portuguesa (bilingue), dominar bem a informática e internet são passos fundamentais no contexto contemporâneo, visto que a formação bilingue e o domínio de informática já passaram a dar algum prestígio relevante tanto nas aldeias indígenas quanto em contexto urbano.*

Os jovens Kaiowá, segundo Benites (2014), têm utilizado a tecnologia a favor do seu povo, dominando a sua língua indígena e a portuguesa, ou seja, sendo bilíngues tanto no contexto da oralidade quanto no do domínio das mídias digitais. No referido escopo, o Entrevistado 1 pressupõe-se que a tecnologia favorece o conhecimento da

cultura indígena:

Entrevistado 1: Xe vê iporã aje porque tanto através disso da pra reforça vê nande cultura aje que a gente não está perdendo aje. Porque através disso pode ser que porahei rupi as vezes ko na hora oporahei jave higuai as vezes da pra gravar aje através disso valoriza mais a cultura aje da pra gravar e tudo mais. Para mim é bom, porque *podemos mostrar nossa cultura, e que não a estamos perdendo, e sim preservando*. Através da tecnologia guardamos as músicas e as danças, e com isso valorizamos a nossa cultura (grifo meu)

Assim, o colaborador demonstra que os indígenas estão evidenciando sua cultura nas redes, e não só a assimilando, posto que

[...] Mesmo vivendo em uma conjuntura política e social contrária de seu modo de vida, os povos indígenas batalham para que seus costumes não se percam mesmo dentro de um contexto urbano, utilizando os avanços tecnológicos para impulsionar e dar mais voz e visibilidade às comunidades. 'É possível preservar grande parte dos costumes indígenas mesmo com interferência do mundo contemporâneo. O indígena está começando a usar o ciberespaço para fazer processos de retomada, registro, preservação e divulgação da sua cultura' – afirma Aleksandro de Mesquita, mestre e doutor em tecnologias indígenas pela PUC-SP e indígena do povo Potiguara (Taveira, 2022).

Nós, indígenas, estamos usufruindo, portanto, da tecnologia para registrar, mostrar e divulgar sua cultura, como forma de preservação identitária. Com isso, queremos e buscamos preservar “[...] canto, rituais, crenças, mata, memória e dança. Costumes que faziam parte do cotidiano de seus ancestrais que ao serem reproduzidos faz alusão a existências desses no passado e presente” (Mesquita, 2016, p. 38).

Em tal direção, recupero a crença de que, a princípio, as tecnologias modificaram e influenciaram a cultura dos Kaiowá, corroborando a perspectiva dos entrevistados de que elas vieram para ajudar a manter sua língua e cultura vivas. Alinhado a essa ideia, o Entrevistado 1 afirma que

Entrevistado 1: Xe vê iporã aje porque tanto através disso da pra reforça vê nande cultura aje que a gente não está perdendo aje. Porque através disso pode ser que porahei rupi as vezes ko na hora oporahei jave higuai as vezes da pra gravar aje através disso valoriza mais a cultura aje da pra gravar e tudo mais⁸.

⁸ Tradução: “Para mim, é bom, porque podemos mostrar nossa cultura e que não a estamos perdendo, e sim preservando. Através da tecnologia, guardamos as músicas e as danças e, com isso, valorizamos a nossa cultura”.

Assim, a tecnologia permite guardar os elementos da cultura e da língua, por exemplo, por intermédio da gravação de danças e músicas que temos realizado. Por outro lado, a crença em torno do lado prejudicial do uso das tecnologias pelos mais jovens também continua emergindo:

Entrevistada 2: o ponto negativo que vejo é que as crianças entram em contato muito cedo com a língua portuguesa e acaba usando mais o português na sua vida cotidiana. Isso pode promover a perder a língua, sim, pode, sim. Se não tiver algum trabalho que promova a valorização da língua materna, ela corre o risco, se tiver algum trabalho para promover a valorização da língua materna.

Conforme a entrevista, teme-se que o contato excessivo dos jovens com as tecnologias, que ocorre cada vez mais cedo, venha a desvalorizar o uso da língua materna dos Guarani-Kaiowá. É nessas condições que “[...] surge, portanto, a necessidade de adequar as tecnologias para o atendimento das necessidades culturais dos indígenas [...] que procure privilegiar o ensino dos costumes, formando cidadãos indígenas conscientes de sua riqueza cultural” (Martinez, 2014, p. 93). Em tal medida, a escola indígena se torna o espaço privilegiado para se ensinar e destacar os valores culturais e as tradições da comunidade local.

Também quanto às crenças de que a presença da tecnologia, na comunidade, pode ser boa, posto que permite o estabelecimento de conexão com outras culturas, recorro a fala do Entrevistado 1, a seguir:

Entrevistado 1: Xe aje iporã aje areko aje acesso a tecnologia porque mesmo aimero aldeiape tanto areko acesso a eles aje arexa hagwã ajuka ragua mbaixapa oiko aje tanto areja hagwã outro xe kente guera gui aje areja hagwã porque através de tecnologia aje mesmo que ãa conseguirem anhe comunicar às vezes porque estou na aldeia através da tecnologia aje tanto na comunidade indígena xe vê iporã aje. Para mim, é bom ter acesso a tecnologia, porque onde eu estiver posso estar conectado. Eu me conecto com outras culturas para ver como eles são, também para conversar com outras pessoas, a tecnologia dentro da comunidade indígena para mim é ótimo.

Nesse escopo, um dos argumentos sobre os benefícios tecnológicos se ancora na existência da possibilidade de conversar com outras pessoas que estão distantes, convivendo com outras culturas, vendo como elas são. Alinhada com essa ideia, a Entrevistada 2 considera que,

Entrevistada 2: no meu ponto de vista, em relação às coisas digitais, é um benefício a mais para a comunidade em si, porque *pode entrar em contato com outros ou povos ou da própria etnia que moram longe e*

poder digitar em sua própria língua ou até criar memes para o uso da comunidade (grifo meu).

Com isso, concebe-se que as mídias digitais trouxeram a possibilidade de se comunicar com povos e a sua cultura, tanto quanto com pessoas que estão longe. Para compreender a referida percepção, recorro a Livingstone (2004), para quem o acesso à informação não culmina, necessariamente, em conhecimento, cultura ou participação. A fim de que esses traços se efetivem, é preciso que haja literacia digital, que, conforme a autora, consiste na “[...] capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens numa variedade de contextos” (Livingstone, 2004, p. 3, tradução nossa). Partindo da mencionada concepção, compreendo que os indígenas já estão criando sua literacia digital com outros povos e outras culturas.

Ainda no campo dos benefícios do uso da tecnologia, acredita-se, também, que ela pode ajudar a manter a cultura indígena, por intermédio de novas possibilidades, pois

Entrevistada 2: [...] tem muitas coisas que, hoje, pode ser gravado para os mais jovens aprender ou fazer pesquisa em sua própria cultura. As pessoas podem se manifestar quando algo acontece ou quer falar de sua própria cultura. A pessoa pode entrar e comentar a se manifestar. Nesse caso, ele ajuda muito a comunidade.

A partir das palavras da entrevistada, entendo que há a possibilidade de se escrever materiais em guarani e gravar áudios e vídeos, por exemplo, para postar e colocar as novas gerações de indígenas para estudar em sua língua materna. Ainda acerca da temática, o Entrevistado 3 salienta que:

Entrevistado 3: [...] mas posteriormente nós acabamos apropriando-nos e tento uma boa utilização das tecnologias. Então, vejo como saída as possibilidades que os Kaiowás fazem a partir de alguma dificuldades existente, pois, se há uma dificuldade, há também uma saída. O que os Kaiowás utilizam é a apropriação dessas tecnologias. As tecnologias midiáticas e as mídias sociais ou mesmo *as mídias interativas, elas têm sido muitas vezes usados na defesa e no fortalecimento na forma de ser dos Kaiowás, tanto nas gravações dos cantos nas compartilhando desses cantos e da manutenção do idioma* (grifo meu).

Como é perceptível, os indígenas entrevistados se apropriaram das tecnologias midiáticas e das redes sociais para poder difundir sua língua e sua cultura, usufruindo de gravações de vídeos para resguardá-las. O que nos diferencia, portanto, dos não indígenas no uso da tecnologia é a utilização intencional do guarani para falar somente com seus pares.

A esse respeito, para Mesquita (2016, p. 44), “[...] as novas tecnologias da

informação e comunicação, em especial, os meios digitais, também são utilizadas pelos povos indígenas para se organizarem e realizarem reivindicações”. Entendendo que indígenas também estão se organizando no WhatsApp para realizar reivindicações, selecionei o *print*, a seguir, como exemplo do modo como essa luta se desenvolve, a partir de um grupo de caciques da região do Conesul:

Figura 20 – Interação de grupo indígena no WhatsApp⁹



Fonte: arquivo pessoal.

No que se refere à divulgação da cultura, o Entrevistado 1 reflete que

⁹ Tradução:

- Não deu nem o cheiro para nós
- Está bem sentado
- Só quer deixar nos de lado
- Então!
- Ele falou que vai ver
- Se poderá dar.

Entrevistado 1: [...] geralmente através das redes sociais aje dá mais visão hei carai ohexa ragwã mbaixapa dentro das aldeias através das redes sociais. xe je uperamo upea¹⁰.

Assim, segundo ele, com as redes sociais, o branco conhece um pouco da cultura e das tradições dos povos indígenas, dando visibilidade a seu povo. Tendo em vista as polêmicas que derivam da temática, ressalto que

[...] a cultura é dinâmica e que o fato de as novas tecnologias terem chegado aos povos originários não faz deles menos indígenas. A cultura sempre evolui, movimentada conforme o tempo e o espaço. *O homem cria e recria*. Essas tecnologias chegaram para as comunidades como ferramenta para a educação, pesquisa, divulgação de produtos e da sua identidade. Antes, os nativos só assistiam ao que os brancos faziam, mas agora os brancos começam a assistir à cultura dos indígenas (Lana, 2021, grifo do autor).

A partir de tal premissa, considero que a cultura é dinâmica e que os indígenas divulgam sua identidade no ciberespaço, colocando os não indígenas como espectadores de sua cultura. No *print*, a seguir, registro a forma de realização de uma das entrevistas que constituem a pesquisa:

¹⁰ Tradução: “[...] geralmente, através das redes sociais, dá mais visão, como dizem os brancos, para eles verem como é dentro das aldeias através das redes sociais”.

Figura 21 – Entrevista pelo WhatsApp



Fonte: acervo pessoal.

Conforme a Entrevistada 2, ela faz o uso do WhatsApp porque entende que seus recursos facilitam a comunicação com familiares (pais e outros) em sua língua materna:

Entrevistada 2: eu uso, também, as tecnologias digitais. Podemos dizer

o que mais uso de recursos e o WhatsApp, porque é uma forma mais rápida para se comunicar e falar com outras pessoas, principalmente para falar com os meus pais que são de idade e, às vezes, não sabem como se expressar muito bem no português e para se comunicar com os parentes que moram longe. Então, o aplicativo WhatsApp ajuda muito, que tem o áudio que a gente pode mandar. Nessa forma, sim, o uso deste aplicativo tem ajudado bastante. Dessa forma, as pessoas como meus pais podem usufruir desse app para se comunicar com outros parentes que moram longe por áudio em sua própria língua.

Na fala, é destacado, principalmente, o benefício que deriva da possibilidade de conversar por áudio com os pais e os parentes distantes que não dominam a língua portuguesa. Remetendo-se ao mundo do trabalho, o Entrevistado 3 anuncia que

Entrevistada 3: as tecnologias que mais uso são os smartphones, que, praticamente, fazem parte hoje do mundo. Hoje, no trabalho, não é diferente, pois, no meu caso, trabalho com questões sociais e tradução. Deste modo, o computador e a internet fazem do cotidiano do meu trabalho.

Assim, a tecnologia se configura como imprescindível na rotina diária e também no trabalho, principalmente quando se trata do smartphone, do computador e da internet. Também acerca de sua presença nos modos de vida Guarani-Kaiowá, o Entrevistado 1 discorre que

Entrevistado 1: elas estão presentes na forma de vida dos Guarani Kaiowás atualmente. Eu vejo que ela não prejudica nessa questão da língua do idioma, uma vez que ela vem apenas fortalecer. Ela vem apenas a prolongar a existência do idioma, porque grupos de WhatsApp mesmo vêm sendo utilizados no celular. Existem conversas que ocorrem, geralmente, somente na escrita do idioma ou em áudio em idioma ou na internet mesmo há uma propagação da língua/do idioma. Vejo como positivo, porque ela não vem a impor uma regra exclusiva de que seja feita sua utilização.

Com esse relato, entendo que a tecnologia é parte integrante da vida de nosso povo e que ela não prejudica a questão da língua e do idioma, pois possibilita a escrita e o envio de áudio na língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais, registro, com a foto a seguir, as pessoas mais importantes dessa pesquisa toda – minha avó, Alda Marino Pedro, e o senhor Alcides Pedro, meu avô:

Figura 22 – Avó Alda e avô Alcides com seus bisnetos



Fonte: acervo pessoal.

Nessa imagem, em especial, estão também os seus bisnetos. No decorrer dos anos, o meu povo vem tentando sobreviver e buscando sua subsistência nos poucos lugares que nos restam, pois o nosso *Tekoha* está bem reduzido. Como exemplo dos modos de realização das nossas lutas, enquanto eu estou redigindo as últimas linhas desta pesquisa, há uma delegação de indígenas do Mato Grosso do Sul em Brasília, buscando melhorias para sua comunidade.

Para contribuir, durante a realização deste trabalho, busquei quebrar o paradigma de que se o indígena estiver conectado deixa de ser indígena. Falar que a tecnologia prejudica a nossa cultura indígena é uma afirmação que se aproxima da ideia de que ainda devemos viver como os nossos antepassados, exclusivamente na mata, caçando e pescando. Por outro lado, o que esta pesquisa me permite afirmar é que a tecnologia ajuda a divulgar a nossa cultura e a preservar as tradições e os rituais repassados por alguns anciãos. Essa concepção pode ser ilustrada, também, a partir da foto de uma das informantes, a seguir, que aparece no Instagram com seu avô, tratando de forma carinhosa o seu familiar:

Figura 23 – Informante da pesquisa com seu avô



Fonte: acervo pessoal.

A imagem evidencia um dos benefícios do uso das redes sociais para a comunidade. Com a realização desta pesquisa, que teve o objetivo de investigar como se estabelece o uso de tecnologias para interações em língua kaiowá pela comunidade indígena da Aldeia Panambi, no município de Douradina-MS, identificando aspectos linguísticos/identitários e caracterizando possíveis mudanças de prática de uso dessa e de outras línguas nesse contexto, entendo que redes sociais como o Facebook, o Instagram e mesmo o WhatsApp têm sido importante para que as articulações e os movimentos indígenas ocorram de modo organizado e pacífico. Isso porque elas facilitam a comunicação, que, em geral, é efetivada em língua materna, trazendo para perto quem está longe.

Nesse contexto, a escola da nossa comunidade ocupa um papel muito importante para nós. Isso porque, já na fase pré-escolar, a maioria dos nossos estudantes tem contato direto com

a língua portuguesa, fazendo com que ela seja a nossa segunda língua. Com isso, somos constituídos como um povo bilíngue.

Pelas entrevistas realizadas com os três colaboradores, foi possível constatar que os Kaiowá de Panambi-Lagoa Rica estão totalmente ligados à utilização das mídias digitais. Os participantes relatam que elas fazem parte de sua rotina diária e que também usam a internet corriqueiramente, alternando entre o uso das duas línguas. Além disso, os sujeitos se aproveitam das redes sociais para divulgar, especificamente, a sua língua e a sua cultura, por intermédio de vídeos e da escrita em kaiowá, a fim de se comunicarem com seus pares, fazendo-se compreender somente pelos indígenas.

A presença da tecnologia na comunidade também inclui o uso de telefones celulares para que nos comuniquemos internamente e com o mundo exterior, e o acesso à internet facilita a obtenção de informações, o processo de nos educamos e o compartilhamento de nossas culturas. Ainda, as ferramentas digitais nos possibilitam novos caminhos para documentar tradições, línguas e conhecimentos ancestrais. Então, a partir das análises, alinho-me a Bakhtin (1993, p. 27), quando o autor afirma que

[...] Eu não posso incluir meu eu real e minha vida (como momento) no mundo constituído pelas construções da consciência teórica, em abstração do ato histórico individual e responsável. [...] Nesse mundo, nós nos descobrimos determinados, predeterminados, passados e terminados, isto é, essencialmente não vivos.

Nesse sentido, compreendo que se as minhas vivências como professora e pesquisadora em minha comunidade não tivessem sido acompanhadas de teorias, não teriam tantos significados como elas possuem hoje. Alinhada à perspectiva de que as tecnologias vieram para ficar nas comunidades indígenas, faço minhas as ideias de Mesquita (2022, p. 120), que discorre que os não indígenas,

[...] Ao se deparar com indígenas que possuem acesso às novas tecnologias digitais, muitos ficam indignados e chegam a tratá-los como 'falsos índios', o que ocorre, possivelmente, por não se darem conta de que a cultura não é estática e, igualmente, por não perceberem que, no decorrer da história da evolução humana, grupos sociais sempre passaram e sempre passarão por transformações.

Sendo assim, as mídias sociais e a tecnologia, em si, podem ser utilizadas para ajudar a difundir a cultura indígena. Assim, mesmo que os recursos midiáticos e as redes sociais estejam entrelaçados, hoje, na cultura indígena, não nos tornamos menos indígenas, uma vez que os utilizamos a favor de nossa identidade. Por fim, quanto à temática abordada, entendo que este estudo serve, portanto, para fomentar discussões sobre o modo como as tecnologias estão presentes na Aldeia Panambi-Lagoa Rica e

como podem ou não estar influenciando a cultura e as tradições indígenas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Nathália. Morte de cacique no Acre não está relacionada com vacinação contra a Covid-19. **Lupa**, Rio de Janeiro, fev. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/02/02/verificamos-morte-cacique-vacina/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

AMARAL, Márcia Elaine de Rezende. **Demarcação de terras indígenas em Mato Grosso do Sul: uma análise a partir da carta constitucional de 1988**. 2017. 92 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado profissional em Administração Pública em Rede Nacional) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-ADMINISTRACAO-PUBLICA/TCF-M%C3%A1rcia%20E.R%20vers%C3%A3o%20final%20.pdf.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ARROYO, José Luis Blas. **La interferencia lingüística en Valencia: dirección catalán-castellano: estudio sociolingüístico**. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. [S. n.]: [S. l.], 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BENEDETTI, Adriane Cristina. Indígenas e novas tecnologias: o uso de dispositivos de telefonia móvel na organização e mobilização guarani no sul do Brasil. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 13, n. 3, p. 63-80, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 8 jul 2024.

BENITES, Tonico. A educação dos jovens Guarani e Kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 9-17, mar. 2014. Disponível em: https://desidades.ufrj.br/featured_topic/educacao_guarani-kaiowa/5/. Acesso em: 18 jul. 2023.

BORTOLINI, Angélica *et al.* Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informações e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/232/228>. Acesso em: 8 jul 2024.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos lingüísticos dos povos indígenas brasileiros. **Signótica**, [s. l.], v. 14, p. 129-146, jan./dez. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270102000_POLITICAS_E_DIREITOS_LING

UI STICOS_DOS_POVOS_INDIGENAS_BRASILEIROS. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

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

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à Era das TIC. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Sobre as línguas indígenas do Mato Grosso. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 56., 2004, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

CABRAL, Umberlândia; GOMES, Irene. Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. **Agência IBGE**, [s. l.], ago. 2023 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 8 jul 2024.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A Sociedade em Rede**. Do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006. p. 17-30.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, n. 30, v.1, p. 349-371, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-90742011000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 abr. 2021.

CHAMORRO, Graciela. **Kurusu Ñe'ëngatu**: palavras que la historia no podría olvidar. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos: Instituto Ecumênico de Posgrado/COMIN, 1995.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Nova York: Oxford University Press. 2008

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 43-64.

GRAGNANI, Juliana. Epidemia de fake news ameaça vacinação em terras indígenas. **BBC News Brasil**, Londres, mar. 2021. Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56433811?at_custom1=%5Bpost+type%5D&at_custom2=facebook_page&at_campaign=64&at_medium=custom7&at_custom4=214DB8E0-8B02-11EB-B3BA-43394D484DA4&at_custom3=BBC+Brasil&fbclid=IwAR1nTw3NIA9FOtRJ0Ks27oj8q-2pmYjUDWqEtjl7XDTtzbFMJ8RNXCp5Q-Y. Acesso em: 12 jan. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions o four time. *In*: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. Londres: Thousand Oaks; Nova Delhi: The Open University: SAGE Publications, 1997. p. 22-45.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* (org.). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Diversidade linguística indígena**: Estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento. Brasília: IPHAN, 2020. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/diversidade_linguistica_indigena_estrategias_d_e_preservacao_salvaguarda_fortalecimento\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/diversidade_linguistica_indigena_estrategias_d_e_preservacao_salvaguarda_fortalecimento(2).pdf). Acesso em: 3 abr. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. QUEM SÃO? **Instituto socioambiental**, [s. l.], [2021?]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o. Acesso em: 1 maio 2021.

JOÃO, Izaque. **Jakaira Reko Nheypyrũ Marangatu Mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambzinho e Sucuri'y. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

LANA, Cibele. O impacto das novas tecnologias em povos indígenas. **Cidade nova**, Vargem Grande Paulista, abr. 2021. Disponível em: https://www.cidadenova.org.br/editorial/inspira/3826-o_impacto_das_novas_tecnologias_em_povos. Acesso em: 12 jul. 2023.

LANGLOIS, Jill. Morte de anciãos por covid-19 ameaça línguas indígenas do Brasil. **National Geographic Brasil**, [s. l.], nov. 2020. Disponível em: [https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/11/morte-de-anciaos-por-covid-](https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/11/morte-de-anciaos-por-covid-19)

19-ameaca-linguas-indigenas-do-brasil. Acesso em: 8 jul 2024.

LEITE, Yonne. Línguas indígenas brasileiras e a esperança de um futuro. *In*: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ-SG, 4., 2007, São Gonçalo. **Anais [...]**. São Gonçalo: Botelho, 2007. p. 1-23. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:leite-2007-futuro>. Acesso em: 2 maio 2021.

LESCANO, Claudemiro Pereira; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 297-317, set./dez. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/download/1382/pdf/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

LIVINGSTONE, Sonia. **Media literacy and the challenge of new information and communication technologies** [online]. Londres: LSE Research Online, 2004. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LORENZONI, Ionice. Cursos de aperfeiçoamento reúnem 2,2 mil professores dos anos iniciais do fundamental. **Portal MEC**, [s. l.], set. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20809-cursos-de-aperfeicoamento-reunem-22-mil-professores-dos-anos-iniciais-do-fundamental>. Acesso em: 8 jul 2024.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil: criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MICHELI%20ALVES%20MACHADO.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. **Revista da ANPOLL**, [s. l.], v. 1, n. 40, p. 58-69, 2016a. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1015>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MAHER, Terezinha Machado. Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 719-733, 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00719.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MARTINEZ, Margarita María Bautista. **O uso das TICs nas organizações Indígenas do Brasil e da Colômbia: estudo de caso da COIAB e da ONIC**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. De las políticas de comunicación a la reimaginación de la política. **Nueva Sociedad**, Caracas, n.175, p. 70-84, 2001. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2992_1.pdf. Acesso em: 8 jul 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/MS nº

10.647, de 28 de abril de 2015. Fixa normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, ano 37, n. 8924, p. 6-9, 21 maio 2015. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n.-83-2015.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MATSUURA, Sérgio. Vida de índio: céu aberto para flutuar. **Época**, [s. l.], jan. 2019. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/48624_20190201_164609.PDF. Acesso em: 2 mar. 2021.

MELIÁ, Bartolomeu. A diversidade linguística na América Latina Indígena “Somos lo que hablamos y hablamos lo que somos. *In*: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Diversidade linguística indígena: Estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento**. Brasília: IPHAN, 2020. p. 21-36. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/diversidade_linguistica_indigena_estrategias_d_e_preservacao_salvaguarda_fortalecimento\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/diversidade_linguistica_indigena_estrategias_d_e_preservacao_salvaguarda_fortalecimento(2).pdf). Acesso em: 3 abr. 2021.

MESQUITA, Alexsandro Cosmo. **E o verbo se fez digital**: Uma narrativa sobre cultura indígena, tecnologia e formação. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e Territorialidades Guarani e Kaiowa**: da Territorialização precária na reserva indígena de Dourados à Multiterritorialidade. 2011. 406 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

MURA, Fábio. A trajetória dos chiru na construção da tradição de conhecimento Kaiowa. **MANA**, v. 16, n. 1, p. 123-150, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v16n1/a06v16n1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Formação de professores Guarani e Kaiowá: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e escola. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, p. 47-62, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24364>. Acesso em: 8 jul 2024.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó. Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a experiência em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO:NOVAS REGULACÕES, 32., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5686--Int.pdf>. Acesso em: 8 jul 2024.

NINCAO, Onilda Sanches. “**KÓHO YOKO HOVÔVO / O TUIUIÚ E O SAPO**”: biletamento, identidade e política linguística na formação continuada de professores

Terena. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
Nunes, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Índios urbanos no Brasil – considerações demográficas, educacionais e político-linguísticas. **IPOL**, [s. l.], mar. 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=510>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Viviane. MS tem população indígena de 61 mil índios, 18% deles em 1 única aldeia. **Campo Grande News**, Campo Grande, ago. 2012. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/-ms-tem-populacao-indigena-de-61-mil-indios-18-deles-em-1-unica-aldeia>. Acesso em: 1 maio 2021.

OLIVEIRA, Paulo Victor Poncio de. Cultura e hibridismo: aspectos psicossociais da identidade cultural contemporânea. **Ideação** -- Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, v. 22, n. 2, p. 220-235, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24988>. Acesso em: 08 jul 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de; SABOTA, Barbra. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, UFBA, v.6, n.3, p.384-406, 2020.

PEREIRA, Levi Marques. **Os kaiowás de MS**: Módulos Organizacionais e Humanização do espaço habitado. Dourados: Editora UFGD, 2016.

RAMIRES, Daiane. **Sintagmas Nominais no Kaiowá**: expressão de número e (in)definitude. 2019. 48 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RIBEIRO, Darcy. Teorias do atraso e do progresso. **Carta**: falas, reflexões, memórias, Brasília, n. 1, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RIVAS, Elton Domingues. Dispositivos tecnológicos de mediação e processos comunicativos na Reserva Indígena de Dourados. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 15., 2010, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Intercom, 2010. p. 1-11. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2010/resumos/R19-0119-1.pdf>. Acesso em: 8 jul 2024.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/>. Acesso em: 8 jul 2024.

SCHWARTZ, Christian. Janelas Para o Futuro. **Veja Vida Digital**, São Paulo, ano 32, p. 32, dez. 1999.

SEKI, Lucy. A Lingüística Indígena no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 257-290, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300011. Acesso em: 2 maio 2021.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Isabela Nardi *et al.* Uso de dispositivos móveis na disciplina de guarani para estudantes de uma escola multisseriada indígena. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, p. 1-10, jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/86025/49388>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SOUZA, Ianara Valesca; CREPALDE, Adilson. O ensino de língua portuguesa para estudantes guarani e kaiova no contexto de escolas indígenas. **Revista SOCIODIALETO**, [s. l.], v. 9, n. 27, p. 247-264, maio 2019.

TAVARES, Marilze. Línguas Indígenas & Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas do Sul de Mato Grosso do Sul. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 368-390, 2016.

TAVEIRA, Isadora Verardo. Os povos originários têm cultura e tecnologias: as tecnologias utilizadas pelos povos indígenas como maneira de perpetuar sua cultura e seus costumes. **Agemt**, [s. l.], out. 2022. Disponível em: <https://agemt.pucsp.br/noticias/os-povos-originaarios-tem-cultura-e-tecnologias>. Acesso em: 15 jul. 2023.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Elementos da história da educação escolar indígena no Brasil: uma “guinada epistemológica”. *In*: URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera (org.) **Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Editora UFMS, Campo Grande: 2016. p. 197-210.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera *et al.* **Conhecendo os povos indígenas no Brasil Contemporâneo**. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; ESPÍNDOLA, Michely Aline Jorge. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. **Tellus**, Campo Grande, n. 20, p. 79-97, jan./jun. 2011.