



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS



SANDRA TEIXEIRA GOMES RIBEIRO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS –
RECONSTRUINDO HISTÓRIAS DE IDENTIDADE E
PRECONCEITO**

**DOURADOS
2011**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS



SANDRA TEIXEIRA GOMES RIBEIRO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS –
RECONSTRUINDO HISTÓRIAS DE IDENTIDADE E
PRECONCEITO**

Texto parcial de dissertação de Mestrado apresentado como requisito para o Exame de Qualificação, na área de Linguística e Transculturalidade, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras da Faculdade de Comunicação Artes e Letras – FACALE, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Ceres Pereira.

**DOURADOS
2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

980.4171 Ribeiro, Sandra Teixeira Gomes.
R484n Narrativas de professoras indígenas – reconstruindo
histórias de identidade e preconceito / Sandra Teixeira
Gomes Ribeiro. – Dourados, MS : UFGD, 2011.
134 f.

Orientadora: Profa. Me. Maria Ceres Pereira.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
Federal da Grande Dourados.

1. Índios – Mato Grosso dos Sul. 2. Indígenas –
Condições Sócias. 3. Mulheres indígenas. 4. Preconceito
contra etnia. 5. Identidade do índio. I. Título.

SANDRA TEIXEIRA GOMES RIBEIRO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS –
RECONSTRUINDO HISTÓRIAS DE IDENTIDADE E
PRECONCEITO.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Ceres Pereira (FACALE/UFGD)
Presidente e Orientadora

Prof^a. Dr^a. Alzira Salete Menegatti
1º Membro examinador (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Dilys Karen Rees (UFG)
2º Membro examinador

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Pacheco Limberti (FACALE/UFGD)
(Suplente)

Aos meus pais pela dedicação que sempre dispuseram em relação aos meus estudos.

Aos meus filhos Dani e Lukinha que são a razão de tudo o que faço. Filhos maravilhosos que mesmo ansiando pelo meu colo, compreenderam às vezes que precisei trocá-los pelo computador.

E em especial, ao meu esposo Adão Moreira Ribeiro que acreditou em mim, até mesmo quando eu não acreditava. E me incentivou mesmo sentindo minha falta nos vastos momentos em que minha alma precisou ausentar-se no mar do conhecimento...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois todos os caminhos por mim trilhados e objetivos alcançados foram por Ele guiados.

À minha professora e orientadora Dra. Maria Ceres Pereira, pela paciência e dedicação que foram o respaldo para a conclusão deste estudo. Sem seu apoio e seu sorriso encorajador, certamente, esse meu sonho não seria realizado.

Àquelas mulheres guerreiras que doaram um pouco de suas histórias de vida para que esse momento acontecesse.

A todos os membros da banca examinadora que como ilustres doutores que se fazem presentes neste momento.

À minha madrinha, amiga e conselheira Rosemeire Aparecida Nunes Oliveira que em todos os momentos deste longo caminho esteve presente com sua inefável amizade ligando e enviando mensagens de coragem e incentivo, quando não o fazia pessoalmente.

À professora mestre Juçara Zanoni do Nascimento que foi a estimuladora desse estudo dando ideias e revisando minhas primeiras palavras, que sem mesmo me conhecer pessoalmente, doou-se inteiramente como uma pessoa que realmente tem o dom da docência e sente a necessidade de ajudar a construir o sonho do outro e não de destruir como tantos o fazem.

Aos docentes do Programa de Mestrado que dividiram seus conhecimentos que auxiliaram sobremaneira na execução deste trabalho.

À Suzana Correa Marques, secretária incansável que sempre nos faz lembrar datas, prazos, enfim, companheira de todos.

A todos aqueles que apostaram na minha vitória, hoje agradeço com imenso carinho.

A ignorância, que é a base dos preconceitos, toma aspectos dos mais diversos. Ora são noções falsas referentes às características físicas, tradições culturais ou crenças de um povo, ora verdadeiros mitos que fazem intervir faculdades sobre-humanas ou fraquezas pueris (ARNOLD M. ROSE¹).

¹ A Origem dos Preconceitos. Raça e Ciência II, p. 165.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Posto Indígena Francisco Horta Barbosa	63
--	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Igreja Missão Caiuá	68
Foto 2 – Hospital Infantil	69
Foto 3 – Sede da Igreja Presbiteriana	70
Foto 4 – Foto do acervo de Sales	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos Indígenas no MS	13
Tabela 2 – Distribuição dos Indígenas por Aldeia em Dourados/MS	14
Tabela 3 – Primeiro Vestibular com Cotas para Indígenas – UEMS 2003.....	46
Tabela 4 – Línguas e etnia de cada participante.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AM – Amazonas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFB – Constituição Federal do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional da Saúde Indígena

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISA – Instinto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Darcy Ribeiro (Lei 9394/96)

LIET – Linguagens em Contextos Socioculturais Diversos e Transculturalidade

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

RID – Reserva Indígena de Dourados

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SUS – Sistema Único de Saúde

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

TABELA DE TRANSCRIÇÃO

A fala tem particularidades não contempladas plenamente pela materialidade da escrita, assim, Marcuschi (2003): traça elementos que possam permitir ao leitor, identificar estas particularidades. Este trabalho contou com gravação de falas e, nesse sentido, os elementos gráficos terão como apoio a proposta de Marcuschi (2003, p.10) como se segue abaixo:

1. Falas simultâneas: [[]
2. Sobreposições de vozes: []
3. Sobreposições localizadas: []
4. Pausas: (+) ou (2,5)
5. Duvidas ou suposições: ()
6. Trancamentos bruscos: /
7. Ênfase ou acento forte: **MAIÚSCULA**
8. Comentários do analista: (())
9. Silabação: - - - - -
10. Sinais de entonação:
 - a. Aspas duplas (“) : para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação);
 - b. Aspas simples (´) : para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula);
 - c. Aspas simples abaixo da linha (,) : para descida leve ou brusca.
11. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba.
12. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros, como: *eh, oh, ah, ih, ahã* e outros.
13. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../.

RESUMO

Estudar questões de formação escolar faz sentido em cenário indígena por várias razões: a) esses povos não vivem mais afastados do contato com o não-indígena; b) em muitos desses cenários, hoje, não é mais possível viver de forma tradicional ou seja, a caça e a pesca não existem mais e; c) o contato com um tipo de sociedade capitalista gera necessidades antes não criadas. Diante dessas necessidades provavelmente se justifique o crescimento das escolas indígenas. Em Dourados/MS há uma população de cerca de 14.000 índios distribuídos em três aldeias – Jaguapiru, Bororó e o distrito de Panambizinho. Atualmente há oito escolas indígenas na região oferecendo ensino fundamental e uma somente oferecendo ensino médio. E cada vez mais os estudantes dessas escolas têm chegado à universidade que, em Dourados são quatro: UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados) (particular), Anhanguera (particular) UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e a UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Em pelo menos três destas há indígenas estudando em diversos cursos e em especial nas Licenciaturas. As mulheres indígenas igualmente têm buscado formação escolar inclusive no ensino superior. Contudo, ao observar essa presença feminina na cidade, percebemos as mesmas em uma posição degradante porque, estão com filhos e parece aos nossos olhos que usam os mesmos para pedirem pão, roupas e calçados. Outras saem em carroças e comercializam porta a porta os produtos que cultivam – mandioca e milho verde. Às vezes as mulheres indígenas comercializam aves (galináceos). O olhar dos não-índios sobre as mulheres de sua etnia muitas vezes é manifestado através de atitudes não muito positivas. Essa manifestação pode ser implícita ou explícita. Se de um lado há a presença dessas mulheres numa posição inferior, ao compreender o tipo de sociedade em que vivemos, ao olharmos para as escolas, vemos muitas mulheres, professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras de escolas. Considerando esse cenário levantamos os seguintes pressupostos: a) as mulheres indígenas têm buscado formação porque acreditam que a escola pode abrir novos espaços sociais e de trabalho? b) as mulheres indígenas professoras também enfrentaram preconceito durante sua formação assim como as demais mulheres de outras etnias? Embasados nessas suposições propomos para essa pesquisa os seguintes objetivos: reconstruir através de narrativas a história de formação escolar; descrever a partir das narrativas como o preconceito se manifestou e ainda se manifesta tanto em relação às mulheres indígenas (individual) como em relação ao povo a que pertencem (coletivo) de maneira a levantar o seu posicionamento a partir de sua identidade (de mulher e indígena). A metodologia desta pesquisa é qualitativa e o amparo teórico se divide da seguinte forma: a) a construção da identidade, tanto individual quanto social, ampara-se em Moita Lopes (2002), Severo (2008), Hall (2006); Ricoeur (2008); Limberti (2009 & 2008); Vasconcelos & Marin (2003); b) estudos de bilinguismo: Melo (2008); Cabral (2002); Fernandes (2009); Franchetto (1999); Meliá (1999) e; c) racismo e preconceito, partimos de Munanga (2007); Carneiro (2003); Grupioni (2001); Oliveira (2002); Pinsky (2003); Van Dijk (2003 & 2008).

Palavras-chave: Bilinguismo, Identidade, Mulheres indígenas

ABSTRACT

Studying questions about scholar formation makes sense in indigenous stage for several reasons: a) these people don't live far from non-indigenous contact anymore; b) today in some of these stages it's not possible to live in a tradition way anymore or; c) the contact with a kind of capitalist society get necessities not creating before. In front of these necessities probably justifies the growing of indigenous schools. In Dourados/MS there's a population about 13.000 Indians shared in three villages – Jaguapiru, Bororó and Panambizinho district. Nowadays, there are eight indigenous schools in the region offering fundamental teaching and only one offering medium teaching. And more and more students of those schools have got to university that in Dourados are in number of four: UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados) (private), Anhanguera (private) UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) and UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). At least in three of them there is indigenous studying in several courses, especially in the Majors. The indigenous women have the same way searching for a scholar formation inclusively in superior teaching. However, when we observe that female presence in the city we realize that they are in a degrading position because they are with their children using them to ask for some bread, clothes and shoes. Some go out in wagon and sell the products planted by themselves – manioc and green corn. Sometimes the indigenous women sell some domestic fowls. The looking of non-indigenous on the indigenous women appeared in non-positive attitudes. That manifestation can be implicit or explicit. If we have in one hand the presence of these women in an inferior position when we understand the kind of society that we live and look to the schools we see many women, teachers, pedagogic coordination and school director. Considering this stage we put some questions: a) Do the indigenous women have searched for the formation because they believe that school can open new social and working places?; b) Do the indigenous teacher women also face the prejudice during their graduation as the other women from other ethnic group? Based on these suppositions we propose for that research the following aims: to re-build through the narratives the history of scholar formation; to describe from the narratives how the prejudice appeared and still appears as in relation to women indigenous (individually) as in relation to people that they belong to (collective) in manner of putting in question they position from the identity (woman and indigenous). The methodology of that research is qualitative and the theory basis is divided in following way: a) identity construction individual and social: Moita Lopes (2002), Severo (2008), Hall (2006); Ricoeur (2008); Limberti (2009 & 2008); Vasconcelos & Marin (2003); b) bilingualism studies: Melo (2008); Cabral (2002); Fernandes (2009); Franchetto (1999); Meliá (1999) e; c) racism and prejudice: Munanga (2007); Carneiro (2003); Grupioni (2001); Oliveira (2002); Pinsky (2003); Van Dijk (2003 & 2008)

Key-words: Bilingualism, Identity; Indigenous women

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 Mulheres Indígenas – a questão de preconceito.....	32
1.2 Preconceito de Gênero – quando ser mulher faz a diferença.....	36
1.3 Preconceito sinônimo de Racismo?.....	40
1.4 Falar “na língua” significa “ser indígena”?.....	43
1.5 Marcador de Identidade – como orienta o RCNEI.....	51
1.5.1 A Identidade a partir da concepção de Hall.....	51
1.5.2 Orientações gerais sobre a concepção de Identidade.....	53
2. BASES DA METODOLOGIA DA PESQUISA	61
2.1 Cenário da Pesquisa	62
2.1.1 O Retorno da Pesquisa.....	74
2.2 Pesquisa Colaborativa – a voz dos sujeitos via narrativas.....	76
2.3 Mulheres Indígenas Falando de Si.....	85
3 – ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NARRADOS POR MULHERES INDÍGENAS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
Referências	104
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Mato Grosso do Sul é o segundo maior estado em população indígena, ficando atrás apenas do Amazonas. Segundo dados de Chamorro (2010, p.15), no Brasil a “população de Kaiowá/Guarani (*ñhandeva* ou *chiripá, mbyá*) é estimada em 50.000 sendo que 80% vivem no Mato Grosso do Sul”. De acordo com Censo realizado pela Fundação Nacional de Saúde de MS, divulgado em 30/01/2010, a população indígena no estado é de 67.574 indivíduos, distribuídos em 75 aldeias espalhadas por 29 municípios². Vejamos o quadro de distribuição por áreas e por regiões conforme mostrado abaixo:

Tabela 1 – Aldeias Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul³

1. Aldeia Porto Lindo	Japorã
2. Aldeia Caarapó	Caarapó
3. Aldeia Jarara	Juti
4. Aldeia Rancho Jacare	Laguna Caarapã
5. Aldeia Campestre	Antonio João
6. Aldeia de Limão Verde	Amambai
7. Aldeia Sassoró	Tacuru
8. Aldeia Cerrito	Eldorado
9. Aldeia Panambi	Douradina
10. Aldeia Sete Cerros	Cel. Sapucaia
11. Aldeia Bororó	Dourados
12. Aldeia Jaguapiru	Dourados
13. Aldeia Panambizinho	Dourados
14. Aldeia Sucuri'y	Maracaju
15. Aldeia Guaimbé	Laguna Caarapã
16. Aldeia Paragwassu	Paranhos
17. Aldeia Takuapery	Cel. Sapucaia
18. Aldeia Guassuty	Aral Moreira
19. Aldeia Pirajui	Sete Quedas
20. Aldeia Jaguapiré	Tacuru
21. Aldeia Piraká	Bela Vista

² Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Censo 2010.

³ Fonte: <http://www.baraoemfoco.com.br/historia/mapa/index.htm> . Acesso em 12/02/2011

Em Dourados vivenciamos a coexistência das etnias Guarani (ñhandeva, kaiowá) e Terena. Esses povos não estão geograficamente separados apesar de haver três aldeias – Jaguapiru e Bororó – no município de Dourados e o distrito de Panambizinho, porém optamos por trabalhar com as duas primeiras. Como dito antes, nas aldeias de Dourados as três etnias coexistem e, no Panambizinho o grupo Kaiowá é predominante. A população indígena chega a 14.000 pessoas, somadas as etnias referidas. Contudo, se considerarmos as diversas fontes, estes números podem aumentar. As lideranças indígenas afirmam ter mais, segundo eles, esse número seria mais extenso. Conforme informações da Prefeitura Municipal de Dourados, através da Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente embasadas nos dados fornecidos pela FUNAI, apontam para o seguinte cálculo com relação ao número exato de indígenas nessa região:

Tabela 2 – Distribuição de indígenas por aldeia em Dourados/MS

Aldeia	Total
Bororó	6.381
Jaguapiru	6.639
Panambi	930
Panambizinho	374
Porto Cambira	105
Sucuri	185
Total	14.614

Fonte: FUNAI 2007⁴.

Considerando que a mulher na maior parte das vezes e dos casos, permanece em casa nas lidas domésticas e no cuidado com os filhos. Sendo assim, gera uma expectativa relacionada ao lugar e ao papel da mulher no cenário em foco. A partir disso, sob o olhar do não-indígena, parece haver algo minimamente intrigante, porque aos nossos olhos, as mulheres indígenas se distribuem em duas categorias: de um lado, existem aquelas que vivem em evidente mendicância e, por outro, temos outras da mesma etnia (Guarani ñhandeva e kaiowá) atuando em escolas indígenas como docentes, coordenadoras pedagógicas e diretoras. Tratar da questão do lugar da mulher indígena implica ter maior cautela, pois, como pesquisadores, é preciso sempre modalizar algumas questões, visto que nossas categorias etnocêntricas a todo o momento precisam ser revistas. A imparcialidade é

⁴ Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN / SUPLOR. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=hCgaeEZUp2s%3d&tabid=1075&mid=1737&language=pt-BR> – Acesso em 03/02/2011.

um desafio porque, facilmente, usamos nossos padrões para auferir julgamentos nem sempre procedentes em contexto adverso.

Ainda no ambiente social, percebemos nesse município, o crescimento numérico de escolas indígenas e, em contrapartida, é perceptível a inquietação dos indígenas em relação ao viver tradicional praticado pelos antepassados. A pesca está escassa, as matas já não existem em abundância e, em consequência, a matéria-prima para o artesanato está desaparecendo, sendo substituída por outras atividades provenientes da sociedade não-índia, como a escola.

Assim, a escola vai se fortalecendo e apontando para um novo modo de viver. Passa a ser a esperança de viver numa aldeia de uma maneira mais urbanizada, mas estreitando relacionamento com uma sociedade capitalista do não-índio. Há registros de que a escola passa a ser um anseio para os povos indígenas que buscam um progresso educacional e, ainda, que o crescimento escolar mais acentuado se encontra em escolas indígenas. No primeiro caso, este anseio está presente em muitos depoimentos registrados no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas). É o caso do indígena Gersem dos Santos, professor Baniwa⁵, AM (1998, p.31), ao falar da importância da escola, ele afirma que, “precisamos pensar nossas crianças como parte do presente. Se não fizermos assim estaremos destruindo o futuro”.

Quanto ao crescimento das escolas indígenas, de acordo com uma entrevista cedida pelo Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, Kleber Gesteira, para Torrezan, percebemos que:

Desde 2002, aumentou em 31,6% o número de matrículas em escolas indígenas. Entre 2002 e 2004, o número dessas escolas no país saltou de 1.724 para 2.232. Mas a consequentemente necessária ampliação da infra-estrutura não aconteceu. Por isso, o próprio MEC relata que faltam até itens básicos como giz, lápis e cadernos (Torrezan, 2005).

São dados relevantes e, quando se trata de escola indígena, ainda há que se fazer referências a quem atua nas mesmas, apontar e identificar, por exemplo,

⁵ Os Baniwa fazem parte de um complexo cultural de 22 povos indígenas diferentes, de língua aruak, que vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate, além de comunidades no alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos rionegrinos de S. Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM).
Fonte: <http://www.artebaniwa.org.br/baniwa2.html>.

qual seria o lugar da mulher neste espaço educacional. Novamente é preciso trazer fontes que tratem desta questão. Por certo que esta seria outra investigação, pois saber quem atua nas escolas indígenas poderia apontar para relações interculturais e suas implicações na formação das crianças indígenas. Certamente um estudo desta natureza teria grande relevância.

No sítio eletrônico *Overmundo*, há uma matéria intitulada “Desenvolvimento indígena sob a perspectiva de gênero”, em que Potiguara diz que, “o I Censo Escolar Indígena de 2001 mostrou que há mais professores do que professoras, eles chegam a 65% do total. O que isso significa? Demonstra que a participação das mulheres indígenas ainda está aquém” (POTIGUARA, 2010⁶).

Diante das inquietações sobre questões ligadas à mulher indígena e, principalmente com base em dados numéricos como os aqui apresentados e, por perceber que há questões de preconceito e mesmo de prática racista em relação à mulher indígena, é que se propõe esta pesquisa. Assim, este estudo se constitui por três temas essenciais: a) relações entre racismo e preconceito étnico; b) o posicionamento identitário da mulher indígena e; c) a reconstituição da história de formação escolar das mulheres selecionadas.

Apresentamos estudos voltados para o cenário indígena, tendo como intenção, localizar o espaço e o número de mulheres indígenas nas aldeias. E, após estes levantamentos preliminares, estabelecemos os objetivos desta pesquisa. Como objetivo principal, propusemos apreender como as mulheres indígenas posicionam suas identidades étnicas em relação ao não-índio, desdobrando em outros objetivos específicos: reconstruir o percurso de formação escolar das mulheres indígenas na escola não-indígena e reconstruir histórias de superação do preconceito dessas mulheres. Esses pontos compõem o estudo que se segue.

Esta dissertação se constitui pelos seguintes capítulos: o primeiro apresentará as bases metodológicas que orientam o estudo. É detalhado também o cenário de investigação que por sua vez, deve fundamentar o contexto da pesquisa qualitativa colaborativa. Tal pesquisa precisa estar de acordo com a pretensão das participantes, para que as narrativas das histórias contadas aconteçam com a maior naturalidade possível.

⁶ Fonte: WWW.elianepotiguara.org.br/home.html

No segundo capítulo, será descrito os pressupostos teóricos, em que será abordada a questão de preconceito contra a mulher, em especial a mulher indígena, a importância da língua enquanto identidade, além de esclarecer o que o RCNEI compreende como marcador de identidade.

No terceiro capítulo, deverá acontecer a análise dos dados colhidos durante a narração das histórias, pelas quais as mulheres indígenas passaram durante o processo escolar, dando ênfase aos momentos de preconceitos que sofreram. Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais que procuraram descrever os resultados da pesquisa realizada.

1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Antes de iniciarmos a descrição dos capítulos que estarão compostos neste estudo, é necessário realizarmos um breve resgate das diferenças existentes entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Esse modesto registro existirá pelo fato que no decorrer desta explanação será a base para muitas discussões acerca da constituição identitária e do preconceito sofrido pelas participantes desta pesquisa.

Para Meliá (1979, p. 41) a educação indígena acontece a partir das reuniões familiares em que são repassados às crianças os ensinamentos dos mais velhos. Esses ensinamentos não estão pautados na educação nacional. Os indígenas educam seus filhos para tornarem-se boas pessoas, bons indígenas. A sociedade não indígena ao contrário, está preocupada somente em fazer das crianças pessoas que obtenham uma situação econômica estável, além de buscar sempre ser bons profissionais, independente daquilo que gostariam de ser, ou ainda de como conseguiriam chegar até essa profissão. Na educação dos indígenas é transferir os conhecimentos necessários tanto para a constituição da pessoa enquanto indivíduo como enquanto sociedade. Tal educação ocorre através da *convivência, dos rituais, das brincadeiras, do trabalho e da socialização na comunidade*.

Com relação a educação escolar indígena é possível observar que está intrínseca a existência de escolas, que na educação indígena não existem, pois a educação ocorria em vários tipos de espaços. A escola indígena deve ser construída dentro da aldeia e está focada no atendimento diferenciado, específico e intercultural, de acordo com a realidade sócio-lingüística de cada etnia. Segundo a Constituição Federal, Cap. VIII, Art. 231, aos índios, é reconhecida sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (2000 pag.127).

A partir deste contexto, a LDB corrobora com a Constituição do Brasil, ao afirmar no seu Artigo 78, que

Os objetivos da Educação Escolar indígena são: proporcionar aos índios a recuperação de suas culturas, a reafirmação de suas identidades étnicas, à valorização de suas línguas e

ciências; garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (1996, p.27)

Dentro dessa temática que se constituiu o presente estudo, buscando, no entanto, apresentar como os momentos de preconceito em que a educação escolar não indígena foi co-autora podem influenciar a concepção identitária das mulheres participantes. Esses dados serão relatados a partir das histórias narradas pelas mulheres indígenas.

Neste capítulo estabeleceremos as bases teóricas que fundamentarão este estudo. Assim, para abordar gênero e a questão da mulher, no caso, indígena, trabalharemos com Oliveira (2006), Carneiro (2003), Brito (1997), Gomes (1995), Santos (2008), além de consultas à Constituição Federal do Brasil (1998). Todos estes estudos apresentam muitos dados que levantam a discussão sobre o tema gênero com enorme relevância, discorrendo sobre a questão do gênero feminino.

Para discutir questões de identidade étnica, os autores Moita Lopes (2002), Severo (2008) e Hall (2006) serão tomados como base, apontando para vários pontos importantes no desenvolvimento da pesquisa direcionada para a questão indígena, em que essa identidade é constatada pelos não-indígenas leigos sobre o assunto.

Nas discussões de preconceito e racismo trabalharemos com Van Dijk (2003 & 2008), que trata do assunto com muito domínio. O preconceito é considerado por muitos como inexistente, mas para quem se aprofunda no assunto é percebido como uma omissão do mesmo ou ainda, apresentando-se pouco discreto numa sociedade que somente assiste e nada faz.

Como a relação dos indígenas e não-indígenas é normal e constante, assim como natural, o interesse em desvendar mais conhecimentos para se ter uma noção da realidade sobre este tipo de contato de acordo com as nuances de cada parte, observando todas as questões pertinentes à cultura, identidade/língua e em especial aos aspectos relacionados ao preconceito que as mulheres indígenas estão sujeitas.

Para Vilhalva (2004), a difusão do “ensino básico para alunos com culturas diferentes, é um conflito tanto para o professor não-índio, como para os alunos índios, por não entenderem de imediato o complexo linguístico da língua e da cultura um do outro”, e nesse caso, como a constituição da identidade é fragmentada, espécie de quebra-cabeça, assume uma postura negativa diante da somatória de

dúvidas sobre o espaço de pertencimento destinado ao indígena que está “invadindo” o espaço destinado à criança não-indígena, e, provavelmente, mais negativo ainda quando relacionado à mulher indígena. De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases Darcy Ribeiro (Lei 9.394/96), o ensino deve ser pautado na igualdade, liberdade e pluralismo de ideias, afirmação esta confirmada pela introdução dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando este diz que, “os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo diferente de todas as outras”, a fragmentação, que serve de base para a construção da identidade, só é possível quando o indivíduo consegue administrar o que o outro lhe oferece adaptando e compartilhando ideias, pensamentos e ações, que muitas vezes vem preenchida com preconceito e racismo.

Assim sendo, a escola, mesmo que não seja uma escola indígena, tem como principal função direcionar a identidade do aluno quanto ao seu lugar no mundo, seus direitos e deveres, além de torná-lo um sujeito capaz de modificar e melhorar seu espaço. E neste caso, discutir a formação da mulher indígena é uma tarefa desafiadora, principalmente porque há aspectos culturais contraditórios aos padrões não-indígenas, o que desafia grandemente o estudioso do tema.

Um destes aspectos está no tipo de educação e no entendimento do que seja esta educação. A primeira educação, a educação materna, acontece de maneira especial, por isso tem opiniões diferentes das já padronizadas pela sociedade não-indígena, neste caso,

a arte da educação e do ensino é transmitida de uma geração para outra, por meio de histórias sobre a origem do mundo, o cultivo das plantas e as regras sociais. O momento em que se contam essas histórias transforma em uma ocasião especial, preparada com muito cuidado e na qual vai ser difundida por toda a tribo (VILHALVA, 2004, p.10).

A educação indígena constitui o verdadeiro processo educativo. Conforme Meliá (1999, p. 45), a socialização do indígena dentro da sociedade é o alicerce do ensino dentro da aldeia. Determina o lugar e a função de cada um, sendo esse processo focalizado em educadores, ambientes, materiais e recursos pré-definidos, os quais buscam a formação da identidade individual e coletiva do sujeito dentro da comunidade. Esse processo é estabelecido de acordo com a sociedade indígena, que apresenta seus meios de educar.

Enquanto que a educação familiar do não-indígena, segundo Nunes (2010) em entrevista cedida para Ops! Debate, é traçada a partir da ideia da criança construir sua personalidade baseada na moral, nas virtudes e nos bons costumes apresentados pela sociedade vigente e oferecidos pela família durante toda vida. A família é o exemplo a ser seguido (ou pelo menos deveria), desta forma, "a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força" (BRANDÃO, 1985, p.11).

Já a educação escolar é pautada na constituição de conhecimentos científicos que a família não poderia proporcionar, haja vista que a escola não se constitui o único lugar onde acontece o ensino. Conforme afirma Brandão (1985, p.09), "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante".

Apesar de a escola ser um dos ambientes em que o ensino acontece, ela ainda é o elemento principal que, segundo Borsa, é onde

se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e as suas próprias potencialidades (BORSA, 2007, p.02).

A escola é um desafio para todos, seja indígena e não-indígena. A escola vive certos processos de mudança que, muitas vezes são pouco percebidos, por se tratar de mudanças muito sutis, em especial na constituição da identidade dos alunos. Dessa forma, a discussão de identidade será levantada na parte do referencial teórico, uma vez que será uma discussão de base para este estudo.

No caso do presente estudo, a questão da identidade acontece tanto na relação indígenas/indígenas, quanto indígenas/não-indígenas, pois como afirma Meliá:

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações (MELIÁ, 1999, p. 67).

A partir do instante em que as mulheres indígenas saem do meio familiar, precisam adequar-se ao ambiente em que estão inseridas naquele momento, e é preciso adequar-se para minimizar os conflitos.

A escola deve acompanhar os processos de mudança de maneira a respeitar as manifestações inerentes a cada etnia, cultura e língua a qual seus alunos pertençam, esse respeito traduz uma complementação de fragmentos identitários que constroem e reconstroem as identidades onde

as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p.25).

A relação com o outro é sempre relevante e, segundo Hall (2000, p.50) é através do outro e da diferença que se constrói a identidade. Por certo que, com a própria comunidade indígena isso também ocorre sob essa perspectiva.

A partir de tais preocupações, a educação escolar indígena passou a ser vista de forma especial pelo Ministério da Educação, em que o respeito pela interculturalidade, multilinguismo e etnicidade tornaram-se uma base para o novo paradigma educacional.

Na atual conjuntura é preciso levar em conta as complexas questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento e da ética. Na concepção de Freire (1982, p.38), “a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem”.

A existência de uma diferença na língua, na cultura e nos traços étnicos, não leva a construção do racismo que predomina em muitas escolas, mesmo que sobrepujado pela falsa ideia de “democracia racial”, pois de acordo com Van Dijk:

Essas práticas sociais cotidianas que definem o racismo a nível micro tem uma base cognitiva. Isto é, pessoas diferentes, são tratadas de forma diferente na medida em que são percebidas e classificadas como diferentes. Se uma pessoa se qualifica como “inferior” nas dimensões relevantes da avaliação social, ela mesma se marginaliza e se exclui. Em outras palavras, a discriminação e a desigualdade de tratamento só pode ser justificada subjetivamente,

quando o grupo detentor do poder imagina que este tipo de tratamento é normal e legítimo⁷. (VAN DIJK, 2008, p.94).

Não só a cultura, a religião e outros traços étnicos são atingidos com o racismo, como também a língua indígena torna-se um elemento importante nesse contexto. Embora muitos julguem que existem meios de resgatá-la, é difícil acreditar, pois com a dominação da língua portuguesa, a língua indígena fica fragilizada, tendendo ao desaparecimento.

O risco de alterações na língua existe, apesar de ter se tornado parte constituinte na estrutura educacional. Esse motivo gera a busca da aceitação e afirmação da língua indígena enquanto L1 (Língua Primeira)⁸. Até por que esse ensino da língua indígena enquanto L1 deve ser ensinado com o propósito de disseminar a utilização da mesma pelas crianças indígenas, já que de acordo com Meliá (1999, p.25), o ensino da língua não deve ser vazio, espécie de “uso da língua sem a língua”, pois é a partir da língua que surge também uma nova construção identitária. O esquecimento da língua muitas vezes está intrínseco à aculturação. Todavia, a cultura é uma constante – não há uma cultura fixa longe de transformações e complementações.

Os indígenas e não-indígenas podem trabalhar juntos e acoplar ideias positivas dentro da escola, evidenciando a formação de opiniões e também da prática de um trabalho que colabore para suprimir as dificuldades da inserção social em que vivem. As sociedades indígenas atualmente, de acordo com Moita Lopes (2002, p. 27), precisam observar “a importância de focalizar os significados que os participantes constroem quando em interação – o que ocorre entre as pessoas”.

Neste caso, a interação deve ocorrer também na escola, porém neste âmbito é possível observar que se trata de um ambiente criado e politizado, pois a escola “é criada como campo privilegiado de conversão aos princípios destes novos modos de produção, e visa o disciplinamento dos costumes e do trabalho das populações indígenas em questão” (LOURENÇO, 2008, p.15).

Inicialmente o ensino não tinha como objetivo principal a aquisição de conhecimentos, mas preparar para “saber” relacionar-se com os não-indígenas em “harmonia”. O que existe é a reconstrução da identidade de acordo com o que a

⁷ Tradução realizada por Kleber Salinas de Souza, Bacharel em Letras e Professor de Língua Espanhola.

⁸ De acordo com Spinassé (2006, p.05), L1 “é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade”.

sociedade espera do aluno: no caso, que se torne um bom trabalhador, competente e obediente.

Com o tempo a preocupação com uma educação mais centrada nas necessidades indígenas, deu origem ao Decreto Presidencial 26/91, atendendo as regras estabelecidas na LDB e na Constituição Federal, passando a reconhecer os direitos de todos os povos indígenas, sejam territoriais ou culturais.

A identidade indígena, a partir da educação indígena propriamente dita, está mais perto de uma noção de educação enquanto processo. No entanto, é desvinculada da realidade do indígena, mesmo na atualidade, surgindo assim, situações complexas que não deveriam acontecer: é o caso de um professor não-indígena que não compreende o aluno indígena, e este por sua vez sente-se descontextualizado.

O mesmo contexto surgiu em 1933, quando se inaugurou a primeira escola para indígenas no Posto da Missão Caiuá dentro da RID, para a qual foi contratada a professora Joana Maria de Mattos Rocha e logo em seguida o professor/médico Nelson de Araújo.

Como o principal objetivo do ensino nesse período era a assimilação do indígena com relação à sociedade não-indígena, percebemos que o ensino da língua majoritária na escola é oferecido como forma de diminuir a distância linguística entre indígenas e não-indígenas, fato este, descrito da seguinte forma pela indígena Dona Iolanda, em entrevista apresentada ao professor Carlos Magno Amarilha, durante o período em que estudou na escola da RID, em 1966, numa turma multiseriada: ela conta que só aprendia o português, por isso sentia muito medo (AMARILHA & SERAFIM, 2009, p.17).

Esse medo está refletido na construção identitária dessas mulheres, que buscavam na escola a concretização de mais um passo no processo educacional. Mas que, ao contrário, encontravam muitas dificuldades que tornavam complexa a relação entre elas e a sua cultura, sua identidade e até mesmo sua língua. Seu pertencimento tornava-se irrelevante para os não-indígenas que tentavam inserir de todas as formas a “única” língua viável na nação brasileira: a língua portuguesa. Sob este aspecto, Oliveira se pergunta:

Se o preconceito sempre mostrou ser uma barreira ao pleno reconhecimento de identidades étnicas, seja como autorreconhecimento, seja como reconhecimento pelos outros, no

que esse estado de coisas poderia afetar alguém, nas mesmas circunstâncias, em sua luta pela cidadania? (OLIVEIRA, 2006, p.46).

É importante ressaltar que, mesmo com toda a dificuldade encontrada historicamente, hoje, a convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global no qual acontece sua inserção enquanto cidadão brasileiro. A cultura indígena é ensinada e, apreendida em termos de educação social, e que de acordo com Daniel Mundukuru (2010, p.06), em entrevista concedida a Bruno Ribeiro, “a escola da cidade não ensina ninguém a ser bom. Ela ensina a criança a competir, ou seja, não educa para a vida, mas para o mercado. É a educação familiar que vai fazer um homem ser bom”. Em outras palavras, a identidade individual é importante, no entanto, a identidade coletiva também deve ser considerada.

É por esse motivo que, um de seus principais objetivos, ainda de acordo com o Art. 78 da LDB (1997, p.27), “é proporcionar aos índios (...) a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas”.

Assim, de acordo com Brandão (1985, p.11), “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força”.

Diante dessa multiplicidade étnica, cultural e linguística, é normal que exista preconceito e até certo racismo diante da percepção de que não se é único. No entanto, assume uma direção violenta quando se é exteriorizado através da verbalização e até mesmo da agressão. Essa exteriorização é denominada como racismo, que vem a ser preconceito contra grupos raciais, diferentes daqueles que pertence o sujeito que assume essa atitude.

Quando se fala em racismo no Brasil, a tendência é associá-lo apenas contra o negro e sua identidade, que também traz sérios danos para a construção identitária desse sujeito. Mas o racismo vai além e atinge vários outros grupos, como os indígenas, as mulheres, e outras minorias. A classificação dos sujeitos em relação à cor, posição social e raça é encarada, assim como engendrada em contextos históricos específicos. O termo branco designa a mais alta posição nessa hierarquia classificatória. (PRAXEDES, 2004).

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está a desarticular as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalar os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 38)

Fica evidente que a existência de uma etnia diferente não significa que exista uma “raça superior” a outra, porque todas as pessoas apresentam a mesma característica interior, sendo que a cor de alguém não pode ser um item classificatório dentro de um grupo social, como se essa cor presumisse em que patamar esse ou aquele sujeito se encontra devido à cor de sua pele.

Assim, não deveria existir essa hierarquia cromática. Porém, com a falsa ideia de “democracia racial”, certas situações que apresentam ações racistas são amenizadas com essa desculpa de harmonia entre todas as “raças”. O termo “democracia racial” é atribuído a Gilberto Freyre (1998), autor do livro *Casa Grande & Senzala*. Sobre isso Cruz (2002, p. 04) afirma que:

O conceito de democracia racial – que todos esses críticos atribuem a Gilberto Freyre – foi uma forma de enganar negros e mulatos, levá-los a crer que tudo estava na melhor situação possível, criando um imobilismo total e assim, desviar a atenção deles das lutas e reivindicações para mudanças. Segundo essa concepção, preconceito, discriminação e desigualdade existiriam no Brasil graças à ideologia e ao “mito” da democracia racial. Na minha opinião isso é, por um lado, total desconsideração metodológica para com tantos outros fatores e interesses econômicos e sociais que condicionam ou até mesmo, conjugadamente, determinam a situação dos negros, dos mulatos e dos brancos pobres, e, por outro lado, é atribuir função exagerada ao preconceito e à discriminação raciais.

Esta afirmação está pautada na realidade apresentada pela inserção do negro na sociedade brasileira, pelo seu enfrentamento contra o preconceito e a discriminação que desde a era republicana já o acompanha na dura desigualdade social, culminando na sua constante inferiorização, que repercute na renda, na educação, na saúde e no emprego. Cruz descreve assim o pensamento de Freyre:

Existem preconceito e discriminação; Existem desigualdades raciais; Mas democracia é um conceito relativo; Portanto, apesar daqueles, existe uma aproximação para a democracia racial ou étnica no Brasil;

Essa democracia racial é imperfeita e está em processo de formação (CRUZ, 2002, p.07).

Desta forma, a democracia racial na sociedade brasileira é um mito, que ainda precisa ser desmistificado, para que realmente haja igualdade de gêneros, racial, de classes e de etnias.

As mulheres indígenas, participantes desta pesquisa, apresentaram situações que representam essa falsa ideia de democracia racial, mas que se tornaram soluções para eventuais problemas existentes na atualidade. Suas narrativas servirão como base para futuras pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem em que alunos indígenas (de todos os gêneros) sintam a necessidade de perseverar mesmo quando as dificuldades os impeçam de demonstrar seu pertencimento, sua etnia. Deseja-se fazer destas histórias um patamar, que dará a conhecer a existência do racismo e do preconceito ainda vigente em nossa sociedade, dando à mulher indígena o orgulho de pertencer a seu grupo étnico e de ser mulher e atingir seus objetivos.

A escola neste momento apresenta característica de mutação da cultura indígena adaptando-a conforme os padrões impostos pela sociedade do não-indígena. No entanto, indígenas e não-indígenas podem fazer a junção de ideias positivas dentro da escola, evidenciando a formação de ideias e também da prática de um trabalho que colabore para a supressão ou amenização das dificuldades que os indígenas encontram na sala de aula com relação ao preconceito. De acordo com Moita Lopes (2002, p.31), é preciso observar “a importância de focalizar os significados que os participantes constroem quando em interação – o que ocorre entre as pessoas”. Um trabalho que além de contribuir para a recuperação de sua autonomia, também ofereça a leitura e escrita da Língua Portuguesa e Língua Nativa em conjunto. Assim, a educação indígena segundo o Art. 78 da LDB (1997, p.27), “desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”.

A identidade indígena a partir da educação indígena está mais perto da noção de educação, enquanto processo total, o que afugenta a ideia de que a educação está totalmente desligada da realidade do indígena, mas ao mesmo tempo apresenta situações complexas diante do professor não-indígena que não compreende o aluno indígena, e este por sua vez sente-se descontextualizado. Na atualidade isso talvez não aconteça mais com tanta frequência, porém cerca de

trinta anos atrás a história era bem diferente. Mesmo nas escolas dentro das aldeias percebia-se certa indelicadeza no educar. Conforme afirma Amarilha & Serafim (2009, p.27):

Quanto ao ensino do guarani na escola, Dona Iolanda conta que só aprendia o português, por isso sentia muita dificuldade: “Eu quando entrei na escola, não sabia falar português, só falava guarani; então foi muito difícil para mim entender, aprender; chegava em casa era só guarani, chegava na escola era diferente. A professora falava normal em português e a gente ficava com medo até.

Esse medo se refletia na construção identitária dessas mulheres que buscavam a concretização de um passo a mais no processo educacional, porém encontravam diversas dificuldades relacionadas à sua cultura, sua identidade e sua língua.

Seu pertencimento tornava-se assim irrelevante para os não-indígenas, que tentavam inserir de todas as formas a “única” língua viável na nação brasileira: a língua portuguesa, fato esse, que é claramente explicado por Garcia, ao explicar que:

A perspectiva de impor aos índios o uso da língua portuguesa, no entanto, tinha um objetivo bem claro neste período: buscava transformá-los em vassalos iguais aos demais colonos. A língua portuguesa teria, então, dois papéis principais: interferiria na identidade dos índios, tentando transformá-los em portugueses, o que, por sua vez, comprovaria a efetiva ocupação lusitana daquelas terras (GARCIA, 2007, p.26).

A autora assegura que o ensino da língua portuguesa se pautava nos interesses da colônia, desta forma o aluno indígena poderia estudar até o momento que demonstrasse saber ler e escrever, contar até no máximo 50, rezar a doutrina cristã. Após este acontecimento a criança deveria sair da escola para dar lugar a outras: o ensino era o básico (GARCIA, 2007, p.31), ficando evidente que o ensino da língua portuguesa objetivava a sua consolidação enquanto língua majoritária.

A mulher indígena não consegue reconhecer o seu “eu” como a base da formação de sua identidade. Pensando nisso Oliveira pergunta-se: “na multiplicidade de identidades que uma pessoa pode assumir como essa pessoa pode manter a integridade de seu Eu?” Ele mesmo responde quando diz que:

Esse reconhecimento do Eu frente ao processo identitário a que se vê submetido na vida social, como que mantendo sua integridade a

despeito das múltiplas e eventuais identidades que é levado a abrigar, constitui uma significativa ajuda para a descrição mais fina e a análise mais sofisticada de situações concretas observáveis no exercício da etnografia (OLIVEIRA, 2006, p.63).

Mesmo com toda a dificuldade histórica encontrada diante da construção de uma identidade sem levar ao esquecimento da cultura, hoje a convivência a partir da pesquisa mostra que para o indígena a educação é um processo necessário para adequação a sociedade do não-indígena.

A cultura indígena é ensinada de maneira que a família servirá como fio condutor para o enriquecimento cultural das crianças e a partir daí o estabelecimento da identidade de cada um, pois “a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 1985, p.13).

Portanto, o ensino em que existam alunos indígenas deve ser bilíngue e intercultural, porém, esse sentido é alterado quando as variáveis provindas das diversidades sócio-culturais, decorrentes do aprofundamento das relações de contato que estão intrínsecas no ensinar falar, e especialmente, escrever em Língua Portuguesa.

Grupioni expressa a ideia de que essas relações devam ser tratadas com muita cautela e preocupação, pois,

a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associada, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje é reconhecida e valorizada, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo (GRUPIONI, 2001, p.87).

É necessária a inserção da tolerância diante das diferenças existentes sejam elas de ordem étnicas, de gênero ou de classe social. A extinção do preconceito com relação ao outro, é mais um foco dessa pesquisa, pois este “outro” será parte da identidade que o sujeito constrói para si, mesmo que de forma negativa: ele é o que é, e também o que não pode ser. Sobre isso Melo, afirma que:

Identificar-se é um jeito que a pessoa tem de afirmar o que é, mas é também um jeito de afirmar o que não é. Ao identificar-se a pessoa estabelece uma autenticação, mas também uma separação. Ao dizer “eu sou isso”, naturalmente estou dizendo também “que não sou aquilo que negaria o que sou”. A identificação é também

diferenciação, porque em toda afirmação há sempre uma infinidade de negações latentes (MELO, 2008, p.12).

Esta pesquisa é focada nestas interferências que o ensino pode causar diante do conflito entre culturas e identidade para a mulher indígena, já que ela traz consigo uma bagagem cultural que está ligada a sua experiência de vida, enquanto indígena, e sua experiência fora da aldeia, pois a realidade é outra, a língua é outra e os valores também são outros. E, desta forma, as escolas que tenham como frequentadores falantes de várias línguas diferentes deverão oferecer aulas em todas elas (FRANCHETTO, 1999, p.08), a fim de valorizar e estimular todos sem distinção.

É por esse motivo que Grupioni (2001, p.88) explica que, “nesse processo, a reivindicação de uma escola diferenciada, que permita a valorização dos conhecimentos e os saberes tradicionais e facilite o acesso a conhecimentos universais”. Nesse sentido, as mulheres indígenas participantes desta pesquisa apresentam situações que poderão se tornar soluções para eventuais problemas existentes na atualidade.

Para Cavalcanti (2006, p.08), “sem cultura não há identidade”, e em qualquer contexto, seja ele indígena ou não, trabalhar a cultura desconectada da identidade é algo infundado, esta é uma característica muito importante das comunidades indígenas, e não poderia deixar de ser descrita, em especial com relação às mulheres indígenas, é perceptível o papel diferente que exercem dentro da sua aldeia com relação aos demais integrantes, assim como no caso das mulheres não-indígenas que também apresentam diferenças nos papéis sociais com relação ao papel do homem.

Conforme Oliveira (2006, p.35), “como toda textualização da identidade e da cultura sujeita ao exercício fecundo da interpretação, por si mesma inesgotável posto que sempre exposta a renovações”, expor-se como culturas tão diferentes que constroem e reconstroem identidades será um ponto ressaltado neste estudo. Desta maneira, a identidade não é constituída na condição de ser indígena, mas ao contrário, está na observação de como tais condições são apreendidas e organizadas como símbolos na formação desse indígena.

É dentro deste contexto, de identidade, cultura e preconceito, que Cavalcanti (2006) direciona seus estudos sobre o preconceito contra as minorias, buscando assim amenizá-lo. Para a autora, o preconceito é formado a partir do conceito,

opinião ou julgamento formado antecipadamente, sem levar em consideração os fatores contrários; no racismo há um pressuposto de que uma “raça” é a melhor, demonstrando que as características humanas (sejam elas físicas ou culturais) determinam quem pode e quem não merece estar no mesmo ambiente que eles, sendo que essa ideia é exteriorizada através de agressões verbais e físicas. Isso ocorre também pelo fator étnico, assim como por causa do gênero, e nossas participantes sofrem duplamente, pois além de serem indígenas também são mulheres.

As anotações feitas a partir destes encontros é o começo para este estudo sobre essas mulheres indígenas.

Mostrar que mulheres indígenas ingressaram numa universidade é trazer a pauta questões de transculturas, de relações interétnicas positivas, mas a convivência com o outro é sempre gratificante e desafiador. Cavalcanti (2006, p.237) afirma que:

Quando, nós, linguistas aplicados, linguistas, antropólogos, médicos, enfim, sujeitos formados em instituições reconhecidas como científicas, entramos numa comunidade específica cuja cultura é diferente da nossa, dificilmente nos questionamos sobre a bagagem que levamos para adentrar o território do outro, principalmente quando o outro está numa situação subalterna, diante do poder das instituições, através das quais se dá a nossa intervenção na área como profissionais especializados.

Portanto, a escola deve estar preparada para receber alunos das mais variadas etnias, culturas e línguas. Desta forma, onde houver alunos indígenas o ensino deve ser bilíngue e intercultural. No entanto, entre a teoria e a prática há uma grande distância.

Esta pesquisa enfoca as interferências que situações de preconceito durante o ensino podem causar perante os conflitos de culturas e identidade para o indígena, já que ele vem com uma bagagem cultural ligada a sua experiência enquanto indígena e fora da aldeia a realidade é outra, assim como a cultura, a língua e os valores também são outros.

1.1 MULHERES INDÍGENAS – A QUESTÃO DO PRECONCEITO

Quando se tencionou a desmistificação do imaginário criado sobre a mulher indígena – uma vez que até o momento havia apenas estudos sobre o indígena genérico, visto a partir de questões de etnicidade, identidade, língua e cultura – nossa intenção se baseou em Oliveira e em sua afirmação de que é possível

compreender finalmente que a etnicidade e os mecanismos identitários subjacentes constituem, no mundo atual, fenômenos quase universais levam-me a acreditar que eles continuarão ainda por muito tempo a atrair a nossa atenção, não apenas como cientistas sociais, mas também – e sobretudo – como cidadãos (OLIVEIRA, 2006, p.17).

Não é difícil perceber que o tema central é sempre o indígena independentemente de sua faixa etária ou gênero, assim, o respaldo em outros autores foi impossibilitado pelo número diminuto. Entre os estudos voltados especificamente para as mulheres indígenas podemos citar o de Eliane Potiguara, escritora indígena, remanescente potiguara, que desde 1988 defende os direitos das mulheres e tem três livros de poesias publicados.

Desta forma, os trabalhos encontrados que buscam defender os direitos dos indígenas, estão sempre direcionados para o indígena generalizado, onde a mulher indígena não é, ou é pouco citada. Foi dentro deste contexto que se resolveu questionar os parâmetros de preconceito de gênero, em especial relacionado à mulher brasileira. Então se levantou a hipótese de trabalhar com uma mulher especial: a mulher indígena, cuja língua, cultura e identidade são constantemente colocadas à prova devido a um forte preconceito. Na sociedade indígena local, conforme apontou Limberti (2009, p.67), “as mulheres não podem viver sozinhas: ou têm de viver com seus pais ou com outro companheiro”.

A partir dessa contextualização é possível perceber que muitas mulheres indígenas que vivem na região da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, encontram-se não apenas nas aldeias, mas também na zona urbana, local em que a cultura e a língua representam o não-indígena. Esse paradoxo cria um ambiente de desigualdade e de poder sobre uma minoria que apresenta uma complexa gama de diferenças que estão relacionadas não somente a língua, mas também a cultura e a identidade. Isto gera um forte preconceito por parte da classe dominante.

Este fato induz a mulher indígena a uma cultura que aos poucos perde espaço para o preconceito, constantemente enfatizado pelo não-indígena. Vale lembrar que as aldeias de Dourados, Jaguapiru e Bororó, ficam a poucos quilômetros da área urbana, além de estarem cercadas por fazendas, ainda estão situadas muito próximas da rodovia que as separa. Esses são fatores que tornam a diversidade cultural e linguística ainda mais desafiadora nestas aldeias: a curta distância traz os não-indígenas, com toda a sua bagagem cultural e linguística, cada vez mais próximos das comunidades indígenas, muitas vezes essa diversidade se torna a base para a construção identitária dessas mulheres indígenas. O filme *Terra Vermelha*, cujo lançamento nacional mostrou esta realidade, é um bom exemplo da situação vivida pelos indígenas nas aldeias hoje.

A apresentação da língua portuguesa como a língua dominante, enquanto que a língua indígena é considerada apenas como a segunda língua, traz à tona a necessidade de políticas linguísticas em favor da cultura e da língua indígena, a fim de conservar aquilo que ainda resta, já que o próprio passado, a partir das ações humanas, se encarregou de exterminar a grande maioria das línguas indígenas que antes havia dentro do Brasil.

Assim, as diferenças não estão somente nas línguas de cada um, mas também na cultura e nas fronteiras existentes entre os indígenas e os não-indígenas que podem ser evidenciadas, por meio de rituais que ainda são realizados nas aldeias – como os funerais, tanto pelos jovens, menos experientes, quanto pelos idosos, mais experientes; mas que com o tempo, essas tradições se perdem ou se modificam, à medida que vão adquirindo novos costumes, ou que vão se aproximando de outras culturas.

Segundo Oliveira (2006, p.34), “o anseio de ter reconhecido os seus direitos – e dentre esses direitos está o de possuir uma identidade – é uma realidade que se impõe no mundo da vida como algo primordial”. A fronteira ora parece ser muito distante entre essas culturas, ora parece ficar cada vez menor, sendo apresentada aqui como uma questão complexa pela tensa ligação entre as identidades étnica e nacional, sobre a qual Oliveira intervém:

É assim em ambos os lados da fronteira pode-se constatar a existência de contingentes populacionais não necessariamente homogêneos, mas diferenciados pela presença de indivíduos ou grupos pertencentes a diferentes etnias, sejam elas autóctones ou indígenas, sejam provenientes de outros países pelo processo de

imigração. Portanto, no caso de uma situação de fronteira, aquilo que surge como poderoso determinante social, político e cultural – provavelmente mais do que a etnicidade – passa a ser a nacionalidade dos agentes sociais. É quando a nacionalidade e a etnicidade se interseccionam, tal qual identidades que passam a ocupar um mesmo espaço (OLIVEIRA, 2006, p.13).

A intersecção existente na admissão social das mulheres indígenas douradenses (Aldeias Bororó e Jaguapiru) na sociedade não-indígena, cujas posições por elas desempenhadas apresentam-se na sua identificação por meio da preocupação com relação à situação de preconceito que encontram nesta inserção.

A perseverança dessas mulheres, que mesmo se contrapondo a todos os empecilhos, são pessoas determinadas e não alteram seu objetivo, esse é um fator que demonstra como essa posição de gênero e de etnia tem influenciado, de maneira positiva ou negativa, a identidade das mulheres indígenas, observando suas causas, características e consequências que contribuíram para resultados proeminentes da constituição identitária das mulheres indígenas.

Compreender e discutir a amplitude das questões de gênero com relação às aldeias sem, no entanto, radicalizar a amplitude do ser, não só mulher, mas mulher indígena é temática instigante. Essa mulher percebe a sua realidade dentro e fora da aldeia, já que sua vida divide-se em duas comunidades, ora na aldeia ora na comunidade não-indígena onde ela precisa manter contato pela curta distância existente entre uma e outra.

Não se trata somente da perda, mas também da busca por uma complementação, em que esse contato também advém do desejo de aumentar seus conhecimentos não para “troca” de culturas, mas para acrescentar ideias que alicercem ainda mais sua identidade indígena. Dentro desse contexto, Limberti aponta para quatro tipos de relação entre nós e o outro:

a assimilação, a exclusão, a agregação e a segregação. O discurso da assimilação procura transformar o outro em nós, pois funda na certeza de que nosso modo de vida e nossa visão de mundo são melhores e mais razoáveis que os do outro; (...) da exclusão é o que propõe a negação do outro, do estrangeiro, do diferente; (...) de agregação é o que busca integrar o outro ao nós, sem que ele perca sua identidade; (...) de segregação propõe a manutenção das diferenças, sem, no entanto, qualquer mistura, qualquer contato (LIMBERTI *apud* LANDWSKI, 2009, p.16).

Desta forma, as mulheres indígenas douradenses por encontrarem-se situadas no meio urbano, onde a hegemonia pertence ao não-indígena, percebem que sua cultura e suas tradições facilmente vão se perdendo no decorrer do tempo, trazendo modificações linguísticas e culturais, pois a predominância do outro (o não-indígena) se impõe à existência do indígena. E assim, com a aproximação estreita entre indígenas e não-indígenas, a ocorrência de laços matrimoniais também tem aumentado.

A constituição da identidade é um processo contínuo que, segundo Severo (2008), tem relação com a valorização linguística que o próprio sujeito se impõe. Esse processo contínuo demonstra que cada sujeito vai deixar uma marca que será realmente de identidade e nessa fragmentação todos precisam um do outro como um quebra-cabeça. Segundo Moita Lopes,

os professores de línguas em sala de aula (...) podem estar ajudando a construir um sentido de quem somos no mundo social (...) os participantes em sala de aula estão (re)construindo suas identidades sociais nas histórias que leem, escrevem, contam ou ouvem nesse contexto (MOITA LOPES, 2002, p.05).

A identidade não é inata. Para a construção da identidade é preciso interação: a ideia que o sujeito faz de si é indeterminada pelo conhecimento do outro. Nenhuma identidade é constituída no isolamento. Nesta complexa teia de idealizações identitárias surge a dúvida onde é “possível ser” e onde torna-se inconcebível assumir tal identidade. Limberti (2009) discorre sobre essa temática, quando propõe uma reflexão sobre a subjetividade e identidade através de relatos da história de vida dos indígenas da RID, especificamente os Kaiowá. Ao se referir a resposta de um de seus entrevistados, o Capitão Ireño, Limberti destaca que este

descreve a seu modo os enunciados de estado em que se encontram os índios: “O índio teve que aprender a viver como branco (dever ser branco) sem ser branco e também lutar para não deixar de ser índio... (não querer não ser índio). Índio quer ser índio, (querer ser índio) não quer ser branco... (não querer ser branco) Ah! Não quer ser não... mas não dá para voltar... (não poder ser índio)”⁹(LIMBERTI, 2009, p.65).

Embasada em Bakhtin, Severo (2008, p.61) discorre sobre o estilo e a expressividade. Tanto com relação às mulheres indígena, quanto a qualquer

⁹ Análise realizada pela própria autora.

indivíduo, as identidades somente serão constituídas a partir da inserção do sujeito nas práticas sociais, políticas, históricas e culturais, constituídas através da história e do valor que os indivíduos constituem com seu objeto de discurso. A relação do locutor com os outros participantes da comunicação verbal determina o enunciado. Assim:

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p.11).

Segundo o mesmo autor a identidade é algo que não nasce com o indivíduo, mas existe em sua consciência, não como acabada, já que é construída com o passar do tempo. Dessa forma, a identidade é um processo contínuo, sempre em “andamento”, que surge do preenchimento do “nosso exterior” por meio da opinião do outro sobre nós mesmos.

A identidade é frequentemente buscada com o objetivo de explicar as mutações linguísticas, podendo estas explicações serem secundárias, quando o estudo decorre da ideia de comunidade falante ou ainda, serem primordiais quando a mutação está totalmente aglutinada à identidade; essas mutações também estão relacionadas ao traço cultural.

Sobre essa questão Limberti afirma que,

em se tratando de identidade relacionada à cultura, se lida simultaneamente com dois sujeitos: um sujeito individual, um homem, um exemplar unitário do grupo; e um sujeito coletivo, que mais que uma pessoa é um conceito, um simulacro que deve ser preenchido por cada um de seus membros do grupo (LIMBERTI, 2009, p.41).

Enquanto a identidade individual está embasada no desejo de ser, a identidade coletiva está baseada na composição normativa, de acordo com o grupo.

1.2 PRECONCEITO DE GÊNERO – QUANDO SER MULHER FAZ A DIFERENÇA

O ser humano é capaz de diversos tipos de discriminação, sendo que o mais acentuado e antigo refere-se ao preconceito contra a mulher. Isso é percebido através de notícias apresentadas na mídia que mostram o quanto a mulher é atingida por uma intensa gama de preconceitos, que podem estar ligados de

maneira intrínseca a sua classe social ou a cor de sua pele e piora quando estes dois traços estão numa mesma pessoa: mulher, indígena e pobre.

A ideia de ser a mulher observada, muitas vezes como frágil, leva a uma dura realidade: a mulher negra nunca assumiu esse papel, por nunca ter sido tratada desta maneira. São mulheres, segundo Carneiro (2001), que toda a vida assumiram o exercício de atividades nada “frágeis”, como escravas em lavouras, vendedoras ambulantes, quituteiras, ou até mesmo prostitutas e, provavelmente, outras possibilidades aqui não relacionadas. Então o sentido de trabalhar nunca foi visto como a liberdade sonhada por tantas outras mulheres que não percorreram o mesmo caminho.

O preconceito leva à violência contra a mulher e pode ser determinado por atos que estão baseados numa situação de gênero, seja no coletivo ou individual, cujos resultados são negativos para a mulher nas áreas física, sexual ou psicológica. Essa violência está associada a ameaças, coerção e até mesmo a aprisionamentos dentro da própria casa. Atos estes que levam a mulher a construir dentro de si medo e insegurança.

A Constituição Federal, ao abordar sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, deixa claro que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (Cap. I do Art. 5º).

Mesmo com uma legislatura vigente, o Brasil ainda se apresenta como um país machista, onde a mulher é vista apenas como objeto de prazer, dona de casa, mãe e responsável pelos filhos. Profissionalmente muitas vezes recebem menos que os homens, só porque são mulheres, sendo indígena a competição não é somente com os homens, competem também com as mulheres brancas, é como se fosse a afirmação de superioridade dos brancos. Souza afirma que:

De acordo com a cultura de uma sociedade, leis e costumes são estabelecidos, bem como relações de poder entre opressor(a) e oprimido(a). Nossa cultura, baseada em um referencial patriarcal, sexista e racista, propaga uma dita inferioridade ou vulnerabilidade da mulher em relação ao homem, sustentada por uma interpretação

das diferenças biológicas e, juntamente, a inferiorização da raça segundo o gênero (SOUZA, 2005).

Ao que se pode notar, a situação em que a mulher indígena se encontra, no que diz respeito ao preconceito e a discriminação sofrida, está ligada ao processo histórico. A partir do momento em que foi retirada de sua aldeia para servir como escrava, não só de trabalhos forçados, mas também para prestar favores sexuais aos senhores, até a chegada dos negros ao Brasil, que assumiram essa função, devido seu estado de objeto comprado e que deveria ser utilizado por seu dono. A mulher indígena não tem espaço na sociedade que é dirigida em especial à mulher branca, tanto que poucos estudos, como dito antes, são a ela vinculados.

Conforme a segunda edição da pesquisa Retrato da Desigualdade¹⁰, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), a realidade da mulher com relação à busca empregatícia pode ser descrita da seguinte forma:

A cor e o sexo são determinantes também – embora de maneira silenciosa – na hora da contratação para novo emprego. Quando logram a contratação, há outro obstáculo a enfrentar. Vítimas do racismo e do sexismo, as mulheres negras ocupam os piores cargos de trabalho, recebendo os menores salários em comparação aos das mulheres brancas.

Vanessa (2009, p.12) complementa afirmando que, as mulheres negras apresentam fatores que também são refletidos nas mulheres indígenas, que por sua vez encontram muitas barreiras, e assim: “Ocupam os piores postos de trabalho, recebem os menores rendimentos e sofrem com as relações informais (como a falta de carteira assinada)”.

A maioria das mulheres indígenas, da mesma maneira que as negras, tem sua presença marcada em trabalhos domésticos ou em posições menos qualificada e de baixos salários. Desta forma, as próprias mulheres têm que encontrar estratégias para superar as dificuldades devido a todo o preconceito e a discriminação que sofrem. A questão da violência e a insegurança é constante na vida de todos, seja indígena ou não indígena, porém, a atenção está mais focada

¹⁰ O Relatório de Desenvolvimento Humano, 2005 – Racismo, Pobreza e Violência, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), denuncia o enorme distanciamento da população negra e branca, dentro no ranking que mede o desenvolvimento social no mundo, num conjunto de 173 países.

quando a situação está direcionada as comunidades indígenas. Garcia (2009, p. 06) trabalha com os conflitos que acontecem na RID, por meio de relatos de violentos crimes ocorridos no interior da reserva. Segundo o autor esta situação ocorre devido à distância da aldeia e a cidade de Dourados, e em especial em decorrência de conflitos étnicos internos.

Tantas afrontas ao modo de vida das populações indígenas, aliadas às precárias condições de subsistência, levaram os índios a uma sobrevivência em profundo estado de miséria, sem um mínimo de dignidade humana, e como em outras camadas da sociedade, onde não existe perspectiva de vida digna, a esperança se esvai e afloram graves conflitos sociais que resultam em violências, haja vista que é sabido que nestas condições sociais há grande consumo de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas, e o consumo destas possui estreita ligação com a escalada social de crimes e violência contra a pessoa. (GARCIA, 2009, p. 14)

Neste sentido a supressão étnica apresenta apenas o semblante indígena sem se ater a gênero, faixa etária ou outra especificação, mas é sabido que as mulheres indígenas ainda são mais excluídas na sociedade e a base dessa exclusão está na questão de gênero e de raça, que por sua vez aponta para a desigualdade, tornando-se a base da construção dessa sociedade e da cultura vigente. Desta maneira, devido a estas desigualdades, essas mulheres estão mais expostas à miséria, à pobreza, à violência, ao analfabetismo, e não é só a esses fatores, podemos citar também a falta de atendimento nos serviços de assistência social de saúde, pois estando vinculadas a FUNASA, precisam de autorização para serem atendidas em hospitais públicos. Sem acesso aos bens e serviços existentes em nossa sociedade, encontram-se expostas à violência de gênero e racial. Entre as consequências extremas desta situação está o seu aniquilamento físico, político e social.

Como o racismo é determinado a partir de uma forma de pensamento que procura demonstrar a superioridade de raças distintas, este pensamento se encontra nas relações interpessoais e no discurso das pessoas que acreditam que apenas características físicas, hereditárias, traços de caráter, inteligência, ou a cultura que demonstram ser diferentes da sua, são considerados num patamar inferior ao seu. Nitidamente traduzindo uma atitude etnocêntrica. Assim, o racista se considera superior a quem denomina como diferente. Em outras palavras:

O racismo é o modo de pensar em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras. São alguns indivíduos que estabelecem a relação entre características físicas hereditárias, e determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais acreditando-se serem superiores a outros. Um conjunto de opiniões pré-concebidas onde a principal função é valorizar as diferenças biológicas entre os seres humanos, em que alguns acreditam ser superiores aos outros de acordo com sua matriz racial. A crença da existência de raças superiores e inferiores, foi utilizadas muitas vezes para justificar a escravidão, o domínio de determinados povos por outros, e os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade. (Casa da Cultura da Mulher Negra¹¹)

Dentro deste contexto, Ricoeur (2008, p. 262) apresenta o teórico Gadamer o qual afirma que, “os preconceitos por precipitação são mais difíceis de ser reabilitados”, e essas leis advêm de um mesmo desejo de acabar com o preconceito e o racismo existente na sociedade brasileira. É através dos preconceitos dos indivíduos que são construídas a realidade histórica do ser destes sujeitos. É a partir do descobrimento do horizonte do outro que surge o preconceito: ao relacionarmos o nosso horizonte com o do outro é que surgem os primeiros resquícios de preconceito.

1.3 PRECONCEITO SINÔNIMO DE RACISMO?

O preconceito consiste numa formação ideológica, na qual se pauta o conceito de inferioridade ou mesmo de incapacidade com relação a este ou àquele indivíduo e/ou grupo de indivíduos. Porém, não precisa ser exteriorizado para sua comprovação. É possível então observar que o preconceito, no Manual Permanente da Mulher, é tratado como:

Uma opinião pré-estabelecida. Formada sem ponderação e imposta pelo meio, pela época e pela educação. O preconceito falseia a realidade. Exemplos de preconceitos correntes no cotidiano: “todos os homens são fortes.”, “todas as mulheres são frágeis”, “toda criança negra vai mal na escola”, e “mulher bonita é burra” (2002, p.25).

É perceptível a falta de igualdade que se sobressai na sociedade brasileira, sendo que o preconceito é um aliado do racismo que resulta na discriminação. Desta maneira, é possível deduzir que a discriminação racial é uma das piores formas de

¹¹ Fonte: <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>

intolerância social, ocorrendo a produção de efeitos negativos sem tamanho para a idealização de uma sociedade democrática, como se garante a sociedade brasileira.

De acordo com Munanga (2002, p.27), tal expressão originou-se não em virtude da classificação de seres humanos, porém está sendo utilizado para tal fim, ocasionando sérios prejuízos, devido a gama ideológica de dominação e poder que tal expressão traz consigo, em especial para a classe minoritária (pobres, negros, indígenas, dentre outras).

Para Van Dijk

O conceito de “racismo” considera simultaneamente suas expressões material (dominação sistemática de um grupo racial por outro) e simbólica (crença na superioridade intrínseca ou natural de um grupo racial sobre os demais). O Brasil constitui uma sociedade racista na medida em que a dominação social de brancos sobre negros é sustentada e associada à ideologia da superioridade essencial de brancos (VAN DIJK, 2008, p. 74).

Observando que o preconceito não é “apenas” a intolerância a determinada cultura, país, religião ou etnicidade, mas que existe sutilmente não sendo exteriorizada, ou seja, é possível constituir preconceito de uma pessoa pelo seu modo de vestir, e depois descobrir que aquela pessoa é alguém por quem simpatizamos. Porém, o racismo vai além de um simples “pré-conceito”, ele é exteriorizado, a pessoa sente e age em prol daquilo que acredita. E percebe-se isso através da mídia brasileira, em que pessoas são espancadas e até mesmo queimadas vivas devido a sua existência – por ser mendigo, por ser homossexual, por ser negro, por ser indígena e até mesmo, por ser oriundo de algumas regiões brasileiras. Outras vezes essa mesma mídia alimenta e propaga o racismo por meio de propagandas, programas e filmes de cunho racista que podem ser discretos ou não.

O racismo está presente inclusive no “mito da democracia racial brasileira”. Na verdade, o que acontece é que a sociedade apenas nega o racismo que abrange todas as classes sociais. É possível destacar neste contexto a realidade profissional: o racismo transforma as oportunidades de empregos que para um branco seria fácil, para um negro ou um indígena é quase impossível. São fatores que ocorrem continuamente em nosso país, e apesar da legislação vigente, na maioria dos casos o agressor não recebe nenhum tipo de punição, ou a punição é tão branda que não

faz diferença. Assim, como as comunidades indígenas, também as negras estão num patamar de desvantagens.

Os estudos sobre as desvantagens da população negra apontam que as diferenças do passado não são suficientes para explicar as desigualdades atuais. As diferenças de oportunidades de ascensão social e o racismo dirigido aos negros são operantes para manter (e, em casos específicos, acentuar) as desigualdades, num processo de ciclos de desvantagens cumulativas dos negros. Diversos indicadores sociais brasileiros revelam um país com alto índice de desigualdade entre brancos e negros (que perpassa as classes sociais) (VAN DIJK, 2008, p.74).

Desta forma, “o mito da democracia racial” não é mais aceito como uma verdade soberana, pois muitas pessoas negras e brancas estão cada vez mais buscando o fim da desigualdade racial. Em 1970, segundo Van Dijk (2008), o Brasil adotou o termo “racismo”, 25 anos depois que a sociedade brasileira se assumiu como um país estruturalmente racista e a partir daí o quadro começa a mudar através de movimentos por políticas de ação de afirmação para negros (e indígenas). Assim, a bandeira ideológica contra o racismo é levantada. Ainda de acordo com Van Dijk,

as ideologias são consideradas a parte “cognitiva” da luta social e da desigualdade. As estruturas sociais não só lhes dão forma, mas também as sustentam e as reproduzem amplamente guiando discursos e outras práticas sociais dos membros dos grupos, que, outra vez, em nível extremamente pequeno, estabelecem as estruturas da desigualdade, do domínio e da resistência (VAN DIJK, 2008, p.25).

Dessa forma, não é possível analisar tais ideologias racistas observando como e quando são expressas e reproduzidas, sem antes aprofundar-se na significação do ato do racismo concretizado dentro das sociedades contemporâneas, e identificar a função destas ideologias. Não existe somente uma ideologia no cotidiano de um grupo em específico, mas quando se fala em ideologia racial e de gênero, é possível constatar sua veracidade nas práticas, nos livros didáticos, na formação dos professores, nos discursos e nos valores apresentados dentro de algumas famílias e pela mídia em geral.

A desigualdade social, desta forma, é uma consequência do racismo histórico existente no Brasil e aparece muitas vezes, de maneira discreta, como racismo cotidiano. Van Dijk define como “sutil e indireto, e aparece em alguns casos

nas menores interações diárias. O racismo cotidiano é uma violação das regras, uma vez que significa tratar alguém de forma diferente e mais negativa” (2003, p.111).

Mais uma vez surge a “democracia racial”, que vem aliviar a todos e qualquer mal-estar diante de algum ato de racismo que prontamente é abafado e esquecido: é noticiado como algo absurdo, mas de forma discreta e não mais é repetido, o que diminui a responsabilidade da sociedade, de forma que as diferenças étnicas/raciais assumem a base formadora da sociedade brasileira convivendo harmoniosa e sem conflitos.

Observando as perspectivas de preconceito e racismo dentro da ótica do estudo proposto, é necessário analisar a questão de gênero, dentro das possibilidades de utilização de poder existente na relação entre homem e mulher. Dentro deste contexto, avaliar a perspectiva não só do gênero, mas também de etnia e raça, faz parte dos objetivos desta pesquisa, destacando as mulheres indígenas em concomitância com os aspectos de discriminação que tenham sofrido durante seu processo escolar por meio do levantamento das histórias reais destas mulheres. Barsted & Hermann (2001, p.48) afirmam que, “no caso das mulheres indígenas, ainda estamos diante de uma invisibilidade absurda, face à ausência de dados desagregados por sexo sobre os povos indígenas”, ou seja, os estudos estão sempre dirigidos ao indígena sem gênero.

1.4 FALAR “NA LÍNGUA” SIGNIFICA “SER INDÍGENA”?

O sentido da linguagem e a significação das palavras, para Bakhtin (1999, p.32), dependem da relação dialógica interacional entre sujeitos que se constroem na linguagem através de uma relação de emoção e valorização advinda do locutor diante do real – trata-se de seu objeto discursivo, também utilizado por seus colaboradores na comunicação discursiva –, do que foi ou será dito. Esse processo é a expressividade do locutor. Por meio deste processo é possível estipular um estilo individualizado, já que depois que este enunciado é utilizado, o mesmo se apresenta totalmente tomado pela expressividade do falante constituída pela sua intenção discursiva. Para Weedwood:

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo.
Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e

étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos movimentos sociais” e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares (WEEDWOOD, 2005, p.39).

Os enunciados percorrem o tempo, meio social, obras literárias e artísticas e podem ser partilhados por inúmeros indivíduos, sendo assimilados individualmente e ao mesmo tempo absorvidos de enunciados coletivos. As palavras (não a escrita, mas as ideias e intenções) não têm mais um pertencimento particular, mas pertence a quem dela se apropria, tendo seus significados redefinidos conforme o locutor. Para Moita Lopes:

Nossa ação discursiva não está simplesmente ocorrendo no mundo social de forma autônoma, mas, ao contrário, é fundamentalmente marcada por condições sócio-históricas particulares, que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso (MOITA LOPES, 2002, p.60).

A relação valorativa é apresentada pela entonação expressiva (comunicação verbal), que pode ser feita através da seleção das palavras e da maneira como são colocadas no enunciado e isso ocorre pelo timbre dado e de acordo com a situação e quem está ouvindo. É essa singularidade que dá características aos enunciados, sendo únicos, singulares e individuais. Porém, pode haver complementação das ideias de outros que ao ser utilizado por determinado sujeito (de acordo com suas intenções discursivas e ideológicas conforme a questão de socialização e se o ouvinte está presente ou não) tende a deixar os enunciados impregnados pela expressividade do outro. Assim, ser singular não significa que um enunciado exista apenas pelo indivíduo, como se este fosse a primeira e única fonte de sentido. Por conseguinte, a singularidade dos enunciados está em seus aspectos expressivos, assim como a singularidade dos sujeitos está na relação valorativa estabelecida com seus objetos discursivos, no caso a expressividade. Optamos por Van Dijk pela abordagem discursiva crítica.

É na inter-relação de certos discursos com os do outro sobre o mesmo objeto discursivo que surgem os traços de diferenciação. Difícil ocorrer é a tentativa de dominar e subordinar a linguagem que é construída por discursos alheios, mas que para Bakhtin (1999, p.54) existe uma alternativa complexa, a identidade é negociada durante toda a vida dos sujeitos por meio do diálogo tanto exterior

quando interior com os outros. Tanto identidade individual quanto a social é formada em diálogo aberto e dependem da relação dialógica mútua.

As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível” [...] implica [...] tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMAN, 2005, p.17).

Dentro da variada gama de identidades que se sobressaem diante de cada pessoa, seja ela da etnia que for, é preciso “aprender a conviver com a diferença, ser tolerante e ser solidário, transformar aquilo que aparentemente nos separa em novos laços de convivência, marcados por respeito e solidariedade, é o grande desafio de nossa época” (GRUPIONI; VIDAL; FISCHMANN, 2001, p.31).

Com o passar do tempo, tradições podem se perder ou se modificar à medida que vão adquirindo novos costumes, ou que vão se aproximando de outras culturas. A fronteira ora parece ser muito distante entre essas culturas, ora parece ficar cada vez menor. E mesmo, com essas interferências, a ideia destacada por Grupioni é que:

À medida que a realidade se transforma, o homem busca novos símbolos que possam traduzir o significado das novas realidades. O fato de consumir produtos industrializados, de dominar novas técnicas e novos conhecimentos, não faz com que uma sociedade deixe de ser indígena. Os próprios índios estão conscientes das dificuldades de se relacionar de maneira mais digna com nossa sociedade e reivindicam, de diferentes formas e em diferentes esferas, novas formas de relacionamento com o Estado e com os segmentos da sociedade com os quais têm contato (GRUPIONI, 2001, p.13).

Desta forma fica claro que poucos são os indígenas douradenses que têm aderido à cota destinada a eles nos concursos de vestibular (em Dourados é oferecido cota de 10% na UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, conforme Resolução CEPE-UEMS n. 889, de 16/03/2009), e em especial ao pequeno número de mulheres indígenas que tentam esse acesso à universidade, sendo que um grupo ainda menor ingressa no ensino superior, demonstra que o processo de escolarização (da educação básica ao ensino superior) tem influenciado na luta pela busca da auto-afirmação da identidade dessas mulheres dentro de sua etnia e de sua cultura, o que fica claro no seguinte quadro:

Tabela 3 – Primeiro Vestibular com Cotas para Indígenas - UEMS 2003

	Inscritos	Aprovados	Matriculados	Evadidos	Concluintes
2003	186	116	67 (37 H/30M ¹²)		
2004				42 (26H/ 16M)	
2007					08 / 04 ¹³
2008				63%	

Fonte: ZARPELON, S. F.; CORDEIRO, M J J A. Indígenas Cotistas Ingressantes na UEMS em 2004: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição.¹⁴

Segundo Cabral, a educação pode assim ser resumida da seguinte forma:

A educação escolar indígena poderia estar no centro de um projeto emancipador, pelo qual os povos indígenas atingiriam a sua autonomia, mobilizando, dentre outros fatores, a educação formal como instrumento capaz de garantir competências e habilidades necessárias para a afirmação da identidade cultural de cada povo e, sobretudo, necessárias à convivência com a sociedade abrangente (CABRAL, 2002, p.16).

Essa autonomia é melhor observada no momento em que a mulher indígena durante sua infância precisa se retirar de sua aldeia para buscar respaldo em escolas dentro da sociedade não-indígena: sua identidade é atingida por meio da língua, que dentro da aldeia é considerada como Língua 1 (L1). Não sendo tão considerada dentro da outra escola, se torna motivo de menosprezo pela comunidade escolar discente e muitas vezes por alguns docentes.

A cultura é totalmente desvalorizada e também desvencilhada de sua pessoa, pois tem que seguir os costumes, tais como a comemoração de datas direcionadas a realidade da sociedade não-indígena (um bom exemplo, é a comemoração do dia índio que apresenta um indígena totalmente estigmatizado, fora do contexto real daquele indígena matriculado na escola).

Assim, sua herança cultural é deixada de lado. Desta forma, desconsideradas sua cultura e sua língua, a identidade que antes trazia consigo como algo precioso torna-se suspeita, surgem às dúvidas quanto ao que ela

¹² Legenda: H – para Homens e M – para mulheres.

¹³ Concluídos 08 durante o ano e 04 nos anos subseqüentes

¹⁴ ZARPELON, S. F.; CORDEIRO, M J J A. Indígenas Cotistas Ingressantes na UEMS em 2004: levantamento e análise das causas de evasão, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição Disponível em:

<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/artigo%20GT%201-13-%20Shirley%20Flores%20e%20M%20Aria%20Jos%20E9.pdf> . Acesso em 20/05/2011.

realmente é: na aldeia deve se portar como a indígena que é, mas fora o comportamento deve obedecer outros padrões, o que a obriga a esquecer que tem uma língua própria, uma cultura diferente e uma identidade étnica.

A questão da língua correlacionada à identidade indígena é melhor descrita por Severo, em seu artigo “Intervenções nas línguas: reflexões em torno de política e de identidade”, no qual afirma que:

A questão da educação indígena pode ser vista como uma política pública que atenta para as especificidades da população indígena, dentre elas a questão linguística. (...) Cada povo indígena passou a ter a possibilidade de decidir tanto o destino de sua língua e a maneira de administrá-lo, quanto a autonomia para estabelecer o seu tipo de relação com o português como língua estrangeira (SEVERO, 2008, p.68).

Desta forma, Mattos & Silva, reafirmam a situação que torna esse ensino complexo:

A transmissão da língua portuguesa, na medida de solicitação das comunidades indígenas, esbarra na fragilidade do processo de ensino do português, que geralmente prioriza uma variedade do português – o padrão –, desconsiderando a diversidade do português; com isso, acaba-se ensinando aos índios a maneira como certo grupo social branco fala e se desprezam as situações de contato linguístico (as interferências naturais de uma língua na aquisição de outra) (MATTOS & SILVA *apud* SEVERO, 2004, p.41).

A escola, desta forma, direciona as meninas indígenas para que as mesmas sejam agregadas à sociedade, abandonando assim, com o passar do tempo, a sua identidade, pois precisam assumir uma postura de cidadão brasileiro, porque apesar de serem cidadãos brasileiros se colocam, na maior parte das vezes, em uma postura de subsistência. Neste caso, colocando-se em uma atitude de inferioridade.

Desta maneira, estudar para o indígena significa ascensão social, apesar da sua particularidade de ser diferenciada no sentido de atender as especificidades de um povo, diferente da sociedade nacional, cujos horizontes de futuro não são os mesmos das sociedades indígenas. Porém é necessário fazer algumas conjecturas:

Primeiro, é preciso diferenciar educação indígena e educação escolar indígena: a primeira diz respeito aos próprios processos de ensino e aprendizagem de cada povo e que independem da escola para acontecer; a educação escolar indígena constitui necessidade criada pós-contato.

Com relação à educação escolar nas comunidades indígenas, acreditamos que deve atender às demandas do povo em que está inserida, respeitando as formas de organização social e propiciando o acesso ao que é de direito dos povos indígenas: bibliotecas, laboratórios de informática, infraestrutura adequada, merenda escolar que respeite as particularidades alimentares das comunidades, construção de escolas que considerem os padrões arquitetônicos das aldeias, entre outros.

Deve também possibilitar a apropriação da escola da forma como o povo indígena considerar adequado, com autonomia necessária à condução do processo. Rosani Fernandes, professora Kaingang, em entrevista publicada no jornal eletrônico *Douradosnews* afirma que:

A busca está em torno da questão de gênero, em saber como as mulheres indígenas conseguem derrubar os tabus e concluir os estudos, dando a outras mulheres o entusiasmo de seguirem em frente em seus ideais e vontade de estudar e alcançar seus objetivos. Assim, a narrativa, será técnica de pesquisa escolhida para desenvolver a pesquisa, que objetiva mostrar que está intrinsecamente relacionada à estrutura da experiência do processo escolar do ensino fundamental ao ensino superior.

Para amenizar as reflexões sobre a trajetória escolar das mulheres indígenas as reuniões (já que tais reflexões ocasionaram boas e más recordações) contaram suas histórias por escrito e ainda oralmente, que foram gravadas e posteriormente transcritas. A análise dessas entrevistas seguirá o procedimento delineado por Soriano (2004) e Minayo (2007).

Quando são buscadas formulações para um melhor encaminhamento no desenvolvimento linguístico no Brasil, dá-se destaque para as Políticas Linguísticas existentes, ou que poderão ser constituídas para que esses passos sejam dados com a maior seriedade possível, observando a necessidade de interferir na língua sempre que essa intervenção mostrar-se indispensável para interação entre o falante e seu interlocutor. Severo analisa essa temática dizendo que:

As políticas públicas em torno das comunidades indígenas não significam que, na prática, as situações complexas e contraditórias de relação dos indígenas, por exemplo, com a sua língua materna e com o português sejam resolvidas. Nem, tampouco, que haja profissionais bilíngues indígenas suficientes para atuarem nas escolas das aldeias ou que os direitos e valores indígenas sejam legitimados nas esferas fora de suas comunidades. Contudo, programas governamentais de ação nessas comunidades em torno da educação bilíngue (e da língua) mobilizam uma série de outras atuações, como: a criação de escolas e de cursos de graduação para

Licenciatura indígena, o treinamento de profissionais para atuarem nessa área, a promoção de cursos nas línguas indígenas, e o fortalecimento de linhas de pesquisa em torno da temática das línguas indígenas e do ensino do português como segunda língua, entre outros (SEVERO, 2008, p.69).

Desta forma, com uma política linguística é possível uma intervenção do governo para trabalhar o funcionamento da língua por meio de leis em que o ensino da(s) língua(s) minoritária(s) aconteça pela construção de escolas bilíngues. É evidente que o Brasil não é um país monolíngue como muitos supunham e neste caso, se faz necessária a capacitação de professores bilíngues para que sejam preparados para efetuar um ensino bilíngue de qualidade.

Segundo Oliveira (2005), “no Brasil, ‘política linguística’ (...) está muito ligada à educação formal. O mais comum é pensar esta ideia em conjunção com a escola”, e em especial a educação indígena sobre a qual Severo (2009) afirma que, desde 1991 a intervenção política nesta instância é de responsabilidade do MEC, que auxiliado pela FUNAI, tem o dever de estabelecer e administrar políticas voltadas para educação em escolas indígenas. Isso começou a acontecer a partir do momento que surgiu o compromisso governamental com a universalização da educação e a necessidade da reafirmação dos direitos (culturais, linguísticos e sociais) das variadas comunidades indígenas existentes no Brasil.

Nesta perspectiva, a escola deverá ser constituída com o objetivo de embasar formulações estratégicas para sobrevivência, luta política das comunidades indígenas e por esse motivo não é possível que haja uma escola para cada etnia, podendo cada comunidade optar quanto à língua indígena a ser ministrada na escola e quanto à relação que tal língua tecerá junto a Língua Portuguesa.

É evidente que não existe política linguística para a educação indígena, um fator negativo para a formulação não de uma escola “de indígenas”, mas uma escola verdadeiramente “para indígenas”. De acordo com Oliveira & Morello,

a política para a diversidade das línguas é tema recente no Brasil. Sob o ideário de um povo, uma nação, uma língua, o Estado brasileiro desenvolveu uma política linguística direcionada ao monolinguismo, centrada na língua portuguesa como língua oficial e nacional (OLIVEIRA & MORELLO, 2009).

A cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas, pois só assim, a escola

indígena poderá desempenhar um papel importante e necessário no processo de autodeterminação desses povos.

A partir de então, a educação escolar indígena passou a ser vista de forma especial pelo Ministério da Educação, em que o respeito pela interculturalidade, multilinguismo e a etnicidade tornaram-se uma base para o novo paradigma educacional. Fica difícil, na atual conjuntura, ignorar as complexas questões do multiculturalismo da raça, da identidade, do poder, do conhecimento e da ética. Na concepção de Paulo Freire (1982, p.38), “a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem”.

A preocupação não está somente na educação dos pequenos indígenas, mas também na formação de seus tutores que, de acordo com dados do Portal do MEC:

A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e projetos de futuro. Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país. O Ministério da Educação tem procurado, junto aos sistemas de ensino, apoiar a consolidação de experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena, tal como preconiza a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que foi ratificada pelo Brasil e entrou em vigor em julho de 2003.

Com o RCNEI, apresenta-se, mais um meio de complementação da escola indígena formulada a partir de 1991 e reformulada em 1998, com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos: “o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada” (RCNEI, 2005, p.25). O próprio RCNEI (2005, p.27) contempla que “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Federal do Brasil”.

É desta forma, (pela intervenção social, política, econômicas ou de identidade) que a língua enquanto estrutura e enquanto significação é construída e reconstruída. Isso ocorre pelas escolhas de estilos (de vida) que variam de acordo

com oportunidades e pela identificação com algum grupo, questões políticas, socioeconômicas.

1.5 MARCADOR DE IDENTIDADE – COMO ORIENTA O RCNEI.

1.5.1 A Identidade a partir da concepção de Hall

Trabalhar identidade nos é apresentado como um processo conflitante. Dentro da concepção estipulada por Stuart Hall em seus vários livros sobre essa temática, tal conflito é apresentado como um reflexo da não estabilidade que a identidade proporciona, afinal a mesma não é definitiva – ela se concentra sempre no que já foi para se construir o que ainda será. Não é possível, deste modo, haver dentro de um país e de uma sociedade, uma identidade única, capaz do apagamento das demais, excluindo o outro, aquele que é considerado diferente e por isso marginalizado, pois será a partir desse outro que a identidade terá sequência.

Ainda centrado no pensamento de Hall, é relevante observar que é essa exposição e contemplação do outro que dá base para a construção de um contexto que nos evidencia nesse olhar, e de onde surge o que definimos como NÓS – a nossa identidade, numa contínua construção, desconstrução e reconstrução identitária. Hall neste âmbito afirma que,

a abordagem desconstrutiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. (...) a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão total entre o “mesmo” e o “outro” que ela sugere é, na verdade, uma fantasia de incorporação (HALL, 2000, p.106).

Assim surgem as novas identidades a partir da fragmentação do indivíduo moderno e jamais unificado. Neste contexto, a identidade passa a existir por intermédio da relação com o outro, por meio de situações discursivas e de interação social. Moita Lopes (2002, p. 24) confirma essa afirmação dizendo que, “reafirma-se a centralidade da construção discursiva das identidades sociais, o que quer dizer que, quando vamos investigá-las, as identidades não estão prontas e fixas, mas sim situadas nos processos discursivos de suas construções”.

A interação com o outro nos leva a apreensão daquilo que somos de acordo com o gênero, sexualidade, cor ou etnia. É embasado no contexto discursivo e nessa interação com o outro que surgem as identidades sociais, nas quais podem ser descritas por meio do poder que essas interações exercem, que podem ser constatados ao nível de micro-poderes dentro do cotidiano e que podem influenciar as identidades sociais de raça, classe social, gênero, sexualidade, e outras de maneira simultânea (MOITA LOPES, 2002, p.26).

Um homem pode absorver várias identidades: branco, pastor, professor, homossexual e ainda possuir traços de outras identidades que são fragmentadas a partir do meio onde se encontra e dentro do indivíduo de muitas formas e práticas discursivas.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p.108).

Trata-se de um processo contínuo da metamorfose identitária, no qual se faz necessário também observar que “o fenômeno da identidade mostrou um significativo desenvolvimento, mas não se pode dizer o mesmo sobre a questão do seu reconhecimento!” (OLIVEIRA, 2005, p.11). Essa consideração está embasada no reconhecimento “de nós mesmos como pessoa, portanto como ser social” e desta forma, o desprezo e desrespeito assumem o nível de “ferimentos morais”. E assim, de acordo com Oliveira,

as pessoas envolvidas em situações assim configuradas sempre poderão discernir daquilo que poderia ser um simples acidente, como uma coerção não exercida para ferir, do que seria uma agressão intencionada, percebida esta última como uma verdadeira ofensa moral e, por conseguinte, como uma negação de reconhecimento (OLIVEIRA, 2005, p.15).

Nesse caso, conforme Hall (2002, p.32), a identidade na concepção sociológica está situada entre o “interior” e o “exterior” (mundo individual e social), que se transforma de acordo com a forma como o sujeito é cobrado ou representado dentro da sociedade a que pertence. A identificação, nesse caso, não acontece

espontaneamente, no entanto, pode ser conquistada ou perdida, por ser politizada. Assim, poderá constituir uma variação da política de identidade (de classe) para uma política de “diferença”. Conforme Barbosa:

A identidade é construída socialmente e desenha escolhas políticas de grupos humanos. A reivindicação das identidades encontra-se num quadro de dividendos políticos sendo necessária uma observação primordial do lugar de fala desses sujeitos contemporâneos (BARBOSA, 2004, p.06).

Essa necessidade de reconhecimento da identidade enquanto mulher e indígena é que apresenta nossas participantes, como objeto de estudo elementar na descrição da construção da identidade das mulheres índias, enquanto formadoras de ideias e em especial enquanto propagadoras da sua cultura e da sua língua dentro e fora da aldeia.

1.5.2 Orientações gerais sobre a concepção de Identidade

Segundo Maher (1998), no artigo “Sendo Índio em Português”, escrito para o livro *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, organizado por Inês Signorini, a autora afirma que a identidade do indígena não está presente apenas na diferença que é apresentado em sua cultura ou língua, mas também em como exercem suas alianças com outros grupos, sejam eles indígenas ou não-indígenas, assim sua identidade não está embasada na etnicidade, e sim na “indianidade”.

A expressão “ser índio” está direcionada a uma contínua construção que ocorre de acordo com os relacionamentos que os indígenas podem estabelecer entre si e o outro, em que sua identidade pode ser (re)feita. É a partir desta relação que se observam as fronteiras identificatórias entre os grupos envolvidos, dos quais pedem um reconhecimento uns dos outros. E é este mosaico de opiniões e “modos de ser” que são manifestados nas constantes transformações e por fim, na constituição do próprio ser, da identidade individual. Maher confirma esta fala quando afirma que:

A identidade como sendo um construto sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação (...) é sobretudo em suas práticas discursivas que o sujeito índio emerge e é revelado: é, principalmente, no uso da

linguagem que pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 1998, p. 76).

Ainda conforme Maher (1998), este processo é embasado por um multifacetamento, em que a construção identitária desses sujeitos sociais ou étnicos está alicerçada em diversos “outros”, sejam eles o outro profissional, o outro familiar, o outro estudante. Estes outros ocupam o espaço especial na construção da identidade: podem ser a partir da sua negatividade na vida do sujeito (não querer ser igual), ou seja, na positividade (quando querem ser igual ao outro).

Na escola isso fica claro: a construção da identidade é rodeada por muitos “outros”, que por sua vez exercem diversos papéis (negativos, positivos) na construção da identidade da criança e adolescentes indígenas que frequentam escolas de não-indígenas. Dentro deste contexto, Maher (1998) diz que, “a assimetria conversional está na base das interações índio/não-índio, já que o discurso, como se sabe, tende a espelhar e reproduzir desigualdades existentes em outras esferas”.

Dentro do discurso é possível perceber que esta complexidade na construção da identidade é mais perceptível na língua: para o indígena existem duas línguas (a língua materna e a língua portuguesa) que devem servir como parâmetros para o ensino-aprendizagem e acabam mostrando outro norte: a língua portuguesa é apresentada como majoritária e assim,

acaba mesmo não sendo uma língua meramente emprestada do branco, já que muitos índios dela se apropriam e a moldam a fim de através de seu uso, construir e marcar suas identidades (...) a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso. (FREIRE, 2009, p. 325)

Desta forma, mesmo que a língua portuguesa seja apresentada como um empréstimo para auxiliar na manutenção das relações sociais entre indígenas e não-indígenas. Alguns estudantes indígenas assumem uma postura de não-indígena adotando a língua portuguesa como a base única para a construção de sua identidade. Assim, conforme afirma Maher (1998), a identidade não pode ser embasada unicamente na língua, mas em outros pontos que podem ajudar na construção e reconstrução da identidade do sujeito.

Pela Constituição Federal, no seu Art. 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Sob esse aspecto, o Brasil é considerado

um país monolíngue (em razão da Língua Portuguesa, enquanto língua dominante). Mesmo perante a afirmação da Constituição, percebemos que o país, ao contrário do que foi dito, é um país multilíngue onde por intermédio da ocupação portuguesa abriram-se as portas para uma diversificada gama linguística oriundas de muitos países, aonde pessoas de diversos países vieram com o intuito de construir morada. Com relação às línguas alóctones (tais como o japonês, alemão, russo, árabe, italiano, entre outros) o nosso país já era dotado de uma língua “materna”: a dos indígenas, que atualmente são em média 180 línguas, pelo extermínio que sofreu durante o passar dos anos, e que segundo Mattos & Silva (2004, p. 15):

Em 1757, com o Marquês de Pombal, se define explicitamente para o Brasil uma política linguística e cultura que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena, já que os dados históricos informam que uma língua geral de base indígena ultrapassara de muito as reduções jesuíticas e se estabelecia como língua familiar no Brasil eminentemente rural de então.

Com base na questão da língua indígena, é certo assegurar que essas línguas congregam-se em famílias, que por sua vez (devido a semelhança entre si) congregam um tronco linguístico. Existem aquelas que são ainda um mistério e por esse motivo, são consideradas “línguas isoladas”, não havendo ramificação com outras línguas conhecidas.

No caso da família linguística, constata-se que a similaridade encontra-se na língua de origem, que antigamente pertencia a um único povo, que com o decorrer dos tempos dividiu-se geograficamente, formando novas famílias linguísticas, assumindo uma diversidade de línguas.

A importância em observar e compreender a variedade existente dentro da pluralidade étnica está direcionado a construção de políticas linguísticas e ações que estejam em conformidade às realidades e perspectivas de cada povo indígena e não-indígena. Assim, de acordo com RCNEI, (1998, p.24) “a educação intercultural promove mudanças do sistema educacional, visa à compreensão humana bem como a igualdade de oportunidade, requer a formação dos educadores e estimula a construção de livros didáticos bilíngues”.

Uma afirmação ponderada é de que uma mesma língua não pode ser falada da mesma forma por povos diferentes, realmente as línguas de maior e menor prestígio existem para garanti-la. Muitas vezes, a diferença existe não com relação à

localização geográfica, mas também como uma questão de gênero (dentro das aldeias, por exemplo).

Essa é uma maneira de demonstrar suas diferenças, sem ferir o outro. Trata-se da apresentação da identidade linguística, e é por existir essa identidade, que as escolas necessitam com urgência da implantação do ensino de línguas para evidenciar respeito por essa diversidade que o Brasil como um todo proporciona. E essa variedade não se destaca somente na língua portuguesa, a língua indígena também apresenta essa variação, contudo, isto ainda é desafiador, porque os pais não têm entendimento sobre essa situação.

Na verdade, a questão multilíngue é uma realidade para muitos estudantes indígenas no Brasil: as diferenças linguísticas, por serem ocorrências complexas, que compreende uma questão social, uma situação sociolinguística e esse repertório verbal (diferença linguística) que cada indígena está impregnado, são definidas como heterogêneo, e deveriam ser observados com mais cautela, pelos responsáveis em constituir a escola, mesmo porque, segundo o Instituto Socioambiental (ISA) (2009, p. 05):

A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português.

E esses fatos incidem não só fora das aldeias, mas também dentro (existem grupos que são monolíngues na língua materna, ou monolíngues na língua portuguesa, ou ainda aqueles que falam duas línguas – bilíngues ativos: entendem e falam duas línguas ou mais; bilíngues receptivos: entendem, mas não falam duas línguas ou mais). Neste sentido, Cabral assegura que,

é evidente que se deve perseguir o objetivo de resgate/afirmação de todos os elementos intrínsecos à cultura de cada etnia, de cada comunidade indígena, entretanto, sem desconsiderar os aspectos inerentes a qualquer processo de dinâmica cultural que, por sua natureza necessariamente, provoca alterações, mudanças e mesmo transformações. Logo, é preciso assumir a realidade presente, focalizar os elementos da cultura indígena que tenham sido abandonados pela pressão – física ou simbólica – do dominador e, a partir deste patamar, recompor, redirecionar ou reinstaurar o projeto coletivo do grupo (CABRAL, 2002, p.30).

Mesmo com todas as diferenças linguísticas, os povos indígenas mantêm um relacionamento social considerável entre eles, demonstrando que o bom senso vence qualquer diferença, e a serenidade atua como uma língua base onde todos se entendam e a falem quando estão juntos.

Esta questão de relacionamento é excluída a partir do momento que se fala em língua majoritária, aquela que é necessário compreender, porque as pessoas que têm poder econômico e político a utilizam. E eis que a língua surge não mais como um ato de comunicação, mas como símbolo de língua dominante ou dominada.

A Língua Portuguesa é a língua dominante e a língua indígena é a dominada e com certeza essa é a razão essencial do desuso desta última num ambiente que não pertence ao indígena e muitas vezes, até entre os próprios indígenas. Esse desuso é causado pela dominação do falante da língua majoritária, num ato de total ausência de conhecimento e preconceito: a sociedade não-indígena despreza a língua indígena, considerando-a como incorreta, induzindo seus falantes a envergonhar-se de tal maneira que chegam a abandoná-la. Segundo dados do ISA (2009, p.06), é possível observar que:

A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo, começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam – o português. Mesmo nesses casos, no entanto, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa continuava a ser a grande meta. É claro que, tendo sido essa a situação, a escola contribuiu muito para o enfraquecimento, desprestígio e, conseqüentemente, desaparecimento de línguas indígenas.

De acordo com artigo, “Índias lutam contra abuso sexual”, publicado no site Campanha 16 dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra as Mulheres em 12 de novembro de 2006, afirma que analisar a violência contra mulheres, em especial às indígenas, é um desafio.

A dificuldade encontra-se na falta de dados, estudos e relatórios que diminuam as chances de desenvolver concepções concretas sobre essa temática;

outro fator está na escassez de manifestações por parte dessas mulheres que vivem a partir da cultura interna de suas aldeias.

Portanto, ao viver de acordo com a cultura indígena existente em sua aldeia, não é fácil associar tais culturas com o que consolidamos em nossa sociedade como violência. Mesmo porque em algumas culturas as mulheres detêm o poder enquanto que em outras esse poder é intrínseco ao homem. Com relação às intervenções no que concerne a Lei Maria da Penha, o Judiciário precisa realizá-las sem, no entanto, ferir as culturas e a tradição de uma etnia.

Com relação ao desaparecimento das línguas esse fato constitui uma barreira que surge devido a essas línguas perderem a função de primeira língua deixando esse posto para a língua portuguesa, também devido a existência de discriminação fora da aldeia, muitas vezes os próprios indígenas nem percebem que isso ocorreu. Entretanto, pode-se impedir tal dissipação, através da conscientização do próprio indígena com relação à importância da própria língua.

De acordo com Garcia (2007, p.03), no artigo intitulado “O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional”, dois eram os objetivos no ensino da língua portuguesa neste período: para as meninas, “a aptidão da língua portuguesa, não sendo permitido falarem o guarani, e o aprendizado de todos os serviços domésticos necessários ao bom funcionamento de uma casa; para os meninos deveriam aprender a falar, ler e escrever em português, a rezar e argumentar”, mas:

Apesar dos esforços no sentido de impor a língua portuguesa aos índios, estes optaram, enquanto puderam, pela manutenção do idioma guarani. Porém, não se tratava de uma língua guarani que preexistia à chegada dos europeus ao continente americano e se manteve intacta aos contatos. O idioma guarani foi modificado pela história dos povos indígenas e da sua convivência com os portugueses e espanhóis. (GARCIA, 2007, p. 03)

Assim, não existem línguas pobres ou ricas, todas possuem uma complexa estrutura, com regras e princípios que permitem a construção de palavras e permeiam a comunicação e o entendimento entre as pessoas. Desta forma, a inclusão da língua indígena tende a demonstrar para o indígena o quanto sua língua é tão (ou mais) importante quanto à língua portuguesa, colocando-a num patamar de igualdade.

A própria escola entendia a língua indígena como um impedimento na sua antiga função de ensinar os alunos indígenas a falar, ler e escrever na língua portuguesa, esse fator foi um dos colaboradores para o enfraquecimento e desprestígio da língua indígena.

A escola se posiciona como intermediária no processo de restabelecimento da língua indígena. Estimula a sua conservação e revitalização permanente. A maneira encontrada para efetivar essa função, primeiramente, é adequar a mesma como uma língua de instrução oral, será através dela, que os conceitos serão introduzidos e os esclarecimentos serão aplicados.

Devido ao multilinguismo dentro da própria língua indígena, a escolha recairá sobre aquela em que todos utilizem e compreendam para assumir esse papel. Torná-la língua de instrução escrita é o segundo passo a ser seguido, para que não só na oralidade, mas também na escrita, os alunos indígenas aumentem seus repertórios, de forma a contribuir para a concretização da história indígena, já que a grande maioria não possui registros escritos de seus antepassados. A escola incentivaria esses tipos de registros como uma função social dentro das aldeias.

Outra maneira encontrada é, em caso de comunidades bilíngues, a utilização de uma língua indígena como primeira língua (não se usa o termo “língua materna” também denominada como “língua de berço” pelo RCNEI, pois no linguajar indígena significaria língua apenas da mãe – lembrando que em algumas etnias há diferenciação na língua de acordo com os gêneros) ou em outra ocorrência pode-se utilizar a língua de sua etnia como segunda língua. Em todos os eventos deverá observar a necessidade da manutenção da língua indígena, seja ela como primeira ou como segunda língua.

Mesmo com todo o empenho, não depende da escola o destino de tais línguas. Esse esforço deve ser também das próprias comunidades indígenas que demonstrem interesse em manter o uso de sua língua tradicional, neste caso a escola serve apenas como colaboradora.

É importante ressaltar que o período (entre 1980 e 1990) em que ocorrem os fatos descritos pelas participantes é anterior a criação do RCNEI, e, portanto não existia ainda um currículo específico para o ensino de indígenas e nem mesmo voltado exclusivamente para escolas indígenas, mesmo porque essas ainda eram uma incógnita. Durante muito tempo não houve uma educação para o indígena e sim uma educação do indígena. Como salienta Sales:

Até o final da década de 70 o paradigma predominante foi o assimilacionista, este baseado na Convenção 107 de 1953. O que se pretendia neste, era “educar” o índio para que ele deixasse de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico era de fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguístico, da sociedade nacional (SALES, 2010, p.26).

Sendo que Sales (2010) indica que esse modelo era baseado na submersão em que os pequenos indígenas eram arrebatados de suas famílias, internados em ambientes propícios para a catequese. Nesses internatos era ensinada a língua portuguesa em conjunto com todos os costumes dos não-indígenas. Essas ações visavam a “civilização” dos indígenas a partir dos seus filhos, pois para o catequizador os costumes remanescentes das tribos indígenas eram considerados ultrapassados e perigosos para o Império. A partir dessa ideia surge o Diretório¹⁵, formulado pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal que, em meados do século XVIII, elaborou este documento com a finalidade de integrar os povos indígenas da América às colônias portuguesas. De acordo com Garcia:

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural. Como um dos elementos viabilizadores deste futuro, em que não seria possível distinguir brancos de índios, o Diretório enfatizava a necessidade da realização de casamentos mistos, assim como ordenava que os filhos gerados nestas uniões fossem considerados mais capacitados que os colonos brancos para ocupar cargos administrativos nas antigas aldeias indígenas transformadas em vilas e lugares portugueses (GARCIA, 2007, p.25).

No caso da RID, a formação da escola para o indígena também não se desviava dessa concepção. Segundo Sales (2010, p. 20), “a história educacional indígena, na Reserva de Dourados, faz analogia com outras histórias desde a chegada dos portugueses ao Brasil, tendo suas origens arraigadas nas missões evangélicas”.

¹⁵ Publicado em 03 de maio de 1757 e transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758.

E no decorrer do tempo, do surgimento da escola dentro da aldeia até a atualidade, Sales confirma que:

Com a orientação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – MEC: 1998) aconteceram muitas mudanças em relação às questões do que é o ensino neste contexto, e neste sentido, destacamos a inserção, hoje, de docentes indígenas tomando conta da educação de suas crianças nas primeiras fases do ensino fundamental. Igualmente, a busca da formação acadêmica de tais professores, formação esta que vem ocorrendo via os cursos do Ará Verá (nível médio-correspondente ao antigo magistério) e o Teko Arandu – licenciatura indígena ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados (SALES, 2010, p.22).

E é neste contexto que hoje estudam os filhos dessas mulheres, e é evidente que o processo não é o mesmo: o estudo é diferenciado.

Ao tecer esses comentários objetivamos apenas situar o leitor no período em que ocorrem as narrativas descritas pelas mulheres indígenas, porém este não é o tema específico do estudo em questão, assim nos atentaremos a discutir as situações de preconceito pelas quais essas mulheres passaram durante seu processo educacional.

Portanto, a inclusão da língua indígena no currículo escolar é necessária para que os alunos indígenas usufruam de seus direitos linguísticos, para que comecem a ver sua língua como algo positivo para suas vidas, e que sejam beneficiados com a evolução da mesma, tanto no nível oral quanto escrito. Observando que durante o período escolar das participantes deste estudo não havia RCNEI, no entanto, seus filhos hoje estudam em escolas dentro da aldeia, que oferecem um PPP (Projeto Político Pedagógico) e que prevê a inclusão da língua indígena de forma diferenciada, conforme os níveis de aprendizagem.

2 – BASES DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo propomos explicitar as bases da pesquisa qualitativa, mais particularmente, da pesquisa colaborativa. Os instrumentos de pesquisa são detalhados, ou seja, a seleção e o perfil das participantes são igualmente definidos neste momento. Ainda neste capítulo, apresentaremos os cenários da pesquisa, isto é, onde e como vivem as mulheres selecionadas para este estudo. Como dito anteriormente, os instrumentos da pesquisa direcionam-se para as narrativas de vida de cada participante, os quais são descritos a partir da relevância do trabalho, ou seja, por meio das narrativas de histórias orais como instrumento de coleta.

As participantes desta pesquisa foram selecionadas por meio dos seguintes critérios: por gênero (feminino); por formação (de preferência formadas ou graduandas); e pela profissão (professoras de escolas públicas). Destaca-se que o contato também se deu por meio da participação no grupo de pesquisa LIET/CNPq – Linguagens em Contextos Socioculturais Diversos e Transculturalidade/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Além dos critérios acima mencionados, seguiu-se também a padronização étnica: era necessário que fossem mulheres indígenas da etnia Guarani (Kaiowá e Nhandeva) e Terena.

As aldeias que evidenciaram este estudo são as aldeias Jaguapiru e Bororó, localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. A Reserva é composta pelas etnias Guarani, Kaiowá e Terena, a poucos quilômetros do município. Dessa forma, segundo Soratto (2007, p.29) *a Reserva é próxima à cidade de Dourados, com fácil acesso. Todos os dias professores, funcionários da FUNASA, FUNAI vão para a aldeia e retornam no final do dia. Também há uma linha de ônibus que faz o trajeto Dourados/Itaporã várias vezes ao dia.* Esse fator consolida as relações existentes entre os indígenas e não indígenas que cada vez mais são estreitadas pela curta distância entre aldeias e a cidade. “Aldeia” é o termo utilizado rotineiramente pelos douradenses para denominar o espaço específico para o indígena.

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário selecionado para este estudo é o das aldeias de Dourados, conforme anunciado desde o início deste trabalho. Como se pode visualizar no

Serviço de Proteção ao Índio¹⁷ 130. A RID oferece uma área de 3.539 hectares para que índios das etnias Kaiowá, Nandeva e Terena possam fazer morada. O objetivo deste aldeamento, segundo o mesmo autor, seria a “civilização” destes indígenas por meio do trabalho agrícola, cuja produção os integraria à “sociedade brasileira” (AYLWIN, 2009, p.49).

Giroto (2007, p.24) admite que, objetivando uma perspectiva evolucionista, Marechal Rondon buscava a estimulação de grupos étnicos considerados mais desenvolvidos com os menos desenvolvidos, para promover a evolução destes e a sua integração à sociedade nacional dentro deste panorama.

Essa política seria aplicada na Reserva de Dourados, quando os índios Terena, considerados mais habilidosos na agricultura e, portanto, “mais desenvolvidos”, foram trazidos para ensinar aos Guarani essas atividades laborais e também para colaborar com a sua integração mais rápida à sociedade local (GIROTO, 2007, p.39).

A mistura étnica que acontecia na aldeia apresentou muitos conflitos devido às diferenças culturais. Conforme estudos de Aylwin (2009, p.49), as relações entre os povos Guarani e Terena “não haviam sido amistosas no passado” e a introdução dos Terena na RID servia como uma base de socialização dos Guarani junto a cultura dos não-indígenas – supunha-se na época que eram os índios mais “civilizados” por falarem bem o português e serem exímios agricultores.

No caso da RID, o comportamento Terena, de acordo com Giroto (2007, p.40), está direcionado para questões políticas que os doutrinava a partir das situações de exploração a que foram sujeitados, obrigando-os a formar alianças com as instituições governamentais. Ainda conforme Giroto:

Todo o processo histórico que levou os Terena para dentro da Reserva de Dourados, para conviver/ensinar os Guarani na prática da agricultura, permitiu-lhes o desenvolvimento de estratégias visando uma relação de aliança com as instituições governamentais, especialmente com o órgão indigenista oficial, e também organizações não governamentais, a fim de angariar dividendos políticos e garantir a inserção na estrutura de poder local (GIROTO, 2007, p.40).

¹⁷ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias de hoje. Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-%28spi%29>.

Esses detalhes somente aumentaram a diferenciação entre as duas etnias dentro da aldeia. Pois, ainda conforme Aylwin, os primeiros Terena:

Foram progressivamente arrendando as escassas terras dos guarani e, em muitos casos, tornando a arrendá-las aos fazendeiros para plantações de soja, que hoje ocupam parte importante da reserva, apesar destas pertencerem à União e das proibições legais existentes para tal. É uma realidade que persiste até esta data. Assim, estima-se que alguns terena concentrem um grande número de parcelas em que foi subdividida a terra da RID. Isto faz deles a elite econômica e política da reserva (AYLWIN, 2009, p.49).

Desta forma, a RID, segundo Santana Jr. (2009, p.10) é formada pelas Aldeias Bororó e Jaguapiru, sendo que dentro das mesmas podemos encontrar três etnias: Caiuá (Kaiowá), Guarani (Ñandeva) e os Terena. A Reserva é localizada ao norte da cidade, muito próxima do perímetro urbano do município.

Certamente, por este motivo o cotidiano dos indígenas que ali vivem seja considerado crítico a partir do ponto de vista dos direitos humanos, pois os níveis de pobreza são alarmantes: devido à alta densidade da população num espaço tão pequeno, terras destinadas ao arrendamento para cultivo de soja e não da agricultura de subsistência e escassez de recursos naturais, permitem o crescimento da criminalidade e a saída do indígena da aldeia para trabalhar nas usinas e buscar o assistencialismo governamental.

Alwin (2009, p.51) afirma que, o redirecionamento dos homens para trabalharem nas usinas traz algumas consequências para as mulheres indígenas da RID: isto permitiu que adquirissem funções diferenciadas “como agentes de saúde, professoras ou lideranças políticas ou religiosas, que lhes traz um maior prestígio social” o que é traduzido pela maior incidência das mulheres no meio social dos não indígenas em busca de seu sustento e ainda, através do menor tempo nas atividades específicas de mulher indígena, como o ensinamento das tradições as crianças. No entanto, continua Alwin (2009, p. 51), tais papéis causam muitos conflitos com a tradição indígena, levando-as a deixar de realizar suas obrigações em casa.

Outro fator que contribuiu para encurtar ainda mais os laços entre a aldeia e sociedade douradense foi a instituição da Missão Evangélica Caiuá dentro da Reserva. Para melhor esclarecer alguns pontos sobre o objetivo da Missão religiosa

dentro das tribos podemos contextualizar de maneira histórica o processo desenvolvido em sua existência.

De acordo com Ferreira (2001, p. 72) a história da Educação Escolar Indígena pode ser composta em quatro etapas fundamentais: a) Brasil Colônia; b) Criação do Sistema de Proteção aos Índios (SPI); c) Surgimento de organizações não governamentais e movimentos indígenas iniciados durante as décadas de 60 e 70, passando pelo período militar; d) Década de 80, quando começou os movimentos e as organizações dos próprios indígenas e que tiveram seus direitos garantidos com a Constituição Federal de 1988. No entanto, será relevante para este estudo abordar somente dois momentos: o período do Brasil Colônia e o Estado Novo.

Antes da Independência (1822), o Brasil Império se utilizou da catequização dos indígenas para que os mesmos pudessem ser adaptados à realidade da colônia portuguesa. Desta forma, Mazzoleni (1994, p.02) afirma que, no início essa catequização não foi sutil, pois “os europeus que começaram sua violenta colonização da América do Sul, tiveram que se defrontar com uma série de etnias indígenas diferentes entre si em seus costumes, idiomas e traços somáticos”, o que revelou num primeiro momento a necessidade de serem mais enérgicos para atingir seu objetivo.

Tal persistência era respaldada pela busca em manter apenas uma língua oficial atuante no Brasil, no caso a língua portuguesa; situação que para Sales (2009), não passa de um “processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de *deslocamento linguístico*, isto é, da substituição da língua indígena pela língua portuguesa”. Ao sujeitar os indígenas a essa imposição, é evidente a instalação do conseqüente apagamento não só da língua, como da cultura e identidade desses indivíduos, o que fica claro na seguinte declaração de Mazzoleni:

A penetração de novos valores (segundo as diretrizes concomitantes do consumo “material” e da salvação “espiritual”), o traumático colapso das tradições indígenas, as variadas tentativas de reintegração, os conflitos (não unicamente conceituais) entre evangelizadores, colonizadores e povos a serem evangelizados, o nexos constante e não causal entre líderes indígenas e missões (católicas e protestantes) (MAZZOLENI, 1994, p. 18).

Durante esse período, a obrigatoriedade no uso da língua portuguesa era viabilizada pelas escolas fundadas com o objetivo de educar os índios para que

fossem adequados a realidade da colônia. Fato esse confirmado pelo Diretório instituído pelo Marques de Pombal, documento que, de acordo com Garcia, demonstra que:

A perspectiva de impor aos índios o uso da língua portuguesa, no entanto, tinha um objetivo bem claro neste período: buscava transformá-los em vassalos iguais aos demais colonos. A língua portuguesa teria, então, dois papéis principais: interferiria na identidade dos índios, tentando transformá-los em portugueses, o que, por sua vez, comprovaria a efetiva ocupação lusitana daquelas terras (GARCIA, 2007, p.26-27).

Com o Estado Novo (1937-1945), o governo Getúlio Vargas instaura um regime de ditadura no Brasil, o qual reprime as línguas alóctones através da nacionalização do ensino, objetivando a proibição do uso de línguas como o alemão e o italiano na região de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Essa nacionalização do ensino é definida por Sales da seguinte maneira:

A nacionalização do ensino baseava-se em decretos e imposições, tentando eliminar os valores culturais de uma comunidade (especialmente o uso da língua materna) causou grandes danos sociais, e linguísticos. Proibiu-se o uso de língua estrangeira no ensino primário. Todas as aulas precisavam ser dadas em português, a política linguística do Estado Novo estava fundamentada na ideologia comumente ilustrada pelo jargão ‘uma língua, uma nação’ (SALES, 2009, p.62).

O Brasil poderia ser um país com mais línguas faladas se a própria História, por meio dos homens, não tivesse abatido diversas que aqui existiam. “As repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e linguística” (SALES, 2009, p.63) foram alguns dos fatores que levaram a extinção de muitas línguas. No entanto, ainda é possível encontrar no Brasil línguas alóctones e autóctones¹⁸. De fato, o Brasil é um país de muitas línguas embora fiquem na “clandestinidade” porque não são oficialmente reconhecidas.

Não foi diferente com as aldeias Bororó e Jaguapiru, da RID. Conforme Aylwin:

Em 1928 instala-se a Missão Evangélica Kaiowá, que desenvolve um trabalho de cristianização, focado em serviços de educação e

¹⁸ Línguas *autóctones* são aquelas classificadas como línguas nativas no caso as línguas indígenas; e línguas *alóctones* são as línguas de imigração tais como alemão, italiano, ucraniano.

saúde e na formação agrícola para a população indígena. Apesar da contribuição desta missão ser reconhecida por muitos, a entrada posterior de inúmeras igrejas na reserva, apesar da proibição estabelecida durante os regimes militares, é considerada como um dos fatores determinantes dos processos de aculturação, assim como das divisões e conflitos que existem hoje em seu interior (AYLWIN, 2009, p.49).

Há 20 anos que, segundo Aylwin (2009, p.50), “proliferam”¹⁹ diversas igrejas no interior dessas aldeias, consideradas pelo autor como “novas missões”. A estimativa é de que, até o ano de 2009, havia dentro da aldeia cerca de 28 igrejas, sendo que estão vinculadas as crenças evangélicas pentecostais, protestantes e católicas romanas, com acentuado crescimento da primeira.

Com relação especificamente a Missão Evangélica Caiuá instituída dentro da RID, de acordo com o site da Igreja Presbiteriana do Brasil, em 28 de Agosto de 1928, a Missão Evangélica Caiuá foi instalada no território brasileiro e se dedicou aos indígenas da região de Dourados. Nessa época, os índios (na maioria crianças e mulheres) trabalhavam para Companhia Mate Laranjeira²⁰, desde 1883, na colheita da erva mate.



Igreja na Missão Caiuá. – Fonte: <http://www.ipb.org.br/institucional.php3?idins=16>

Segundo a Igreja Presbiteriana do Brasil, em 1928 foi fundada a Associação Evangélica de Catequese dos Índios, pois o Reverendo Albert Maxwell concluiu que “deveria cuidar, não só da dimensão espiritual Kaiwá, como também de seu corpo e

¹⁹ Termo usado pelo autor.

²⁰ Foi uma das maiores arrendatários de terras do Brasil no período da I República, um grupo privado de exploração da erva-mate. O ciclo da erva-mate teve início em Mato Grosso com o decreto nº 8.799, do Governo Imperial, datado em 9 de dezembro de 1882, o qual legaliza a concessão de exploração da erva-mate em terras devolutas na província de Mato Grosso a Thomaz Laranjeira, e este se associa em 1892 ao Banco Rio e Mato Grosso, de propriedade da família Murinho, políticos influentes junto ao Governo republicano da época. Desta união, originou-se a Companhia Matte-Laranjeira e, em 1902, a Companhia passou a ser Firma Laranjeira, Mendes & Cia. (SANTANA Jr, 2009)

mente”. Em 1963, foi criado o Hospital e Maternidade Indígena Porta da Esperança, e em 1978 foi inaugurada a Unidade de Tratamento de Tuberculose. Todos com convênios com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e com o Sistema Único de Saúde (SUS). No cinquentenário da Missão, em 1978, foi lançada a pedra fundamental do edifício que se tornaria o Instituto Bíblico Felipe Landes.



Hospital Infantil – Fonte: <http://www.ipb.org.br/institucional.php3?idins=16>

A Missão Caiuá, com sede em Dourados, descrita pela própria Igreja Presbiteriana do Brasil, em seu site oficial, é mantida atualmente “nas aldeias da região (Caarapó, Amambai, Taqwapiry, Sassoró, Porto Lindo e Gwassuty, Jacaré, Limão Verde, Campestre, Kokwey, Panambi e também junto aos índios Xavantes, no município de Nova Xavantina/MT). Cada uma delas possui uma igreja”. Além do Mato Grosso do Sul, a Igreja estende seus trabalhos também para Mato Grosso, São Paulo, Rio de Janeiro e no Paraguai, prestando assistência a todos os indígenas nas áreas espiritual, educacional e médica.

De acordo com jornal virtual *DouradosAgora*, em artigo intitulado “Hospital da Missão Caiuá completa 47 anos”, de 03/01/2011, traz como destaque a fala de uma obreira da Missão, que salienta o quanto é difícil evangelizar os índios. Segundo ela, “o indígena é receptivo, contudo, pregar a palavra não é uma tarefa fácil perante uma comunidade tão cercada por crenças”.

Outro grande destaque a ser dado é a construção da sede da Igreja Indígena Presbiteriana no Brasil. Com moldes semelhantes aos de uma oca, recebe os irmãos para os cultos regulares e seus líderes para reuniões conciliares.



Sede da Igreja Indígena Presbiteriana – Fonte: <http://www.ipb.org.br/institucional.php3?idins=16>

Assim, após a identificação das participantes por meio dos critérios especificados no início deste estudo, o contato – realizado após ter sido apresentação formal e individualmente para cada mulher e mediante a autorização através de documento escrito e assinado pelas mesmas, passamos a organizar os encontros com as mulheres indígenas escolhidas.

Num primeiro momento foram feitas algumas visitas informais para que houvesse um estreitamento do relacionamento de amizade que ali estava se construindo, somente depois de assegurada a confiança delas, é que realmente aconteceu a partilha das histórias vividas por cada uma. Os encontros foram agendados na residência de cada uma delas e, em outros momentos, em local determinado pelas próprias mulheres. Sempre o pressuposto era de um local que lhes permitisse ficar à vontade porque, desta forma, as mesmas poderiam expor suas histórias de vida com maior naturalidade, assim algumas vezes os encontros foram gravados e posteriormente transcritos, e, outras elas preferiram expressar as narrativas pela escrita.

A pesquisa colaborativa, enquanto pesquisa social é um segmento que procura conhecer os processos significativos que se configuram nos cenários sociais. São cenários, nos quais os sujeitos – no caso as mulheres indígenas – interagem produzindo, a partir do instante em que são interpeladas por formas simbólicas. Tais formas serão apreendidas pelo pesquisador, que por meio das narrações apresentadas oralmente pelas mulheres indígenas durante a “contação” das histórias vividas, tecerá os elementos de sentido. Elementos estes que se produzem na sua relação com os eventos. Segundo Soriano (2004, p. 36) “considera-se para isso a realidade vivenciada pelos camponeses (sujeitos) no seu dia a dia ao orientar a pesquisa”.

O universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, esse conjunto de fenômenos humanos são entendidos aqui

como parte da realidade social. Desta maneira, o ser humano se distingue não só por ações, mas pelo pensar sobre o que faz, por interpretar suas ações no interior de suas realidades, e a partir das experiências vividas e partilhadas com seus semelhantes.

Vale destacar que essas mulheres vivenciaram em seu processo educacional as concepções de que a sua cultura não é a única, e ainda, que a cultura/língua, peculiares a elas, sutilmente não tinham um papel tão importante na sociedade dos não-indígenas, demonstrando assim que viver sua realidade e a partilhar com seu semelhante tornou-se complexo. Por certo que isto, provavelmente, tenha gerado um conflito para elas em várias direções.

Assim, a realidade do outro pode, de uma maneira ou de outra, ter influenciado sua maneira de viver, pois segundo Oliveira:

A variável cultural no seio das relações identitárias não pode, assim, deixar de ser considerada, especialmente quando nela estiverem expressos os valores tanto quanto os horizontes nativos de percepção dos agentes sociais inseridos na situação de contato interétnico e intercultural. Será portanto nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. Em tais sociedades, a dimensão da identidade étnica relacionada com a da cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas (OLIVEIRA, 2006, p.35).

No campo da pesquisa social, a valorização da experiência das mulheres indígenas, acompanhada da necessidade de avaliação das narrativas, volta-se tanto para as dificuldades quanto para as superações, compreendendo as narrativas com a finalidade da pesquisa social, a fim de restaurar os acontecimentos, a partir da perspectiva do informante, de forma franca e aberta, observando, assim, como os sujeitos, na recontextualização são provocados a falar de maneira própria, a situação narrada.

O objetivo é compreender por meio das narrativas a finalidade da pesquisa social, de forma a restaurar os acontecimentos, a partir da perspectiva do informante, o mais francamente possível, buscando a maneira como os sujeitos na recontextualização são provocados ao falar. Essa abordagem se resume numa maneira própria de traduzir a situação narrada.

Em todo o processo o grande zelo é o de não desrespeitar a maneira como os sujeitos discorrem sobre suas vidas, a linguagem empregada e as conexões realizadas. Segundo Minayo:

Uma pesquisa não pode se restringir à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações. (...) Enquanto construímos dados colhidos e os articulamos a nossos pressupostos exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases (MINAYO, 2007, p.75).

Abordar as narrativas enquanto método de investigação implica compreendê-las não somente como dado empírico, mas como uma tentativa de torná-la intrínseca tanto ao tempo em que ocorrem, como ao sentido que elas apresentam.

O discurso, nesta abordagem, sugere a constituição plausível daquilo que se quer falar e para o qual se busca uma resposta. Através da palavra surge o desejo de partilhar as histórias, de um (re)encontro com a experiência que possa de alguma maneira contribuir para a enunciação dos acontecimentos, diante do que se apresenta enquanto discurso.

A observação desses sujeitos demonstra que num cenário sociolinguístico – dentro da realidade dessas professoras, na aldeia onde vivem – torna-se algo complexo e variado. Desta forma, de acordo com Cavalcanti (2006, p.237), pode “ser monolíngue, mas bidialetal, com duas variantes de português, uma delas restrita ao livro didático usado na escola; bilíngue com uma língua indígena e português (ou com duas línguas indígenas)”.

As palavras que eventualmente foram ditas pelas mulheres indígenas trouxeram consigo enunciados, que deixam transparecer uma história de vida dentro de uma realidade única e especial. Desse fato surge uma série de reflexões e especificidades no reconhecimento da própria verdade, reconstruídas via narrativa.

A partir das narrativas percebemos que as variáveis do preconceito que irrompem através da busca do reconhecimento estão tanto dentro quanto fora da aldeia, fato que é resumido por Oliveira como algo:

Inerente à moral do reconhecimento pelos outros – segundo a qual, na relação dialógica, esses outros seriam verdadeiros ‘doadores de sentido’ – estaria o autorreconhecimento, sem o que o indígena não lograria realizar as condições de possibilidade de uma vida ética ou de etnicidade (sittlichkeit). Seria como romper com a ‘consciência infeliz’ para lograr o respeito de si, condição para lutar pelo reconhecimento de sua identidade étnica e, com ela, situar essa luta no rumo da busca pela cidadania, sem ter de abdicar da própria identidade indígena (OLIVEIRA, 2006, p. 54).

No caso de narrativas que formam parte de uma história de vida, esta equivale a uma obrigação de proporcionar coerência, não desobrigando as colocações sobre situações de preconceitos e de questionarem sua própria identidade, cultura/língua.

O pesquisador que assume a perspectiva do materialismo histórico e dialético procura fazer com que a população participe ativamente da recuperação crítica da realidade em que vive, sem perder sua identidade, conclui Soriano (2004, p.135). De acordo com Cavalcanti, a construção de identidades étnicas pode ser definida como

fulcral, assim como sua relação com a língua e a cultura. E essa noção está relacionada à noção de fronteiras étnicas que constrói e é construída ao redor de um grupo étnico como já apontava Barth (1996). No entanto, não vejo a língua como central na definição da identidade étnica, como o autor afirma. Vejo a língua compartilhando essa 'definição' com a cultura (CAVALCANTI, 2006, p.241).

As narrativas estabeleceram, neste estudo, os discursos que exerceram um papel importante no processo da construção da identidade social das mulheres indígenas a partir do percurso de seus estudos desde o ensino fundamental, ensino médio e superior.

Para se entender a prática do discurso (processo de construção de significado) é preciso considerar as reservas macrossociais em que se vive (MOITA LOPES, 2001, p.58). Vincula-se o conceito e a prática da experiência complexa do processo escolar (positivo e negativo) por meio da narrativa, descrevendo assim, suas contribuições à pesquisa.

Todo esse processo resultará na abertura para que outros tipos de pesquisa façam uso dessas narrativas futuramente, observando todos os aspectos narrativos apresentados pelas mulheres indígenas, como também os procedimentos para a sua iniciação ou as técnicas de análise dos dados utilizadas.

Neste contexto, busca-se a neutralização de qualquer tipo de subjetividade, concentrando-se apenas nos fatos descritos pelas participantes, sendo necessário dentro da composição dessa pesquisa destacar que, “a partir desta perspectiva de análise o sujeito pesquisador observa os problemas sociais ficando fora, procurando não se contaminar, isto é, não interferir nos problemas para que sua análise não perca a objetividade” (SORIANO, 2004, p.135).

Desta maneira, é certo que o que se busca é um cenário mais próximo ao natural possível, objetivando desta forma, coletar as narrativas em ambiente totalmente informal de acordo com a preferência das participantes: pode ser tanto em suas residências, todas situadas nas aldeias de Dourados, como em qualquer outro lugar por elas indicado.

2.1.1 O Retorno da Pesquisa

Após encerramento da pesquisa foi realizado a última reunião individual onde estivemos com as participantes para repassar as conclusões do estudo. Neste momento, cada uma pode colocar suas dúvidas e angústias sobre sua identidade e sobre os preconceitos que ainda persistem, desde a época em que iniciaram seu processo educativo dentro da escola. Pois segundo Soratto (2007, p. 38) o “contexto escolar é um espaço de representações e de reprodução, em que se vivenciam diferenças entre: sexo, idade, status, cultura, religiões, saberes e valores, estabelecendo conflitos de interesses e conflitos de poder”, o que certamente conciliou para as questões de preconceitos sofridas pelas participantes.

Ficou evidente que elas sentiam falta da educação indígena, e que a educação escolar apesar de estar mais presente na suas vidas, mesmo assim, ainda consideram a educação familiar muito importante para a formação da identidade linguística e cultural, que por sua vez podem combater o preconceito sofrido pelos indígenas tanto na escola como nos mais diferentes lugares fora da aldeia, citamos outros lugares porque, tanto para indígenas como para não indígenas, “a escola não é redentora, nem tampouco a mola da transformação revolucionária da sociedade dividida em que vivemos, e muito menos o será na relação da sociedade indígena com o conjunto amplo da chamada ‘sociedade brasileira’” (D’ANGELIS, 2000, p. 01)

Outro fator levantado pelas mulheres está no recorrer à transferência de conhecimentos como forma de manter e estender as tradições indígenas de cada etnia. Por se tratar professoras indígenas consideraram um ponto positivo, pois através deste detalhe importante se concretiza o ensinamento da cultura e da língua e, em especial, a valorização junto aos pequenos indígenas faz com os mesmos deixem de ser inseguros com relação a sua língua e sua cultura. Para elas a insegurança traz consigo o preconceito, e em consequência, a discriminação. É por

motivos como esse que a educação indígena se apresenta com nova modelagem, que é descrita por Grupioni (2003, p. 07) da seguinte forma:

A escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e lingüística, que marca a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil contemporâneo, essa nova escola se propõe potencializar as expressões de identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância.

Todo o processo vivido foi citado como algo que tinham que passar mesmo, para que hoje percebessem a importância de ser quem são: indígenas. As situações vivenciadas dentro das escolas durante seus estudos foram fundamentais para construção da identidade destas mulheres, porém, não foi o único fator de relevância para sua constituição identitária, em conjunto houve outras circunstâncias que as direcionaram para essa construção, mesmo porque a educação indígena ensina questões coletivas, enquanto que a educação escolar ao contrário, conforme assegura Soratto (2007, p. 115)

O sentido da escola para o estudante é ter um futuro, uma profissão, trabalho sossegado e ter condições melhores de vida. Neste sentido a construção do sentido da escola para o estudante aparece mais numa visão individualista, para satisfazer suas expectativas de futuro: cursar uma faculdade, ter um emprego, uma casa, um carro, uma família.

Assim, após o término do encontro cada uma das mulheres puderam também contribuir de alguma maneira não só para esse estudo documentado, como também para sua vivência na aldeia, para a vida em comunidade e com relação aos seus alunos e filhos. De alguma forma o presente estudo contribuiu para reforçar ainda mais a segurança que essas mulheres se apossaram após o curso de licenciatura indígena no qual entenderam a importância de valorizar a identidade e a cultura de seu povo.

2.2 PESQUISA COLABORATIVA – A VOZ DOS SUJEITOS VIA NARRATIVAS

Considerar a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito é o objetivo principal da pesquisa qualitativa que alicerça este estudo. Esse tipo de pesquisa foi utilizado devido sua forma descritiva e por ter como foco principal o processo em que ocorrem os fatos, e torna-se preferível estudar relações com maior grau de complexidade, ao invés de apenas explicá-las, buscando desta forma, a (re)construção da realidade.

É importante ressaltar que a narrativa é uma técnica de pesquisa que tem sido muito usada como uma forma eficaz de acesso e de reconstrução da experiência. Os sujeitos da pesquisa se enquadram nesse estudo mais do que a simples amostragem, pois têm a função de complementar com novas ideias, argumentos e as suas falas são a parte mais importante neste tipo de pesquisa, pois é por meio dessas vozes que se constroem os paradigmas do estudo em questão.

Com relação à coleta de dados, neste contexto, torna-se uma conexão direta com a (re)construção, pois o próprio processo que envolve a pesquisa é envolto pelo social e pela construção do saber. A relação e a conexão, aqui propostas, alcançam um resultado buscado e, conseqüentemente, transformam-se em bases para o alicerce da pesquisa, conforme pondera Günther (2006).

Na pesquisa qualitativa existe uma intensa concordância com relação à influência das ideologias e de valores pessoais tanto sobre a teoria, quanto sobre a preferência temática da pesquisa, procedimentos e o entendimento do que foi descoberto. Como envolve crenças e valores há que se salientar que também existe certa implicação emocional com relação à questão investigada por parte de quem está realizando a pesquisa.

De acordo com Günther (2006, p.201), os passos da pesquisa qualitativa se resumem em: a) delineamento; b) coleta de dados; c) transcrição e; d) preparação dos mesmos para sua análise específica. Passos esses contemplados por Ibiapina (2006) ao apresentar um projeto de pesquisa em que os participantes são professores. Indicando que o planejamento e a elaboração das pesquisas são necessários para que, tanto pesquisador como participantes busquem meios para organizar tais investigações embasadas por muito estudo; preparação de todos os dados e informações; e identificação dos participantes interessados na investigação.

Após a identificação, o pesquisador deverá verificar o tempo que os participantes estarão disponíveis para “os encontros e sessões de reflexão”. Quando impetrar essa ação deverá iniciar o trabalho independente do tamanho do grupo. Assim, poderá dar abertura para que outras pessoas que demonstrem interesse também participem do estudo. Ainda segundo Ibiapina (2006), ao começar os estudos são dadas as condições necessárias para que os participantes também aprendam “a colaborar e a pesquisar na ação”.

Para que todos os passos da pesquisa sejam contemplados, é preciso a elaboração de um cronograma de trabalho, demonstrando o tempo necessário para que todos os envolvidos tenham meios para construir e analisar os dados, pois enquanto pesquisador e de posse das narrativas, poderá analisar os dados. Porém, num segundo momento, as participantes tomarão conhecimento desses dados e também poderão apresentar suas apreciações. Após a devida análise dos referidos dados e avaliação dos resultados, os mesmos deverão ser apresentados tanto para o grupo de trabalho, quanto para a comunidade científica.

Outro ponto relevante, salientado por Ibiapina (2006), é observar que essa perspectiva de pesquisa está ligada de forma intrínseca a um bom planejamento, observação e a avaliação da ação, nas quais eminentes retroalimentações do processo são essenciais para que as atitudes colaborativas entre os participantes da pesquisa possam se desenvolver. Desta forma, as pessoas apreenderão o sentido de colaborar, pois nesse tipo de pesquisa não poderá haver erros, visto que o grupo assumirá uma postura de tolerância, uma vez que as narrativas acontecem gradativamente.

É preciso monitorar os dados de forma contínua, sempre recolhendo aqueles que correspondam ao objeto de estudo. Se houver necessidade para o levantamento de novos dados para complementação destes objetivos, as reuniões extras deverão ser marcadas, por períodos mais longos oportunizando as trocas e contribuições de informações.

Após citar essas condições, Ibiapina (2006) continua a esclarecer que o pesquisador, no processo de pesquisa, deverá envolver todos os participantes para dividir as responsabilidades e proporcionar oportunidades de manifestação a todos dentro do processo da investigação-ação.

Desta forma, o pesquisador também é um colaborador da pesquisa, por meio de uma conversação em que todos os pares possam trocar informações sobre

suas ações e ideias. Nessa reflexão crítica, é de suma importância a colaboração conjunta, que por sua vez levará ao descobrimento e à reflexão das manifestações verbais acerca de suas histórias.

Depois do levantamento e da observação, todos os registros deverão ser compartilhados com as colaboradoras, de maneira que sirvam como um incentivo para as correções do que foi descrito no momento da coleta, de forma a esclarecer pontos que não estejam claros. Após essa partilha, os resultados deverão ser divulgados pela demonstração do desenvolvimento coletivo, além da apresentação das evoluções educativas da escola. Outro ponto importante é registrar detalhadamente os passos durante o projeto: desde o início com o planejamento, durante o processo da investigação-científica – na elaboração dos dados e ao término de cada etapa deverá ser feita a transcrição das reflexões que poderá ser determinada como fim de uma fase, do semestre, ou ainda do ano.

O pesquisador precisa dar oportunidades para que seus participantes socializem os registros, de forma que aconteça a análise das evoluções por meio de uma reflexão crítica a respeito das mudanças das práticas, da compreensão e das ideias nelas embasadas.

Para isso será determinado o significado de tais mudanças, observando como foram descritas e se há influências sobre a estrutura do ambiente de trabalho, sendo preciso promover locais que visem à mudança de atitudes, compreensões e práticas de colaboração.

Finalmente, Ibiapina (2006) afirma que, é necessária a divulgação dos resultados encontrados tanto dentro quanto fora dos grupos de pesquisa, ressaltando a importância dos limites da pesquisa-ação. Comenta ainda que é necessário “justificar os modos de construção do trabalho, as questões de investigação, as estratégias de reflexão, o método de análises e resolução dos problemas detectados, ressaltando quais os referenciais teóricos empregados”.

Dentro do projeto proposto por Ibiapina (2006), é preciso apontar a capacidade de cada professor em teorizar o seu trabalho contando com auxílio dos demais participantes, e em especial, com a ajuda do pesquisador. Serão esses procedimentos aqui descritos que demonstrarão “a legitimidade e validade do estudo”, de forma a sempre ver e rever todos os objetivos apresentados na pesquisa para que os mesmos possam ser atingidos.

Todos esses procedimentos são necessários para que a pesquisa seja realmente de cunho qualitativa e em especial colaborativa, estabelecendo as bases para a cientificidade da mesma, a qual está direcionada para a pesquisa-ação, que deve estar embasado no ensino-aprendizagem de forma que, tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa, adquiram um aprendizado mútuo.

É dentro desta proposta que o estudo presente busca observar as narrações das professoras indígenas, sempre baseado na sua realidade estudantil, ressaltando cada processo na escola. Dá-se ênfase nos obstáculos encontrados e como foram superados, como o conflito cultural e linguístico esbarraram em sua identidade indígena, além de destacar os momentos de preconceitos vivenciados pelas mesmas, diante de comunidade escolar não-índia.

Com a elaboração desse estudo será realizado um levantamento de dados e identificação dos sujeitos que se disponham a colaborar com a pesquisa para assim marcar os primeiros encontros reflexivos conforme a disponibilidade. No estudo, aqui apresentado, essas sessões foram itinerantes, em locais distintos, tudo para que houvesse certa serenidade no momento em que as narrativas começassem a ser apresentadas, objetivando obter a informalidade das histórias. Mesmo com um grupo pequeno (três mulheres indígenas) iniciamos as sessões oferecendo condições necessárias para que todas apresentassem a mesma parcela de participação e de contribuição, para que assim pudessem compartilhar o ensinamento advindo das colegas participantes.

Todos esses procedimentos deveriam obedecer a um cronograma pré-elaborado, que destacaram o quanto a contribuição partilhada pelos membros colaboradores da pesquisa é importante para a sociedade, para que posteriormente seja compartilhada com os grupos externos que se interessarem.

Pelo tema, a reorganização dos planos, da observação e da reflexão da ação torna-se importante que aconteça a “retroalimentação” do processo e, consecutivamente, a mútua colaboração entre os sujeitos da pesquisa. É por esse motivo que, neste tipo de pesquisa, não se aceita a palavra “erros”, pois, dentro dela, eles são inexistentes, exigindo apenas tolerância perante a opinião de cada participante.

Essa partilha de ideias é consagrada como um convite tanto para a reflexão quanto para a aprendizagem e o registro dessas partilhas objetiva correções e o esclarecimento para aquilo que não foi elucidado se torne evidenciado. Em cada

reunião as mulheres foram convidadas a trocar ideias sobre seus comportamentos durante o processo escolar, sempre demonstrando o quanto cada história é vital para o desenvolvimento da pesquisa, pois é singular em cada detalhe, diante de ações e reações.

O registro escrito foi uma constante durante toda a evolução do projeto. Por meio da discussão dessa produção foi possível a reflexão tanto positiva, quanto negativa que foi trabalhado e colocado em ação sempre que possível e por meio da qual houve uma maior compreensão sobre a influência dessas reflexões sobre a vida das participantes, observando como isso afetou, delimitou ou abriu os caminhos dessas mulheres.

Depois desse processo de desenvolvimento do estudo, a divulgação do resultado é fundamental para o crescimento tanto da pesquisa quanto do grupo pesquisado. É importante apresentar o resultado à comunidade interna e externa à pesquisa e publicar o que aconteceu após sistemática revisão dos objetivos, de tal maneira que os mesmos possam ser enfocados por outros pesquisadores que se interessarem pelo tema.

Optou-se pela pesquisa colaborativa com o intuito de salientar que a mesma não ocorre somente com fins de intervenção e formação, porém pode ser pautada na construção de saberes científicos, e que, por esse motivo, embasa-se em sérios planejamentos, nos quais a reflexão é a maior ferramenta para alicerçar o conhecimento. Enquanto meio de formação ela permeia todo o processo desde o planejamento até a construção da prática.

De acordo com Ibiapina (2006, p. 17), “são três as condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para tal, a colaboração, os círculos reflexivos, e a co-produção de conhecimentos entre pesquisadores e professores”.

No estudo aqui proposto, a colaboração não se manifesta somente pelo auxiliar ou cooperar. Ele vai além ao buscar negociar os conflitos existentes no processo de ensino e aprendizagem que surgem durante o processo escolar das professoras indígenas em escolas não-indígenas, apresentando as formas pelas quais conseguiram superar problemas de preconceitos com relação à cultura e a língua.

Para a construção e reconstrução das opiniões acerca do que ocorreu e de como foram ultrapassadas as barreiras encontradas, surge a narração das histórias

como uma maneira de compartilhamento de ideias que alicerçaram as reflexões sobre o processo em questão.

Fica evidente a importância do estudo pautado na pesquisa colaborativa. Com relação à comunidade interna, o sentido de perceber que essas mulheres, de certa forma, se sentem motivadas pela cultura indígena sem o desejo da aculturação, apesar de muitas vezes precisarem romper com as tradições. Isso não significa, no entanto, que elas queiram deixar de ser indígena, o que existe é um desejo de assumir a transculturalidade.

Com relação à comunidade externa, a relevância está em levar o conhecimento das possibilidades que as pessoas desejam. Em geral, vivem nos limites da cidade, trabalham e é lógico que, em algum momento, podem querer o que a cidade oferece, visto que isso é legítimo e apesar de toda a luta, é possível.

Essas evidências partem do princípio de que o homem não-indígena “se instalou no quintal”²¹ dos indígenas e ali deixou sua marca. É por meio dessa inserção que a sociedade capitalista a maneira como nós vivemos, completamente diferente da vida que eles têm dentro da aldeia, e que de alguma maneira os estimula a viver como o não-indígena: sempre em busca de bens materiais (como carros, casas confortáveis e eletrodomésticos que até determinado momento não pertenciam a sua cultura), ascensão social e status (sempre vinculados a cargos importantes e acúmulo financeiro). É embasado neste contexto que fica perceptível que:

O processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (IBIAPINA, 2006, p.18).

O estudo direcionado à narrativa de histórias de vida de mulheres indígenas com formação docente está circundado pela preocupação social, em que as experiências vivenciadas e compartilhadas no processo escolar, levaram a

²¹ Referência enfática por nós utilizada a respeito da brusca entrada do homem não-indígena dentro das aldeias.

dispersão de atitudes motivadoras de maneira a inflar conhecimentos que buscam a reflexão e o pleno desenvolvimento profissional destas mulheres.

Questionar as dificuldades encontradas e refletir sobre as mesmas é uma maneira a indagar a própria realidade de ser mulher dentro e fora da aldeia. Conforme Ibiapina (2006, p.29), o “delineamento de uma pesquisa colaborativa prevê a concretização de processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática se ampliam, complementam-se, transformam-se”.

Dessa forma, as professoras indígenas estão interligadas às etapas da pesquisa e tornam-se assim construtoras dos conhecimentos que a pesquisa estrutura, tornam-se também co-produtoras dos saberes que formam seu fazer profissional, em busca da reflexão de sua realidade, o que contrasta com seu passado escolar.

Realizar uma pesquisa colaborativa demanda tempo, por conta de sua estrutura complexa, exigindo ações que ajudem as professoras a reconstruírem as histórias narradas de maneira a estabelecer um ambiente em que seja possível discutir respeitosamente, traçando a importância de cada vida exposta no círculo de reflexão. Desta maneira, não se trata de apenas acompanhar o processo por meio da participação em certas atividades, mas de contribuir com suas histórias observando o objetivo maior do estudo.

Neste contexto, a pesquisadora levou as participantes à reflexão e articulando entre a teoria e a prática, saber como as mesmas percebiam a situação em que passavam dentro das escolas, e qual a ação que cada uma desenvolveu para transpor os problemas encontrados em sua trajetória.

A colaboração do pesquisador baseia-se no planejamento das sessões de reflexão. De acordo com Ibiapina (2006, p.34), essa cooperação vai “ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam”. O pesquisador prossegue a autora, também fica responsável por estimular todos os participantes a

manifestar seu pensamento durante todo o processo de pesquisa: no objeto de investigação, que permitirá apontar questão de pesquisa centrada nas preocupações desse profissional e nas suas necessidades formativas; na metodologia de intervenção, que viabiliza a construção de dados da pesquisa; na metodologia de análise, que permitirá reconstituir o pensamento teórico agora

validado pelos próprios professores; nas formas de divulgação dos resultados da pesquisa (IBIAPINA, 2006, p.34).

As manifestações espontâneas das narrativas trabalhadas nas sessões apresentaram os interesses que cada participante tem em comum, tecendo dessa forma uma teia entre os sujeitos que são interligados por interesses em comum, denominada como “teia de conexões interpessoais”, e assim, continua a autora, afirmando que,

as formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses (IBIAPINA, 2006, p.36).

As principais atribuições que Ibiapina (2006, p.39) apresenta estão relacionadas ao levantamento das noções de necessidades formativas: discutir no grupo o resultado, exaltar os conceitos que serão trabalhados. Outros passos, citados pela autora, são: observar o conhecimento prévio dos participantes; aplicar e transcrever os instrumentos de coleta; filmar as sessões²²; organizar os textos para o estudo dos conceitos; orientar as sessões de reflexão; levar ao conhecimento do grupo temas e discursos para sua aprovação e posterior construção e discussão de análise das enunciações; relatar por escrito e levar a apreciação do grupo de maneira a reelaborar, caso necessário, e divulgar os resultados do estudo individualmente ou em parceria.

Na planificação o diagnóstico das experiências e dos conhecimentos adquiridos é o primeiro passo. Por conseguinte, essa informação servirá para promover o processo de redefinição conceitual. Dentro da pesquisa colaborativa os significados internalizados são confrontados e reconstruídos por intermédio do processo reflexivo em que, “a construção de sentidos e significados tem origem nas relações sociais e que é por meio delas que os indivíduos internalizam as criações sociais feitas pelos outros pares, transformando-as em conhecimentos pessoais que possuem significantes sociais”, conforme afirmação de Ibiapina (2006, p. 39).

Nesta reconstrução, os sentidos elaborados vão além da simples compreensão textual, pois evoluem para outro nível. Ao refletir, o participante estreita-se pela prática e esbarra na teoria, busca a compreensão dos conceitos (em

²² Filmar as sessões não foi possibilitado devido ao pedido das próprias participantes, que justificaram que sentiriam-se constrangidas diante da câmera.

especial, neste estudo, de preconceito; de cultura/língua e de identidade), portanto, “ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la” (IBIAPINA, 2006, p.47).

Assim, neste processo, a pesquisa colaborativa, pauta-se em interesses comuns, a partir dos quais os participantes e o pesquisador estabelecem condições para que a colaboração ocorra entre ambos. Essa parceria transcorre pelo respeito mútuo, tolerância e confiança que são essenciais no processo de co-produção de conhecimentos.

Com essa colaboração mútua é possível criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para que a compreensão do que é compartilhado e a consolidação dos grupos de reflexão, revitalizando os processos interpessoais e intrapessoais para que sejam definidos de acordo com “os processos colaborativos (que) se constituíram em recursos sociais de fundamental importância para a mediação e o cultivo da cultura da mudança das práticas docentes e de pesquisa já consolidadas”, conforme ponderação de Ibiapina (2006, p.52).

Tais processos estão inseridos num contexto, nos quais a observação tem um fundamental papel, pois valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica. A autora apresenta as regras de observação colaborativa: definir objetivos; selecionar o ambiente e o grupo observado; definir quem, o que, quando e como observar; marcar a presença dentro do grupo; adquirir confiança dos participantes; ao observar, também tomar nota do que é observado; e a partir das notas produzir um relatório analítico com os dados coletados, complementa Ibiapina (2006, p.63).

A observação pautada na reflexão é embasada nos processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. De acordo com Ibiapina (2006, p.92) os ciclos de observação são construídos com base em três fases: a de pré-intervenção, quando observador e colaborador se reúnem para negociar objetivos e o plano de observação que se baseia nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir; a fase de intervenção e a de pós-intervenção. A reflexão acontece por meio de perguntas e os participantes que, ao respondê-las, desenvolvem a consciência daquilo que ainda não sabem sobre a sua prática.

Assim, é por meio da observação que a prática incide na reflexão e essa prática ocorre de maneira intrínseca às sessões reflexivas que, para Ibiapina serve

como estratégia de longas conversas que geralmente aconteciam em pequenos grupos, em que motivava as trocas de opiniões sobre determinado problema. Nesse caso, o experimentador apenas escuta atentamente, intervindo quando necessário (IBIAPINA, 2006, p.95).

Sob esse aspecto, a sessão de reflexão trata do ambiente que levará a participante a refletir, que por se tratar de um ambiente de colaboração incitará cada membro a reflexão de maneira intencional auxiliando na aquisição do conhecimento que será o fio condutor da pesquisa colaborativa. Ibiapina sintetiza as sessões reflexivas da seguinte forma:

As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática. As sessões podem ser fotografadas, gravadas em fita cassete ou filmadas. A síntese das reflexões e/ou dos estudos deve ser feita logo após as sessões, para que nenhuma informação fique esquecida, as análises precisam ser fielmente transcritas e os colaboradores precisam ter acesso aos enunciados por eles produzidos, para possíveis correções de seus discursos (IBIAPINA apud TOBIN, 2006, p.97).

Ibiapina (2006, p. 97) afirma ainda que, as sessões reflexivas objetivam influenciar os participantes na sua reelaboração dos conceitos e práticas, a partir do conhecimento prévio e observar a troca de informação para mútua avaliação do contexto de preconceito, cultura/língua e identidade. Provocar a mudança de opinião sobre como enfrentar e derrubar os tabus de ser mulher e, principalmente por ser indígena sendo introduzida na realidade do não-indígena, e muitas vezes se sobressaindo ao que espera o não-indígena.

2.3 MULHERES INDÍGENAS FALANDO DE SI

Assim, as três mulheres indígenas que nos forneceram os dados são formadas ou graduandas no ensino superior, licenciatura em educação, tendo cursado o ensino fundamental e médio em escolas fora das aldeias (no caso, fora das Aldeias Bororó e Jaguapiru) onde residem e que estão localizadas na cidade de Dourados. Após essa identificação, foram marcados os encontros na residência, ou na escola onde lecionam, ou ainda, na própria universidade onde estudam. Essa situação é confortável para que elas se dediquem as suas narrativas de maneira mais espontânea. Essa reflexão será direcionada para as dificuldades encontradas durante o processo escolar fora da aldeia e que, mesmo hoje, com a escola indígena

sendo oferecida dentro das aldeias ainda existem algumas situações conflitantes. Conforme destaca Cavalcanti:

Todos esses professores passaram pela educação escolar indígena e pela educação tradicional indígena que não é realizada em escola. A escola, deve-se enfatizar, veio de fora, importada pela comunidade ou imposta pela sociedade dominante. O conceito de escola (rização) não pode ser tomado como dado, pois, além de ser, em princípio, alienígena ao mundo indígena, é semanticamente carregada na sociedade envolvente, onde se apresenta como 'modelo idealizado' (CAVALCANTI, 2006, p.237).

Observar a relevância em se discutir e abordar o papel e o lugar da mulher indígena tem em seu bojo a intenção de mostrar como essas mulheres ganham espaço pouco a pouco dentro de um universo que por muito tempo não foi usufruído por elas: o espaço da universidade enquanto estudantes e formadoras de opinião. Outro aspecto considerado é que além de universitárias, essas mulheres também assumem outros papéis: dona de casa, professoras, sem deixar de considerar o aspecto de suas etnias indígenas.

Dessa forma, são as muitas identidades que cada mulher indígena necessita constituir e reconstruir diuturnamente que certamente as desafia, porque essa identidade ao mesmo tempo em que surge dentro da individualidade, também apresenta, pela curta distância entre a aldeia e a cidade, o anseio de estar inserida na sociedade não-indígena, e isso cria impasses e o desejo pelos bens da sociedade não-indígena. Tudo isso gera um descompasso entre a cultura vigente nesta sociedade, apontando para aquilo que Hall (2006, p. 47) definiu como sendo "significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação construindo sua identidade no interior dessa cultura".

Partindo então da realidade dessas mulheres, em especial pela proximidade da aldeia com relação ao centro urbano de Dourados, é possível perceber que a inserção das mesmas na sociedade não-indígena é uma constante, pois precisam se deslocar para fazer compras, estudar e principalmente, para trabalhar em serviços nem sempre muito valorizados pela sociedade não-indígena (para os homens serventes de pedreiro; trabalhar na usina; e para as mulheres, sobra a opção de empregada doméstica). Esse ir e vir que fica rotineiro pelo exercício do trabalho fora da aldeia, também em consequência do empenho em adquirir bens que

são muito valorizados e representam uma ascensão social para a sociedade não-indígena.

A representação social, dessa forma, se materializa em posses. Dizendo de outra forma, ter carros ou casas que ofereçam comodidade não só significa ter bem-estar, mas significa também, ter a possibilidade de se colocar em um status social de uma classe considerada média.

Essa situação hierárquica demonstra o preconceito vigente na sociedade não-indígena com relação à mulher indígena, pois como não são oferecidos a elas empregos nos quais os salários sejam suficientes para garantir uma condição social mais alta, muitas mulheres ficam, aos nossos olhos, à margem da ascensão desejada pelo “homem branco”²³. Por certo, há muitas dessas situações colocadas aqui que não acontecem somente aos indígenas, mas também aos não-indígenas. Contudo, como estamos falando de pessoas nativas de aldeias, se torna importante informar tais dados.

Cada um desses papéis – dentro e fora da aldeia – exerce uma função importante na (re)construção da identidade destas mulheres, além de reforçar a situação de preconceito que também as envolveu (ou ainda as envolve) no decorrer da vida escolar.

A partir do momento que o conhecimento é adquirido, que a absorção do outro se inicia, não existe uma identidade única depois que acontece a socialização: a identidade pode ser considerada um elemento fragmentado, composto da identidade de outros sujeitos que com elas se relacionam. Essa fragmentação inicia-se dentro da própria aldeia, devido a variedade étnica que ali existe, formando uma só comunidade: Guarani/Guarani Nhandeva – Kaiowá e Terena. Sakaguti (2006) descreve, dessa forma, a Reserva Indígena de Dourados:

A Reserva Indígena de Dourados-MS (RID), antes nominada Posto Indígena “Francisco Horta Barbosa”, está localizada na zona norte do município de Dourados. Conta com uma população, segundo Relatório da FUNASA, de, aproximadamente, 6.900 indígenas. Para a FUNAI de Dourados cerca de 10.000 indígenas habitam na Reserva, distribuídos em 3.539 hectares. Na aldeia Bororó destaca-se a presença maciça dos Guarani: Nhandevá e Kaiowá e no Jaguapirú, os Terena, uma pequena população da Guarani, além dos mestiços que se fazem presentes em ambas as aldeias (FUNAI, 2002).

²³ Levando em consideração que nem todo aquele que não é indígena é realmente branco, pois também pode ser negro, pardo ou amarelo, tudo de acordo com sua origem.

É possível perceber a diversidade já existente dentro da própria Reserva, pois as duas aldeias ficam separadas apenas por uma rodovia, o que facilita o trânsito das etnias entre as mesmas. Assim, nestas situações de contato já se iniciam as transformações de seus costumes e seu idioma.

De acordo com Pereira (2008, p. 151) “a distribuição destes grupos étnicos se coloca da seguinte forma: 4.819 índios Guarani/Kaiowá, 1.300 Guarani/Ñandeva resultando em 6.119, acrescentando-se 2.104 da etnia Terena”, o que facilita largamente essa disseminação étnica. É diante desse cenário que apresento agora as participantes desse estudo, são elas: Kake, Mbo`y rendy e Yvoty.

E, dentro da vida familiar, não poderia ser diferente, pois os casamentos que acontecem entre indígenas de etnias diferentes, também podem ocorrer entre indígenas e não-indígenas. Vivendo ou não na aldeia, a mulher indígena começa a observar que seu lugar não é “apenas ser submissa” (e aqui não vai um julgamento de valor) ao marido, cuidar dos filhos e da casa. Percebe que pode ir além sem perder sua identidade de indígena. Assim, o conhecimento que absorver na universidade poderá auxiliá-la no resgate da cultura e a derrubar o preconceito que ainda existe dentro da sociedade dos não-indígenas. Desta forma, as mulheres indígenas participantes deste estudo se mostraram muito parciais com relação à defesa pela reabilitação de sua cultura/língua e identidade e pela extinção do preconceito que às vezes surge sorrateiro e quase imperceptível, isto é, apenas nas entrelinhas.

A primeira mulher, doravante chamada Kake²⁴, é da etnia Guarani, é acadêmica do curso de Licenciatura Indígena da UFGD, bolsista de Iniciação Científica do CNPQ, convocada como professora da Educação Infantil do município de Dourados, é casada, tem dois filhos e mora na Aldeia Jaguapiru. Como qualquer mulher, as mulheres indígenas também passam por muitas dificuldades para terminar seus estudos.

A segunda mulher é a Mbo`y rendy, da etnia Kaiowá, também acadêmica do curso de Licenciatura Indígena da UFGD, bolsista da Capes, tem quarenta anos, é professora tradutora num acampamento em Rio Brillhante, cidade a 65 quilômetros de Dourados, e é casada. Mbo`y rendy atravessa um momento de muita dificuldade em relação às demais, pois vive num acampamento indígena às margens de uma

²⁴ Todas as participantes terão como identificação nomes indígenas, para resguardá-las e ao mesmo tempo fortalecer sua identidade indígena.

rodovia, cujas habitações são lonas improvisadas, contando com recursos extremamente escassos. Ela relata que o preconceito não está somente no gênero e etnia, mas também na condição social de acampada.

As barreiras que Mbo`y rendy enfrentou no passado, ainda hoje persistem em sua vida diária, tanto que devido a essas dificuldades precisou mudar-se para outra aldeia, e por esse motivo perdemos o contato. Desta forma, trabalharemos com aquilo que ela pôde nos oferecer na medida do possível.



Foto do acervo de Sales, 2010

A terceira mulher chama-se Yvoty, da etnia Terena, acadêmica do curso de Licenciatura Indígena da UFGD, bolsista da Capes, é casada e professora efetiva da Educação Infantil do município, muito extrovertida, mora na aldeia Jaguapiru, em Dourados.

Os encontros com as participantes aconteceram em diversos locais, onde o ambiente se apresentasse como o mais propício para as narrativas propostas. Tanto Kake quanto Yvoty se sentiram confortáveis na Escola Municipal Indígena da Aldeia Jaguapiru, que é o ambiente de trabalho de ambas. Todos os encontros foram realizados durante suas aulas e atividades no período da tarde. Mbo`y rendy preferiu a residência de sua professora de Licenciatura Indígena, encontros também marcados no período da tarde de acordo com os dias de suas aulas, já que ela mora em outra cidade e isso facilitaria o encontro.

A respeito dessas mulheres observa-se que, devido as suas etnias, muitas foram as diferenças com relação ao percurso realizado durante suas vidas escolares. As dificuldades apresentam-se como a base para a existência do preconceito e, conseqüentemente, para a metamorfose da identidade indígena. Podemos verificar essa afirmação na colocação feita pela indígena Guarani Kake (gravado em 15/06/2010):

Eu lembro que tinha vez que a gente falava coisas erradas, os amiguinhos da gente riam da gente a gente falava palavra errada, então eles riam, né. Foi o caso desse preconceito dos próprios coleguinha da gente, da gente não saber falar direito a gente foi falando só, eu lembro que só falava português. Eu peguei assim tipo um trauma de fala a língua, mesmo a vovó me ensinando a mamãe me ensinando eu não falava mais só de medo deles rir de mim. Deles começar a rir então comecei a falar português não falava mais em guarani. Nem em casa eu não quis, eu lembro que eu era criança eu não quis aprender, eu tinha vergonha de ir pra escola e eles rir de mim, porque a gente misturava as duas línguas.

Kake conta que as outras crianças riam dela porque ela não dominava a língua portuguesa, e então, acabava misturando palavras em guarani com palavras em português para se comunicar com professores e colegas de sala. Essa situação causava muito constrangimento, em especial, com relação às constantes ocorrências de preconceito e discriminação por seu linguajar.

E não é só esse tipo de preconceito que determinava a identidade dessas mulheres, o preconceito de gênero acontece também nas aldeias por meio de regras sociais de cada etnia, e que de certa forma pressionava essas mulheres a serem submissas. Mbo`y rendy conta que a sua mãe não queria que ela estudasse, talvez, comenta ela, por não compreender a importância da educação e só permitir a escolarização aos nove anos pela persistência dos missionários que cobravam isso dela, mas deixou claro que, “eu vou mandar na escola só pra saber escrever o nome dela depois eu tiro também”. E isso só acontecia porque para a mãe de Mbo`y rendy, como uma indígena Kaiowá, definia a função da mulher da seguinte maneira:

Na tribu kaiowá as mulheres indígena servia só para ser mãe só para produzir filhos e cuidar da casa só. Ela cuidava da casa e dos filhos e também o dever dela era cuidar do marido só. Fazer tudo o que o marido mandava ela fazer ela fazia, ser humilde ao marido, ser obediente. Então por isso acho que a indígena, assim, não estudava (Gravado em 08/06/2010).

O mesmo não é notado nas colocações da Terena Yvoty, que desde criança via seu pai lendo gibis do *Tex*²⁵, demonstrando o prazer que essa ação poderia proporcionar. Não teve muito contato com a língua materna, e talvez por esse motivo seus relacionamentos na escola não tiveram o mesmo impacto que as demais mulheres. Na verdade, ela conta a história como se fosse uma não-indígena, quando se indaga sobre a educação indígena ela é enfática ao afirmar que:

Na família terena nós não tivemos isso, pelo menos na família de meu pai, da minha mãe, não tinha nessa questão as coisas que a gente percebe, assim no ensinamento das famílias indígenas é que trabalha em conjunto, conversas na hora principalmente na hora, assim de criança, meu pai contava muito, assim, né, que é uma da prática do povo indígena, que é a noite quando conta as histórias passa o ensinamento, assim, desse jeito, mas, assim, de práticas culturais da etnia, pra mim não tem (Gravado em 06/07/2010).

É perceptível como a questão étnica também conta muito na constituição da identidade, pois ao mesmo tempo em que para Kake e para Mbo`y rendy o estudar e o contato com o outro, em certos momentos, aconteceram de maneira abrupta, para Yvoty isso ocorreu naturalmente. Pois, além das barreiras a serem enfrentadas na escola, devido à dificuldade de apresentar-se como indígena, que não acompanha os demais no falar português, ainda havia a barreira levantada dentro da própria aldeia devido a sua cultura.

No caso de Mbo`y rendy o empecilho estava dentro da sua casa, pois aos 14 anos sua mãe queria (conforme rege a tradição) que ela se casasse. Na tradição Kaiowá a menina na sua segunda menstruação deve ser “entregue” pela sua mãe para um rapaz de qualquer idade que a queira desposar. Mbo`y rendy mesmo não sendo o que sua família esperava devido às tradições de sua etnia, foi determinada em buscar seu sonho – o de estudar. Para isto saiu de casa e foi morar com as missionárias até concluir o magistério.

Outro ponto citado e que de certa maneira colabora para o distanciamento dos costumes e com o desejo de buscar outros caminhos, de ter outra identidade, no caso, uma identidade profissional é, provavelmente, a situação de pobreza que

²⁵ *Tex* ou *Tex Willer* (que já foi chamado de *Texas Kid* quando foi publicado pela RGE) é uma personagem de banda desenhada (história em quadrinhos), criado em 1948 e originalmente publicada na Itália. *Tex* é uma das personagens de westerns mais longevas da história dos comics, sendo publicado em diversos países do mundo. Foi no dia 30 de setembro de 1948 que surgiu a primeira história de *Tex*. Fonte: <http://downloaddegibistex.blogspot.com/2008/07/histria-dos-gibis-tex.html>

essas indígenas viveram na infância. Durante uma de nossas seções, Yvoty relembrou seu passado na missão e o tal fato a marcou fortemente. Disse ela:

Agora na missão tive uns desafios na condição de vida mesmo, que eu tive algumas situações, assim, porque na época do frio, era muito frio, eu não sei se na época, a gente sentia muito frio porque não tinha mesmo os agasalhos, eu me lembro que passei muito frio. Do professor não compreender sua situação e chamar sua atenção – “ow, não tá com frio não?” claro q to com frio porque eu to sem agasalho... (Gravado em 25/05/2010).

O pai de Kake era bastante severo, seguia uma tradição em que os homens deviam predominar, apesar de ser mestiço, pois sua mãe era uma não-indígena que tinha vindo com a família de Minas Gerais para o cultivo e colheita da erva mate aqui na cidade de Dourados. O pai de Kake sempre foi muito rígido com a família. A educação dada aos filhos era dos não-indígenas porque, para ele, essa era a melhor educação. Apesar disto, quando o pai se ausentava para o trabalho, a mãe e a avó de Kake ensinavam a ela os costumes e a língua indígena.

É possível entender melhor a percepção de identidade de cada participante se observarmos o seguinte quadro:

Tabela 4 – Línguas e etnia de cada participante

PARTICIPANTES	ETNIA	LÍNGUA FALADA			
		Português		Guarani	
		Fluente	Parcial	Fluente	Parcial
Kake	Guarani	X		X	
M b'oy rendy	Kaiwoá	X		X	
Yvoty	Terena	X			X

A opção por este grupo de mulheres indígenas escolarizadas se deu pelas seguintes razões: a) perceber se pelo fato de que essas mulheres haviam estudado fora da aldeia viria afetar sua identidade indígena; b) ter uma profissão intelectual tornaria essas mulheres menos indígenas ou não e; c) romper com a tradição indígena afetaria o lugar e o papel da mulher na sociedade indígena. Enfim, como tudo isso implicaria na identidade destas mulheres.

3 – ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NARRADOS POR MULHERES INDÍGENAS

É necessário ampliarmos um pouco mais nossos conhecimentos acerca das mulheres indígenas. Saber o que pensam, sentem ou vivem na atualidade com relação ao preconceito/discriminação, que um dia vivenciaram no processo escolar e levar em consideração que tal vivência poderia conseqüentemente, conduzir a um esquecimento da identidade das mesmas. Desta forma, Viana (2010, p. 25), afirma que, “uma vez que não se espera identidade fixa numa sociedade em constantes transformações, é notável que haja diferenças entre etnias que convivem num mesmo espaço, como é o caso da Reserva Indígena de Dourados”.

Por meio dos relatos, foram constatados os desejos, anseios e angústias dessas mulheres no momento em que se referiam a suas experiências no âmbito escolar. Descrevendo os costumes educacionais, como aconteceram e como foram vivenciados dentro da família e expondo suas experiências no processo de ensino-aprendizado fora da família – nas escolas, certamente essas lembranças as levaram a retomar seu passado e sentirem o desejo de reaver sua cultura, seus costumes, sua língua e assim também sua identidade, que eram passados de forma oral dos mais velhos para os mais novos. Mas devido a uma série de fatores essa tradição foi sendo superada por outros elementos inseridos pelos não-indígenas como práticas religiosas, busca por status social e outros. Como Kake fala sobre sua avó: “ela também falava com nós na língua, e a nossa educação foi bem diferente da educação tradição indígena”.

Pela força das mulheres indígenas é perceptível que este é o momento de retornar às raízes e reviver os costumes e a língua de cada etnia. A solução está na educação, que outrora essas indígenas que faziam o caminho inverso, fugindo da escola por constrangimento, hoje buscam nos cursos acadêmicos direcionado para a comunidade indígena a base para esse resgate. Esse anseio é claro na fala das mulheres indígenas, talvez pela sua formação e um maior conhecimento sobre a importância de ter de volta sua cultura e língua. A questão da língua é importante porque de acordo com Yvoty, a educação indígena “era mais oral mesmo, questão mais oral, questão de práticas culturais”.

A indígena Yvoty ainda expõe em suas narrações que, a educação acontecia em casa, como seus pais tiveram pouco estudo, só o básico, no caso os primeiros anos do ensino fundamental, e o que ela sabe é o que seu pai conta: o conhecimento era passado como uma brincadeira, pois é uma das práticas do povo indígena, a noite contar histórias e desta forma passar os ensinamentos culturais. Sente falta de não ter vivido situações semelhantes as que o seu pai conta e, com tristeza, relata que não viveu esta experiência. O que ela tem são apenas os relatos de seu pai. Nessa fala de Yvoty fica evidente que faz menção a um passado que não pertence a ela, o qual é relatado com muita tristeza, pois com o processo de aculturação sofrido no decorrer dos anos, “os índios deixaram de ser eles mesmos, para tentarem ser branco” (LIMBERTI, 2009, p. 51).

Na mesma gravação, ao referir sobre a língua materna, Yvoty fala que ficou para trás, que só sua bisavó da parte de seu pai é quem falava. Na sua percepção o fator principal do desinteresse de repassar o conhecimento da língua materna foi a falta de incentivo por parte de seus familiares, devido também aos sofrimentos vividos. Só compreendeu a importância da preservação da cultura quando sofreu pela primeira vez o preconceito. Hoje percebe a importância de falar e valorizar a língua, pois é com a prática da mesma que entende melhor as coisas ao seu redor.

O desejo do reconhecimento subjuga qualquer tipo de dominação ocorrida anteriormente e que faz com que esses indígenas comecem a se ver não com conformismo, ao constatar sua situação cultural e linguística, mas ao contrário, desejam reverter o processo de aculturação. Assim, de acordo com Oliveira (2006, p. 21), “o anseio de ter reconhecido os seus direitos – e dentre esses direitos está o de possuir uma identidade – é uma realidade que se impõe no mundo da vida como algo primordial”.

Kake, em suas narrativas demonstra que sentiu ainda mais a fragmentação de sua identidade a partir do momento que percebeu que recebia três tipos de educação ao mesmo tempo: “três tipos, na verdade, de educação: uma na missão, uma da mãe com a vovó que era tudo da tradição e mais o ensinamento que o papai dava pra nós de acordo com o que ele achava que era certo”. Constituir uma identidade a partir de recortes tão diferentes e conflitantes, traz desconforto na afirmação de quem se é, mesmo porque no caso da escola, de acordo com RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/MEC (1998, p.25), na voz do professor Walmir Kaingang, “a educação escolar deve ser um instrumento de

afirmação da cultura indígena e também de preparação dos índios para se relacionarem com a sociedade de fora conforme o interesse de cada povo”.

E Kake continua relatando que, sentia maior dificuldade por ser mulher indígena e devido aos costumes perceber que, enquanto mulher dentro da aldeia, possuía um espaço específico, o qual deveria acontecer sem nenhuma resistência, pois faz parte da cultura local. O interessante é que apesar disso, esses costumes foram repassados para sua filha e ela espera que a mesma repasse para suas netas. O desejo da identidade é muito forte. Essa dificuldade é concretizada ao vincular os costumes do indígena com o costume do não-indígena. Na fala de Kake fica evidente a posição da mulher indígena:

Pela criação que eu tive com meu pai e minha mãe, me ensinou: a mulher era vista assim... como aquela que tem que ficar em casa, fazendo serviço... aquela que num sai pra trabalha (...) meu pai num permitia a gente andar sozinha, e daí, quando ele descobria que minha mãe tinha ido lavar roupa sem nós, sem as crianças, levar todas as crianças.

Afinal, se não soubesse como é o costume fora da aldeia, não sentiria desconforto em assimilar suas próprias tradições. Um exemplo é dado por Limberti, com relação aos ritos religiosos, analisado a partir de seu entrevistado, o Capitão Ireno:

No fundo, ele demonstra acreditar que a reprodução do rito impede que ele desapareça, da mesma forma que o resgate de sua credibilidade depende de sua reprodutibilidade. Nesse momento, porém, de contato com valores de outra cultura, o rito perde seu valor absoluto e ganha valores relativos: o canto e a benção só tem valor para casos simples ou acompanhados de tratamento médico para casos complicados (LIMBERTI, 2009, p. 109).

Na gravação realizada em 18/05/2010, Mbo`y rendy conta que estudou aos poucos, porque ela tinha que conciliar suas muitas identidades: de mãe, esposa com a de estudante trabalhadora... ora trabalhava ora estudava. Logo depois parava tudo para se dedicar aos filhos e ao marido, para então retornar novamente ao estudo e ao trabalho. Hoje está no penúltimo ano do curso de Licenciatura Indígena.

Toda essa preocupação com relação a sua identidade de mãe e esposa ainda demonstra seus costumes indígenas com aquilo que é mais importante para sua etnia. É perceptível com essa afirmação que, “o índio urbano, na proporção em que invoca sua identidade étnica, é tão índio quanto o morador do território indígena”

(OLIVEIRA, 2006, p.55). Mbo`y rendy, se apresenta dessa forma, pois estuda e trabalha na cidade, ora em Douradina, ora em Dourados, e agora em Rio Brillhante.

Certamente, a conquista de um diploma e de uma profissão para quem teve que se reconstruir várias vezes, é algo relevante para a reafirmação de sua identidade. Ao analisar as mudanças ocorridas em seus conceitos com o estudo, Mbo`y rendy, na gravação realizada em 22/06/2010, diz muito satisfeita que:

A cabeça abriu mais na visão pelas nossas tribo indígenas, conhecer mais um pouco. Antes eu era pra mim, eu pensava que eu sou índio, não precisava nada mais conhecer sobre minha realidade. Ai, depois que eu entrei no Teko, né, que as nossas histórias vem até nós, na existência do descobrimento até nós, né. Ai, depois, nós fomos perdendo a nossa língua, a cultura que nós tinha já não existe mais, a comida que nós comia não comemo mais... Aí, despertou minha curiosidade de começar a estudar mais, aprofundar mais o meu conhecimento sobre isso, daí comecei a fazer pesquisa.

Para Yvoty, existem certos acontecimentos que vão delineando um desempenho negativo, mas que de certa forma esse delineamento se traduz num desejo da busca pelo melhor. Tais acontecimentos podem ser traduzidos pelo “deslocamento da população terena e de pessoas não indígenas para Reserva Indígena de Dourados, que assim se tornou definitivamente multiétnica” (LOURENÇO, 2008, p.13).

Esses acontecimentos a fizeram “acordar” e perceber que, mesmo com a multiétnicidade apresentada desde criança, ela é uma indígena e como tal precisa se impor contra todas as regras pré-estabelecidas pelos não-indígenas, e assim surge na cabeça de Yvoty a seguinte ideia:

Foi martelando aquilo na minha cabeça, né, que era importante para mim, para o meu pai, e eu me lembro bem, daí, foi ficando muito claro pra mim a insistência da minha bisavó em querer fazer a gente sentar e contar as histórias e ensinar alguma coisa para a gente, porque ela tentou, eu lembro que ela tentava, ela pedia, assim, vamos vem aqui que eu quero falar você. Já sabe escrever, eu lembro que ela falava assim, você já sabe escrever, pega papel, pega e anota. Eu lembro, e ai, eu fui entendendo a angústia dela, né, daí, eu penso assim, que eu, isso foi assim, trazendo pra... foi abrindo a minha cabeça em relação que é muito importante pra gente ter uma história, ter uma língua, e é uma das coisas que dá, uma que faz a gente reconhecer quem a gente é, né.

Essa busca pela identidade “perdida” nos remete a dificuldade em se encontrar diante de tantas identidades encontradas e fragmentadas ao nosso redor.

Como saber quem somos verdadeiramente, quando temos o outro que nos mostra apenas quem não somos ou quem seremos. Esse é um fato que torna complexo essa busca identitária que a mulher indígena faz, pois apesar de, às vezes, pensar que seus costumes a fazem infelizes, quando está fora da aldeia percebe que o seu lugar é aquele e que é ali que se sente completa.

Com toda a interferência do não-indígena, a mulher indígena ainda tenta manter suas tradições, como por exemplo, os rituais sagrados que ainda são realizados tanto pelas mais novas quanto pelas mulheres mais velhas, mas que por serem mais experientes tentam manter as tradições. Muitas vezes esse contato traz outros reflexos além dos positivos, são aqueles considerados como negativos. Limberti destaca que:

A partir do contato intercultural, a identidade passa a possuir vários tipos de assimetrias: étnicas, sociais, políticas, que se hierarquizam segundo seu grau de legitimidade. Um processo de remessa de valores e pontos de vista desencadeia-se em mão dupla, transportando significações e recortes, que vão sendo internalizados pelos grupos em diferentes proporções. O patrimônio cultural de cada grupo coloca-os, um em relação ao outro, em posição de resistência e defesa a partir de um pré-julgamento que tende a desqualificar os valores do outro em benefício da constituição de um padrão ideal a partir de si mesmo (LIMBERTI, 2009, p. 49).

A língua é o suporte da identidade. Essas mulheres começam a perceber que sua existência, enquanto indígenas, se vale através da língua, e por isso se concentram em devolver ao seu povo essa identidade, que não está perdida, mas apenas adormecida, talvez esquecida. Como Kake afirma,

a gente não esquece, a gente aprende e não esquece, mas a gente as vezes não pratica e também não era visto como uma língua bonita como uma língua valorizada, hoje não. É bem valorizada a língua materna, o guarani, o kaiowá, a língua terena, é bem valorizada, hoje aqui na nossa aldeia, são as três etnias que tem, então elas são bem valorizadas, hoje essas línguas. Então, hoje as pessoas não tem mais vergonha de conversar, de falar, de ensinar em sala de aula.

Desta forma, fica evidente o quanto os atos de preconceitos se destacavam perante a construção identitária dessas mulheres indígenas, impedindo-as, muitas vezes, de utilizar-se de sua língua materna. Percebe-se também nas suas falas que o preconceito não estava em torno somente da questão da língua, mas também na questão de gênero.

De acordo com Viana (2010, p. 06), perante esse preconceito, “o indígena passa a ser visto como um atraso ou como um ser que precisa abandonar todos os seus costumes, sua cultura, sua identidade e assumir os modos de viver da sociedade não indígena para ser aceito”. E mais, esse tipo de preconceito era praticado dentro da própria aldeia, que estimula através dos costumes que o lugar da mulher é dentro de casa, cuidando de seus afazeres domésticos, procriando e cuidando dos filhos e do marido. Outro ponto observado nas vozes dessas mulheres está na angústia de tentar encontrar a melhor alternativa para “recuperar” a cultura e a língua de cada etnia, tanto que estão repassando esses costumes e reforçando a importância que eles têm, não só para seus filhos como também para seus alunos, e mesmo nesse desejo perpassa a vontade do homem, como assegura Yvoty:

Meu marido é caiuíá. Ele é falante da língua... tudo meus filhos tão aprendendo agora, né, eles tão aprendendo agora, meu marido decidiu isso... ele decidiu meio que sozinho... eu não falava nenhum... não podia decidir nenhum... ele falou assim: “eu decido isso” porque ele sofreu com a outra época quando ele teve que ir pra escola... e não sabia português, ele aprendeu a fala português com 12 anos.

Esse processo de assimilação também está presente na ação discursiva a qual não acontece somente no mundo social de forma autônoma, mas como podemos perceber, é assinalada pelas circunstâncias sócio-históricas peculiares. Essas circunstâncias que caracterizam a maneira pela qual as participantes se situam e ao mesmo tempo são situados dentro do discurso (MOITA LOPES, 2002, p.60). Essa situação fica evidente na fala de Kake, ao afirmar que,

quando meu pai num tava em casa procurava ensinar os costumes procurava ensinar a língua mesmo, minha vó meus tios tudo falava com a gente na língua por isso que a gente aprendeu um pouco um pouquinho da língua né a gente num esqueceu tudo a gente num perdeu tudo que tinha pra perder a gente sempre fala um pouquinho, a gente conversava com a vovó só na língua porque a vovó num falava quase português depois de um tempo que começou a fala mas ela a gente sempre falava com ela e ela também falava com nós na língua, e a nossa educação foi bem diferente da educação tradição indígena ela foi assim nós fomos criado como eu num sei como é que é que a gente fala na época a gente num foi ensinada de acordo com os costume indígena a gente foi ensinado de acordo com o não indígena mesmo.

A formação da identidade dessas mulheres ocorre desta forma, a partir das questões culturais e discursivas verificadas na comunidade a que pertencem. Assim,

podemos concluir que tal situação não acontecerá no “tempo real”, mas como um processo contínuo que acontece além do tempo, se tornando infinito (BAUMAN, 2005, p.17). Confirmando esse fato, Yvoty avalia sua construção identitária, que teve a influência de sua bisavó, da seguinte maneira:

foi ficando muito claro pra mim a insistência da minha bisavó em querer fazer a gente sentar e contar as histórias e ensinar alguma coisa pra gente, porque ela tentou... eu lembro que ela tentava... ela pedia assim “vamos vem aqui que eu quero falar com você... já sabe escrever... (eu lembro que ela falava assim) você já sabe escrever pega papel, pega e anota...” eu lembro e, ai, eu fui entendendo a angústia dela, né... daí, eu penso assim que eu... isso foi assim trazendo pra... foi abrindo a minha cabeça em relação que é muito importante... pra gente ter uma história, ter uma língua... e é uma das coisas que dá... uma que faz a gente reconhecer que a gente é... né... eu faço esse tipo de conversa com meus pais, com minha mãe, né... e ai até um tempo atrás, antes de eu me casar, eu participei de grupos da minha etnia terena... meu pai numm ... era resistente, porque eu era solteira, e eu tinha que ensaiar... tinha que participar das danças. Ele falava pra que isso, né? eu falava: “pai, mais é tão bom... eu me sinto tão bem quando to lá... o senhor sabe o significado das danças terena? o senhor sabe aqueles dizeres lá? tudo tem um significado...” ai a cabeça vai abrindo, né... mas hoje eu compreendo por causa da situação que os indígenas viviam antes, né, é muito forte essa questão. A gente perdeu a língua por causa... não foi nem, eu falo, não foi nem por causa da minha bisavó... foi tudo por uma situação que foi empurrando pra gente largar foi lá da raiz.

Desta forma, é possível observar que “aprender a conviver com a diferença, ser tolerante e ser solidário, transformar aquilo que aparentemente nos separa em novos laços de convivência, marcados por respeito e solidariedade, é o grande desafio de nossa época” (GRUPIONI; BOELITZ; FISCHMANN, 2001, p.31). Yvoty, apesar da demora em perceber, conseguiu compreender que o que sua bisavó tentava era preservar a cultura e a língua de sua etnia. Fatos como esses ocorrem com a aquisição de certo conhecimento, que no caso das participantes deste estudo, apresentou significativa presença no pensar dessas mulheres, é o mesmo caso de M’boy rendy, que apresenta a seguinte conclusão sobre os estudos em sua vida:

Abriu (a cabeça) mais... assim, na visão pela... nossas tribo, né, indígena, conhecer mais um pouco, né... antes eu... eu...eu era ... pra mim, eu pensava que... eu sou índio, não precisava nada mais... conhecer sobre minha realidade... aí... depois que eu entrei no Teko, né, que... as nossas história vem até nós, né... na existência ... do descobrimento até nós, né. Aí, depois nós fomos perdendo a nossa língua... a cultura que nos tinha... já não existe mais, a comida que

nós comia, não comemo mais... aí, despertou minha curiosidade de começar a estudar mais... aprofundar mais o meu conhecimento, sobre isso... daí, comecei a fazer mais pesquisa.

Portanto, de acordo com Moita Lopes (2002, p. 24) “reafirma-se a centralidade da construção discursiva das identidades sociais, o que quer dizer que, quando vamos investigá-las, as identidades não estão prontas e fixas, mas sim situadas nos processos discursivos de suas construções”. O estudo é uma marca do processo discursivo do qual essas mulheres se utilizaram para construir e reconstruir suas identidades através da lembrança do que foi ensinado no passado e consolidado pelos estudos que realizaram no presente. Certamente essas identidades ainda estão sujeitas a modificações, pois “não são singulares, mas construídas de forma fragmentada, fraturada, múltipla, portanto, (...) entendidas como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que fomos feitos” (MOITA LOPES, 2003, p. 28).

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Refletir a respeito da educação indígena direcionada a questões de preconceito no processo educacional, especialmente para a mulher indígena, traduz a importância histórica para os povos indígenas trazerem à superfície uma nova forma de pensar para muitos estudiosos: “o índio genérico não existe: existem povos distintos, com identidades próprias” (ÍNDIOS DO BRASIL, 2001), não só com relação à identidade, mas também ao gênero.

Observa-se, na questão de gênero, que há um conflito existencial da mulher indígena, considerando as envolvidas neste estudo, diante de tantas situações de preconceito vivido durante o processo escolar levando a um desgaste da identidade. Diante da necessária inserção dessa indígena na sociedade não-indígena, sua existência passa a ser pautada em profissões de pouca relevância e geralmente braçal (como empregos domésticos para as mulheres e em fazendas ou usinas para os homens). Essa situação apenas demonstra como é estigmatizada a presença do indígena nesta sociedade, em que ainda é vigente o estereótipo do indígena facilmente corrompido e submisso. No entanto, a própria sociedade precisa desvincular a ideia da mãe indígena que surge com a intenção de enviar seus filhos de porta a porta para pedir “pão seco”, ou em suas carroças a vender produtos da terra.

Para a nova visão essas mulheres se apresentam como qualquer outra mulher – disposta a lutar por meio da aquisição de conhecimento e defender aquilo que para ela existe de mais importante enquanto mulher indígena: restaurar em sua comunidade seus costumes e a língua referente à sua etnia.

Não foi difícil perceber que, mesmo com inexistência de uma estatística que apresente as mulheres indígenas ao Brasil, a incidência das que saem de suas aldeias para estudar, buscando não só a melhoria financeira, mas também formas de “resgatar” tanto a cultura quanto a língua que se perderam no passado, é considerado como um dos objetivos primordiais dessas mulheres. São três mulheres que além de seus papéis de esposa e mãe, precisam ainda demonstrar sua importância diante da sociedade não-indígena e acima de tudo buscam o “resgate” da cultura e da língua que ficara no passado, sobrando hoje poucos indígenas que dela se utilizam.

Cada mulher indígena tem sua história: algumas com características peculiares e o fenótipo indígena mais acentuado leva a sofrerem mais preconceitos, e outras, que apesar dos traços não demonstrar em nenhum momento sua origem, a língua as denuncia, revelando quem na verdade são. Essas mulheres apresentam histórias diferentes e ao mesmo tempo parecidas, nas quais o passado se entrecruza e denuncia as dificuldades encontradas por cada uma no percurso realizado a partir dos primeiros anos de escolarização até a sua formação acadêmica.

Outro ponto perceptível é a questão da identidade que se apresenta como fundamental para cada uma das mulheres, independentemente da idade. Entendem que devem se apresentar física e culturalmente como indígenas, sem deixar se abater por qualquer tipo de preconceito, considerando que a discriminação sofrida serviu para fortalecer suas identidades e prepará-las para buscar formas de resgatar a cultura e a língua que aos poucos estava esvaecendo.

A perda ou esquecimento tanto da língua quanto da cultura se dá pela realidade da mulher indígena: se de um lado a língua de um povo está intrinsecamente ligada a sua história, por outro lado sua história está vinculada à realidade exterior de sua aldeia. De acordo com as entrevistadas, na RID, devido a curta distância entre a cidade e a aldeia, surge como consequência direta, a transformação contínua do modo de vida dos indígenas que necessitam trabalhar para manter suas residências. Observa-se que neste contexto as oportunidades de trabalho são escassas, sendo para os homens os serviços braçais (como trabalhar nos canais e em obras da construção civil) e para as mulheres o trabalho como empregada doméstica nas casas.

Como existe esse grande trânsito de indígenas e não-indígenas entre a aldeia e a cidade, é inevitável que os costumes, e a língua, sofram modificações, ora sutis, ora relevantes, que fazem parte do processo histórico, que por sua vez também direciona para uma mudança ideológica.

Todas as participantes desta pesquisa assumem o propósito de recuperação de sua identidade, por meio da reafirmação da identidade dos pequenos “curumins”, para que esses sintam orgulho de pertencerem a uma etnia: ser quem são, possuidores de uma língua e de costumes que os fazem diferentes, mas além de tudo especiais perante a sociedade dos não-indígenas, e que todo esse processo não possa ser suprimido pelo preconceito.

Preconceito esse que lentamente vem sendo anulado frente à multiplicidade étnica que existe no Brasil. Demonstrando que a mulher indígena enquanto cidadã brasileira pode contribuir para o desenvolvimento do país, que não se trata de um “ser” incapaz de responder por si mesmo, mas que possui ideias próprias, opinião formada sobre questões diversas tratadas pelos diversos setores da sociedade.

Portanto, de acordo com as mulheres indígenas que participaram desse estudo, os mais jovens hoje não têm manifestado interesse em conhecer ou preservar as tradições, costumes e a língua. Devido ao preconceito que sofreram ou sofrem fora das aldeias, elas buscam então, ao frequentar uma universidade, dedicar-se a proporcionar às crianças situações que despertem nelas esse desejo. Como pode contribuir para o fortalecimento e a reconstrução da cultura e restauração da língua indígena, o intuito maior delas é utilizar os filhos como ponte restauradora do pertencimento identitário indígena.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, C. M. M.; SERAFIM, L. **Poder, Memórias & Identidades**. Dourados: Nicanor Coelho Editor, 2009.

AYLWIN, José. **Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil Confinamento e tutela no século XXI**. Informe 3. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e Faculdade de Medicina da USP (FMUSP); São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo:Hucitec, 1999.

BARBOSA, N. C. S. **IDENTIDADE**. Mais Definições em Trânsito. 2004. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/IDENTIDADE.pdf> . Acesso em 21/12/2010

BARSTED, L. L.; HERMANN, J. **As Mulheres e a Legislação Contra o Racismo**. Traduzindo a legislação com a perspectiva de gênero. ISBN 85-88222-10-8. Ministério da Justiça/SEDH - Direitos Humanos no Cotidiano. Rio de Janeiro, julho de 2001. Disponível em: <http://www.cepia.org.br/doc/leis4.pdf> . Acesso em 21/08/2010.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BECHIS, M. **Terra Vermelha**. BirdWatchers - La terra degli uomini rossi, Itália/Brasil, 2008. Drama [Filme-vídeo]. Paris Filmes. Tempo de duração: 108 minutos. Data de estréia no Brasil 28/11/2008.

BORSA, J. C. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil**. 18/07/2007. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. Acesso em: 29/05/2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. FUNAI. Resolução 03/Câmara de Educação Básica? Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999. Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SECAD, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introduçãoaos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BROSTOLIN, M. R. **Da Política Linguística à Língua Indígena na Escola**. Campo Grande: UCDB, Ano 03, N. 04, abril/2003.

CABRAL, P. E. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul**: algumas reflexões. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002.

Campanha 16 dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra as Mulheres. Índias lutam contra abuso sexual. Disponível em: <http://www.campanha16dias.org.br/ed2006/SalaImprensa/Index.asp?Artigo=12>
Acesso em 08/02/2011.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS. TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2001. Disponível em: www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf Acesso em 20/06/2010.

CAVALCANTI, M.C. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada**. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar São Paulo: Parábola, 2006.

CHAMORRO, G. **Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamentos da palavra guarani**. Dourados: UFGD, 2010.

Comissão Nacional de Política Indigenista. Propostas para a Educação Indigenista são Apresentadas na Reunião do CNPI com o Presidente Lula. Disponível em: <http://www.cedefes.org.br/new/index.php?conteudo=materias/index&secao=7&tema=22&materia=4866>. Acesso em 10/09/2010.

CRUZ, L. **Democracia Racial, uma hipótese**. Trabalhos para Discussão. n. 128/2002. Agosto/2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/128.html>. Acesso em: 08/09/2010

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação*: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FERNANDES, R. **Educadora avalia formação de professores indígenas no Brasil** Observatório da Educação. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/leitura.php?id =91466> .Quarta-feira, 22 de Abril de 2009. Acesso em: 15/04/2010.

FIORIN, J.L. **Introdução à Lingüística**. In: Margarida Petter. Linguagem, língua, lingüística. São Paulo: Contexto, 2004. p.11-23

FRANCHETTO, B. **As Línguas Indígenas**. Caderno TV Escola – Índios no Brasil 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 1999, p.05-19.

FREIRE, P. **Educação popular**. Lins (SP): Todos Irmãos, 1982.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. 34. ed. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1998.

FUNAI. **Universidade desenvolve projeto para comunidade indígena**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/1_ semestre_2001/maio/un0510.htm . Acesso realizado em: 15/09/2009.

GARCIA, E. F. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Artigo recebido em abril de 2007 e aprovado para publicação em maio de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2010.

GARCIA, W. R. A. **Polícia Comunitária**: a mediação de conflitos na reserva indígena de Dourados como meio de promoção de direitos humanos. Monografia apresentada no Curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Segurança Pública e Cidadania, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Especialista em Segurança Pública e Cidadania. Dourados – UFGD, 2009

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROTTI, Renata Lourenço. **O Serviço de Proteção aos Índios e o Estabelecimento de uma Política Indigenista Republicana Junto aos Índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na Área da Educação Escolar (1929 A 1968)**. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, para a obtenção do título de Doutora em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade). Assis/SP, 2007

GRUPIONI, L.D.B. **Índios: passado, presente e futuro**. Índios do Brasil. Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Educação Fundamental. Cadernos da TV Escola, ISSN 1517-2333. Brasília: MEC; SEED; SEF, 2001.

_____ ; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. **Povos Indígenas e Tolerância – construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

_____. (Org). **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-239, fev. ISSN 0104-1037. Brasília : O Instituto, 2003.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.22, n.2, 2006.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Ed.11. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DR&A, 2006.

Hospital da Missão Caiuá completa 47 anos. Jornal virtual DouradosAgora. 03 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.douradosagora.com.br/noticias/ciencia-e-saude/hospital-da-missao-caiua-completa-47-anos> . Acesso em 03/01/2011.

IBIAPINA, I.M. L.M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília-DF: Líder, 2006.

Instituto Socioambiental – ISA. **Povos Indígenas no Brasil. A escola e a escrita.** Disponível em: http://www.socioambiental.org/home_html. acesso em 21 de agosto de 2009.

LDB – Lei Darcy Ribeiro (Lei nº 9394, de 1996). Deputada Marisa Serrano, Câmara dos Deputados: Brasília, 1997.

LIMBERTI, R. C. A. P. **Discurso Indígena: Aculturação e Polifonia.** In: Paulo Sergio Nolasco dos Santos. (Org.). Ciclos de Literatura Comparada. Campo Grande MS: Editora UFMS, 2000.

_____. **A identidade em situação de contato intercultural.** Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados (v.2, n.4, jul./dez. 2008). Dourados: UFGD, 2009.

LOURENÇO, R, **A política indígenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar.** Dourados, MS : Uems, 2008.

_____. **O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e**

Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968). Chamorro, Graciela. Contribuições para a História Indígena Contemporânea. Revista Eletrônica História em Reflexão “Mundos do Trabalho: História e Historiografia”. Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009. ISSN: 1981-2434. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/.../379>.

MAHER, T. M. **Sendo índio em português.** In Inês Signorini, org. Língua(gem) e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MANUAL PERMANENTE DA MULHER. Conselho Permanente da Mulher Executiva da Associação Comercial e Industrial de Dourados-MS. Março de 2002. Dourados: Gráfica & Editora PaperGraf, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Análise da Conversação.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MATTOS E SILVA, R. V. **A Diversidade do Português Brasileiro e seu Ensino dos Povos Indígenas.** In: _____. O Português são dois: novas fronteiras, velhos paradigmas. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOSO, Daniel. **Missão Caiuá.** Blog não oficial da Missão Caiuá. 20/10/2007. Disponível em: <http://missaocaiua.blogspot.com/2007/10/missao-evangelica-caiu-uma-parceria-da.html>. Acesso em 03/01/2011.

MAZZOLENI, G. **Evangelização e Tradições Indígenas: o Caso Guarani.** Tradução Andrea Lombardi. RBCS 26 (1994). ANPOCS – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_05.htm. Acesso em 20/04/2009.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo, Loyola, 1999.

MELO, F. **Quem Me Roubou de Mim?** Ed. 56. Canção Nova: São Paulo, 2008

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINDLIN, B. **A Política Educacional Indígena no Período 1995-2002: algumas reflexões.** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, V. 01, N. 02, dez/2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. (2005) **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SECAD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. (2005). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais**: uma abordagem socioconstrutivista. In: Ribeiro, B.T, C.C. Lima e M.T.L. Dantas, Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: Coleções IPUB, 2001, p. 55-71.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, K. **Cem Anos e Mais de Bibliografia sobre o Negro no Brasil. Obra revisada, corrigida e ampliada – classificação**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Centro de Estudos Africanos – Fundação Cultural Palmares, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **Referência da literatura indígena brasileira**. Entrevista cedida para Bruno Ribeiro em 05 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://titaferreira.multiply.com/journal/item/2547/2547> . Acesso em: 28 de junho de 2010.

MS JÁ – Portal de Notícias. **IBGE começa contar população indígena de MS**. Mato Grosso do Sul - 31 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.msja.com.br/noticias/cidades/ibge-comeca-contar-populacao-indigena-de-ms> . Acesso em 02/01/2011.

NASCIMENTO, A. C. **Educação Escolar Indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada**. 253 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2000.

NUNES, C. **A educação em casa como um direito básico**. Abr 26 2010. Entrevista especial para OPS! Debate <http://opensadorselvagem.org/caixa-de-sabao/entrevistas/entrevista-especial-com-cleber-nunes-a-educacao-em-casa-como-um-direito-basico> . Acesso em: 29 de maio de 2010.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português ou Monolingüismo e preconceito lingüístico**. In SILVA, Fábio Lopes da e MOURA, Heronides Maurílio de Melo. O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

_____. **Índios Urbanos no Brasil: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística** 2008. Disponível em: www.ipol.com.br . Acesso em: 15/06/2010.

_____; MORELLO, R. **Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. Patrimônio.** (2009) Revista Eletrônica do Iphan. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=211>. Acesso em 24/07/2010.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre Etnicidade e Multiculturalismo.** São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

_____. **Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral.** Revista ANTHROPOLOGICAS, ano 9, volume 16(2): 9-40 (2005). Texto da conferência de abertura da I Jornada de Estudos sobre Etnicidade, organizada pelo PPGA/UFPE e realizada na UFPE, 21 e 22 de setembro de 2005. Ela é parte do primeiro capítulo do livro *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo* (Editora da Unesp & Paralelo 15; no prelo)

ORLANDI, E. P. **Política Linguística no Brasil.** São Paulo: Pontes Editores, 2007

PEREIRA, M. C. **Que Língua (s) Ensinar em Escola(s) da Aldeia?** Revista Trama. ISSN: 1807-5711 (impressa) — 1981-4674, (eletrônica) – Volume 4 - Número 7 - 1º Semestre de 2008 - p. 151-158. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download.

Portal MEC - Sítio SECAD. **Educação Escolar Indígena.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Bilíngue no Brasil.** (2004). Intercâmbio de conhecimentos e experiências sobre educação bilíngue no contexto brasileiro. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164> . Acesso em 21/12/2010.

PRAXEDES, R. R. **Pensando raça e cor com Stuart Hall: algumas reflexões a partir do significado de negro.** Revista Espaço Acadêmico – No. 36. Maio de 2004. Mensal. ISSN 1519.6186. Ano III. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/036/36rpraxedes.htm> . Acesso em: 21 de maio de 2010.

Primeira tenente índia é incorporada ao Exército brasileiro. Disponível em: http://www.douradosinforma.com.br/noticia.php?id_noticia=121530 . Acesso em: 04/02/2011 – 07h28m.

RAJAGOPALAN, K. **Linguagem e identidade**. In: Rajagopalan, K. Por uma lingüística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 889, de 16 de março de 2009. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Disponível em: www.uems.br/proe/nulen/legislacao/legis.../res_cepe_889.doc . Acesso em 13/07/2010

RICOEUR, P. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis: Vozes. 2008

SALES, Adriana Oliveira de. **Política Linguística Via Projeto Político Pedagógico: Um Estudo de Caso na Escola Municipal Indígena Tekohá**. Dissertação de Mestrado defendida em 17 de setembro de 2010 - 09h30min

SANTANA Jr, J.R. **A Reserva Indígena de Dourados-MS: Considerações Iniciais sobre o Modo de Vida Guarani**. Observatório Geográfico de América Latina (2009). Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/54.pdf>. Acesso em 25/01/2011.

SEVERO, C. G. **Intervenções nas Línguas: reflexões em torno de política e de identidade**. Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados (v.2, n.4, jul./dez. 2008). Dourados: UFGD, 2008.

_____. **A Questão da Identidade e o Lócus da Variação/Mudança em Diferentes Abordagens Sociolinguísticas**. Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 04 n. 07 – 2. Semestre de 2007 ISSN 1807-5193. Disponível em: <http://www.letramagna.com>.

SIGNORINI, I. **Linguagem e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA. A. L.(org.) **A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1. e 2. graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA. A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

SÍNODO VISITA A MISSÃO CAIUÁ Quinta-Feira, 15 de Outubro de 2009. Presbitério do Pantanal. Disponível em: <http://www.ipbppan.com/view.php?cod=489>. Acesso em 03/01/2011.

SORATTO, M. A Construção do Sentido da Escola para os Estudantes Indígenas do Ensino Médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2007.

SORIANO, R. R. **Manual de Pesquisa Social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, L. F. de. **Mulher Negra, espacialidade e representações**: dimensões raciais e de gênero na ciência geográfica. (2005). Universidade Federal de Goiás – Mestre em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA/UFG. Disponível em: www.geografia.ufpr.br/.../Trabalhos.../Microsoft%20Word%20-%20LorenaFranciscodeSouza.ED3I.pdf. Acesso em 20 de junho de 2010.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. ISSN 1980-7589. Disponível em: www.revistacontingentia.com. Acesso em 10 de agosto de 2010.

TORREZAN, J., et al. Entrevista concedida por Kleber Gesteira - coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC. REVISTA EDUCAÇÃO - EDIÇÃO 96. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=10590>. Acesso em 05/2010

VAN DIJK, T.A. **Ideologia y discurso**: uma introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

VANESSA, J. **Mulheres negras sofrem duplo preconceito**. (2009). Movimento UNEGRO – Rondônia. Portal Vermelho – A esquerda bem informada. Disponível em: http://www.vilhenaagora.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4183&Itemid=57 Acesso em 25 de julho de 2010.

VIANA, O. S. C. **O Preconceito e a Intolerância Subjacentes na Escrita de Alunos Indígenas do 9. ano da Escola Municipal Francisco Meirelles**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) UFG, Dourados, 2010.

VIEIRA, I. F. **Conhecendo o jeito Guarani**. Revista Tempos Históricos. Marechal Candido Rondon, V. 09, 2.Semestre/ 2006.

VILHALVA, S. K. **Valorizando a História e a Pedagogia de um Povo**. Seminário “Povo Kinikinau: Persistindo a Resistência” Bonito – MS. revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. (2004). Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/compar5.php> . Acesso em 14/04/2010.

WEEDWOOD, B. **História Concisa da Lingüística**. São Paulo: Parábola, 2005.

ANEXOS: TRANSCRIÇÃO: UM PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

ANEXO A. Transcrição da Narrativa feita por Kake

Gravação realizada dia 18/05/2010

Sobre a Educação familiar

É... quando eu era criança, pelo menos, até onde eu lembro, meu pai era muito rígido com nós (...) principalmente porque a gente era menina (...) na época a gente ele tinha... meu pai, tinha o ensinamento do meu avô, porque meu avô era índio, e minha avó não era índia. Era mineira, né. Meu avô era da etnia caiuíá, e minha vó... ela era mineira, vinda da época erva mate laranjeira. Com a família veio pra trabalha, pra cá... e meu vô foi pego lá no Bororó, com a família inteira pra trabalha na erva mate, daí, como ele era um menino assim... então, a maioria dos fazendeiros sempre pegavam os índios meninos pra pude trabalha nas fazendas. E meu vô cresceu na fazenda. Ele não cresceu com o costume indígena, cresceu com os fazendeiros... e então, foi a família dos Oliveira Marques que criaram meu avô... num criaram como ele... como índio... criaram ele nas colônias, nas fazendas... então, meu avô num tinha costume de índio... então () ele casou com minha avó. Deram uma educação pra meu pai de acordo com a tradição dos não indígenas ... então, meu pai também criou nós de acordo com a tradição dos não indígena, né... ele não deixava minha mãe ensinar nós fala na língua, porque quando eu era pequenininha, eu lembra da minha mãe falando guarani com nós, só no tempo que meu pai num tava, quando meu pai num tava em casa () a mamãe falava com nós na língua, ela falava em guarani com nós... a vovó () minha vó, falava com nós... mas no período que meu pai tava em casa, era ele quem comandava a nossa educação. Por exemplo, ele que falava assim pra minha mãe: "*ow, manda as meninas faze isso, manda as meninas faze aquilo, ah, não deixa faze isso*". Porque nós somos em três meninas, quatro com a caçula que nasceu bem depois. A minha irmã mais velha, eu e a outra do meio, então era nós três. Ele sempre assim (...) era ele que comandava nossa educação. A gente foi criada assim longe das rezas, a gente num ia nas casas de rezas porque a minha avó era católica, católica muito daquelas que tem santo em casa, que acende vela todo dia! Então meu pai cresceu com esse ensinamento da igreja católica. Então, o ... tinha vez que meu pai... num

aceitava nem nós ir nem na igreja da missão. Que tinha a igreja da missão. Daí, ele num quis colocar nós na ... nós começamos a estudar na escola do posto, na Francisca Ibiapina. Meus irmãos começaram estudar lá, eu frequentei um pouco lá, mas só que... daí () como era uma escola dentro da aldeia né, meu pai pegou, e tirou nós, e colocou nós numa escola da missão. Quando nós era criança, colocou nós pra lá porque achou que o ensino lá ia ser melhor do que num escola dentro da aldeia () e assim nós sofrimo um pouco, porque era longe e assim... tinha as crianças que queria fala na língua guarani... eles num deixava. Pelo menos na época que eu estudei na escola da missão. Os professores ... tinha um professor que falava na língua, eles proibiram ele de fala na língua com a gente. Eles num gostavam, eles falava assim que o português era língua que ia faze a gente num se assim ... explorado... num sê enganado. Eles falava que a gente aprendendo o português, a gente ia aprender a se comunicar, a gente num ia sofrer como naquela época os indígenas sofriam, né. Quando eu era criança minha mãe sempre, quando meu pai num tava em casa, procurava ensinar os costumes... procurava ensinar a língua mesmo. Minha vó, meus tios, tudo falava com a gente na língua, por isso que a gente aprendeu um pouco um pouquinho da língua, né... a gente num esqueceu tudo... a gente num perdeu tudo que tinha pra perder... a gente sempre fala um pouquinho, a gente conversava com a vovó só na língua, porque a vovó num falava quase português. Depois de um tempo que começou a fala... mas, ela... a gente sempre falava com ela, e ela também falava com nós na língua, e a nossa educação foi bem diferente da educação tradição indígena. Ela foi assim... nós fomos criado como, eu num sei... como é, que é, que a gente fala na época, a gente num foi ensinada de acordo com os costume indígena, a gente foi ensinado de acordo com o não indígena mesmo.

Então, era essa educação que a gente tinha... tradição, quando meu pai num tava... meu pai trabalha o dia inteiro na cidade... ele desde de moço, ele aprendeu a profissão de pedreiro. Então, ele trabalha o dia inteiro, então, era nesse período que a gente ficava mais com a mamãe e com a vovó. Antes de ir pra escola... e era nesse período, que a vovó ensinava sobre plantas... remédios... sobre animais... né... sobre roça... como que... que a gente tinha que faze na roça (),né... era nesse tempo que a gente ouvia ela falando pra mamãe: *“ah, as meninas não pode faze isso, as meninas não pode comer isso, as meninas não pode ir lá”*. Era durante esse período que ela passava pra mamãe o ensinamento que a mamãe tinha que

faze com nós, né. Isso quando a gente era criança, por exemplo, assim... que era menina... a gente não podia brincar certas brincadeiras, a gente num podia fazer certas coisas, comer certas comidas, faze certas... pegar certos animais, num podiam pegar certos tipos de animalzinhos. Tudo por causa daquela questão da gente ser menina... ser diferente dos meninos. Os meninos eram criados mais soltos mesmo, né, eles saiam pra pescar, caçar, né, caçar pelo menos passarinho, ou tatu, né, que tinha muito na época. Mas a gente... não a gente num saia de casa, as meninas () a gente nunca podia sair de casa, a gente nunca podia ficar com menino... era difícil assim a gente se misturar.

Gravação realizada dia 01/06/2010

Dentro da educação indígena como era ser mulher

Pela criação que eu tive com meu pai e minha mãe, me ensinou: a mulher era vista assim... como aquela que tem que ficar em casa, fazendo serviço... aquela que num sai pra trabalha. Quando eu era criança, eu via muito meu pai batendo na minha mãe, ele batia muito na minha mãe sabe, ele... porque... quando ele sabia assim, que a minha mãe, naquela época a gente num tinha poço... num tinha água... num tinha nada, num tinha rio, nada por perto, o único corguinho que tinha era o Jaguapiru, aquele corguinho que passa cortando a rodovia. Então, era ali que a gente ia lavar roupa, ou a gente ia lavar roupa lá na casa da Cristiane, era um corguinho que tinha lá embaixo... que passa no fundo do lote da mãe dela. Então, era lá que a gente usava pra lava roupa. A gente ia com dois três sacos de roupas e, quando minha mãe ia, era todo mundo que ia pra lavar roupa. A gente passava o dia no corgo lavando roupa e, quando meu pai chegava e descobria que minha mãe tinha mandado só eu, ou minha irmã, sem acompanhamento de um dos meus irmãos mais velhos, pra cuidar a gente pra lavar a roupa... minha mãe apanhava, que meu pai num permitia a gente andar sozinha, e daí quando ele descobria que minha mãe tinha ido lavar roupa sem nós, sem as crianças, levar todas as crianças. Ele também batia na minha mãe, então era uma assim... educação, muito que... a mulher tinha que ficar dentro de casa. E eu lembro até hoje que a minha vó... minha vó era mineira, ela sempre falava assim pro meu pai e pra minha mãe: "*vocês tem que criar direito essas meninas porque senão elas vão crescer e não vão prestar pra nada*", ela achava que prestar era aprender a lavar roupa, limpar casa cuidar dos

filhos e fazer comida era o principal, esse era o serviço da mulher, o serviço da mulher era visto como aquele doméstico. Fora da casa, fora de cuidar dos filhos, da casa, a mulher não podia trabalhar. A mulher não tinha serviço, tanto que minha mãe começou a trabalhar depois de que ela fez 40 anos... que minha mãe começou a trabalhar fora... todo esse tempo ela viveu com meu pai e nunca trabalhou fora... minha mãe começou a estudar depois dos 40 anos, começou a fazer curso. Hoje ela é auxiliar de enfermagem, auxiliar odontológica. Mas ela conseguiu depois de velha, depois de uma certa idade. E a gente foi criada assim... fechada mesmo dentro de casa, de acordo com () não... a gente não foi criada assim, livre como é da tradição... a gente cresce livre, a gente cresce conhecendo as coisas, sem aquela discriminação... a gente cresceu assim, bem porque () de acordo com a educação indígena. A educação tradicional indígena das meninas, elas chegam na época da puberdade elas ficam trancadas 7 dias é 7 dias que a menina não pode sair pra fora a menina não pode fazer nada ela só fica ali dentro de casa trabalhando fazendo as coisas nesta parte das questões tradição meu pai deixou minha mãe cuidar da gente quando cada uma de nós quando fomos ficando mocinha que a gente teve na época da puberdade a minha mãe cuidou de nós de acordo com a tradição porque ela fala pra meu pai que se eu não cuidar das meninas de acordo com a tradição elas não vão crescer meninas boas elas vão crescer meninas soltas meninas que não tem compromisso. Ele deixou minha mãe criar só foi nesse período nesse período que a gente ficou mocinha que ele deixou minha mãe cuidar de nós de acordo com a tradição que eu lembro só foi nesse período a gente ficou dentro casa trancada a gente não foi na escola ela não deixou a gente ir pra escola ela cuidou de nós dando remédio dando banho é deixando a gente trabalhar só dentro de casa, ela não deixou a gente sair na estrada nem na estrada não deixou a gente sair pra que a gente crescesse assim de acordo com o que a cultura manda né mulheres boas eles fala que é aquelas que durante a puberdade elas fazem os rituais tradicionais pra não crescer menina solta menina da estrada.

Gravação realizada dia 22/06/2010

Com relação às tradições voltadas para a mulher, o que mais era exigido da menina.

Tem as plantas que a gente bebe, né, a gente toma certos remédios a gente toma banho a gente faz, é come certas comidas, por exemplo, carne nem pense em

comer carne nesse período não come carne nada que é de sangue a gente come a gente come mais frutas e coisas que é feito de farinha como bolo pode ser uma sopa de milho, qualquer sopa assim, mas a gente não come coisa dura assim por carne ou coisa que tem sangue que vem de bicho a gente num come só come coisa que não vem.

Mas era assim por exemplo, quando a gente iniciou pela primeira vez eu lembro até hoje a criação, e eu criei a minha filha de acordo com a minha que a minha mãe me ensinou e me criou ainda passei pra minha filha e minha filha eu acredito que pelo que eu ensinei ela também vai passar pra filha dela, a gente não pode sair dentro de casa de dentro de casa a gente não pode sair na rua porque fala assim que a menina na primeira menstruação sair pra fora na rua na estrada ela vai se criar aquela menina que não ouve o pai e a mãe, ela vai pensar pela cabeça dela né a não vai seguir aquele ritual de ficar ali ela vai seguir a cabeça dela se o pai fala não quero que vai em tal lugar ela vai ela vai sair ela não vai dar atenção pro pai ai por exemplo assim pra gente não ter cólica a vida inteira porque a primeira menstruação é a primeira então a gente vai ter ler ela toda vida quase, então até determinada idade mas esse período pra gente não ter cólica não ter dor de cabeça pra gente não se criar aquela menina namoradeira, namora com um, namora com outro, namora com namora com outro, ai ela dava certos tipos de remédios eu lembro que minha mãe falava que era pra acalmar o acalmar o sangue da gente, né, daí vocês acha que é o, que vocês acha que é o hormônio né ela falava que era pra acalmar o sangue porque depois dessa primeira menstruação que a menina começa criar hormônio né, daí ela falava sim que na nossa língua fala araku, então fica ela fica namoradeira se não tomar certas plantas pra acalmar pra não ficar araku né (risos) então isso que eu lembro do ensinamentos que ela me passou nesta parte quando fui pra escola comecei a ter religioso da igreja da missão que a maioria dos professores que ensinavam a gente era (qual igreja) presbiteriana então passou a ter um ensinamento na escola de acordo com a religião né e em casa de acordo três tipos na verdade de educação uma na missão uma da mamãe com a vovó que era toda da tradição e mais o ensinamento que o papai dava pra nós de acordo com o que ele achava que era certo que é a questão da mulher não pode sair de casa não pode trabalha e não pode faze nada e ele eu lembro que o papai sempre falava assim pra nós e “eu quero que vocês aprende a lê e escrever, pra ninguém enganar vocês”, é pra isso que ele queria que a gente estudava só pra aprender a ler,

escrever pra ninguém enganar a gente. O papai nunca proibiu a nós de estudar só que ele falava assim pra nós “o dia que eu descobrir que vocês tão tendo namorado, vocês vão sair da escola” e era esses ensinamentos, descobriu que namorava vai sair da escola, então pra nos na época a escola a gente via a escola como assim que a gente quase não tinha comida em casa então na escola pelo menos uma vez por dia a gente comia alguma coisa, alguma bolacha algum leite alguma comidinha diferente da que a gente tinha em casa então a gente gostava muito de ir pra escola, eu mesmo as vezes não esqueço até sinto o cheiro da comida da escola se eu fechar os olhos e lembrar eu lembro de quando eu era criança nossa eu não via a hora de ir pra escola pra comer aquelas comidas aquela sopa que eles serviam, porque na casa as vezes a gente só tinha arroz e mais abóbora, milho ou batata a gente não tinha uma comida diferente até hoje eu fico pensando porque naquela época era tão difícil as coisas porque era tão difícil aquela vez, só que a gente vivia bem, mas a gente vivia assim, hoje quando eu olho pra trás, meus filhos não iam conseguir viver daquele jeito que a gente vivia comendo aquela comida que a gente comia, né, e eu lembro que meu pai plantava muito coisa na roça, então a gente sempre tinha coisa na roça, a gente não tinha outras coisas não tinha calçado, não tinha roupa, sempre morou na aldeia.

Gravação realizada dia 06/07/2010

Por ser pai não ser totalmente indígena talvez quisesse morar fora da aldeia.

É q meu avô ele na época ele foi capitão da aldeia numa época ele adquiriu (qual era o nome dele) era eu não sei Jerônimo? Acho que é Jerônimo Marques porque meu pai é Jerônimo Marques Filho, né, do meu vô é Jerônimo Marques, ele foi registrado e foi não colocaram na certidão dele que ele era índio, porque ele foi registrado no cartório no primeiro cartório que saiu na cidade como filho da família dos Marques da cidade, então a gente é Marques, na verdade não porque a gente é Marques é um sobrenome de adoção do meu avô que ele foi adotado por uma família da aldeia da cidade né, então daí depois ficou ai colocaram ele como capitão da aldeia dessa aldeia aqui ele ficou acho que quase um ano mais ou menos quando ele era capitão, ele foi pegando algumas terras, essas terras que tem aqui atrás do meus tio aqui do pai da Marli foi tudo que meu avô foi pegando quando ele era capitão ele falava você vai morar aqui, né, ai ele pegou uma parte onde tá, meus

pais onde tá meus tios todos pra cá daí ele foi pegando na época tudo era mato, né, tudo mato ele foi dando pra cada um dos filhos, a medida iam casando, ele foi dando os pedaços pra morar por isso que a gente morou aqui porque ele foi colocado como capitão pra cuidar dessa aldeia ai depois de um, ai não deu certo mais, e tiraram ele como capitão mas assim é por isso que a gente mora ai porque ele foi colocado aqui pelo SPI como capitão (o que quer dizer SPI) Serviço de Proteção ao Índio, né, foi colocado como capitão mas ele não ficou muito tempo não, né ficou bem pouco tempo, ele era muito bravo. Se não fosse o ensinamento que meu avô teve meu avo teve o ensinamento que o homem que manda a voz do homem em primeiro lugar a mulher em hipótese alguma ela tem que baixar a cabeça e aceitar toda que ele manda, então foi por isso que ele veio e trouxe minha avó, daí a minha avó se separou da família dela minha avó depois que casou com meu avô veio morar aqui pra dentro da aldeia nunca mais viu a família dela eu lembro de meu contar que minha avó chorava com vontade de visitar a mãe visitar o pai dela as irmãs dela e não podia porque meu avô não deixava ela tinha uma tia que morava em Itaporã. Meu pai disse que quando era criança ele usava essa estrada que passa aqui na frente da escola ele usava essa estrada aqui porque não tinha aquela de asfalto só tinha essa daqui então a minha avó disse que ele fala que passava um ônibus aqui, não sei se pai chegou a comentar era um ônibus que aquele ônibus que não tem parede eu não sei como é que chama que não tem só os bancos então esse ônibus passa uma vez por semana pra ir pra Itaporã era tipo de bonde só que ele era de roda. Meu pai conta que diz que a gente sentava assim e ficava assim livre né ai ele conta que a vovó mentia pro meu avô que diz que ela ia comprar tecido pra fazer roupas pras crianças pra fazer roupas pros filhos né então daí ela pegava meu pai e eles vinham aqui, meu pai era criança ela falava que diz que os guris tava sem roupas que as crianças tava sem roupas ai ela mentia e ia visitar uma tia que morava em Itaporã o meu pai falou ai a gente passava o dia na casa da tia ai depois o ônibus voltava. Acho que é jardineira ele ia e voltava uma vez por dia, por semana um dia por semana ia de manhãzinha e voltava atardezinha, mas diz que ia cheio ai meu pai falava que quando passava por aqui perto das fazendas dava pra ouvir bem o miado da onça nos matos a onça miando e acompanhando o ônibus e daí sempre tinha dois que iam de espingarda né pra cuidar assim se caso as onças pulassem nas pessoas então meu pai falava que ouvia o miado da onça indo pra Itaporã. Então minha avó sempre visitava essa tia de Itaporã. E assim o vovô

ensinou tudo os filhos, e quando minha mãe conta q elas como nora elas sofriam muito eram vistas como as mulheres que não podia nem olhar pros lados se elas olhasse pro lado meu avô já acusava ela não presta minha nora não presta isso, minha mãe conta que elas sofreram muito também como nora o mesmo ensinamento que ele passou pro meus pais ele passou pro meus tios, até depois que a gente casou o meu pai ainda cuida de nós como mulher ele tem certos cuidados que ele não quer que a gente faz certas coisas depois que a gente casou ele se intrometia muito na nossa vida como mulher ele cuidava assim da gente num num ele sempre falava assim é pra que que vocês quer estudar vocês tem que arrumar um serviço que é pra vocês trabalha ele achava que qualquer serviço assim, qualquer serviço é serviço mas se a gente quer estudar se a gente que mudar na vida da gente e ele falava que mulher só estuda pra andar a toa só ia andar a toa sempre meu pai falava assim, ele falava assim que a gente já tinha estudado nós já tinha aprendido a ler e escrever já bastava, e assim minha mãe que deu muita força pra nós estudar porque se dependesse do meu pai a gente ia estudado só até a 4ª série, só até a 4ª série, tinha tirado nós da escola porque é no período da 4ª serie a 5ª serie que a gente pega uma idade boa de 13, que a gente fica mocinha ai ele que tirar a gente da escola. Eu tenho uma prima minha que o pai tirou quando fez 13 anos, ela voltou a estudar de muito depois de muito tempo depois que ficou de maior né, a gente sofreu muito preconceito quando criança criança menina.

ANEXO 2. Transcrição das Narrativas de Yvoty

Oi (...) eu gostaria de saber como foi a Educação na sua casa quando você era pequenininha, como aconteceu? Como que sua mãe fazia? Você lembra?

Incentivo a gente recebe, né? (...) desde pequena (...) mas assim, os meus pais tiveram pouco estudo (...) mas assim... as coisas básicas de [...] meu pai sempre gostou muito de ler gibi, minha mãe era da igreja, né? (...) então (...) né?... então, alguns tipos de ensinamentos, assim, que foram sendo passado pra mim. Nesse sentido, foi nesse sentido (...) meu pai, tudo que fazia (não termina a frase) muito na nestas coisas ele incentivava a gente, pra que na verdade, assim, pra nós assim não fomos (confusão na percepção da fala) nossos avós não estudaram, meus pais começou a incentivar a partir das conversas mesmo, destas práticas simples em casa.

Mas aí, você está falando da educação do não indígena, mas e da educação do indígena, da sua etnia?

Então era mais oral mesmo questão mais oral, questão de práticas culturais.

Esquece essa parte, muito científica de como se aprende... Lembra assim, como que eram suas brincadeiras, como sua mãe falava com você, né... Sei lá, de repente da própria questão religião dentro da aldeia. Tenta lembrar, vamos resgatar, vamos contar uma história de vida. Porque quando a gente começa a aprender um monte de coisas, nós começamos a ter um novo vocabulário, né? Aí, a você começa a

Contar coisas da infância de como era os ensinamentos? (isso) A prática do dia a dia era mais de conversas orais mesmo... minha mãe em casa, assim, é a convivência familiar... minha mãe, foi minha mãe, é assim, de uma família muito muito grande, a família da minha mãe bastante grande.

E vocês já eram daqui?

Minha mãe. Não meus avós vieram de outra aldeia

Da onde

Da região lá do [...] Maracaju. Minha mãe, meus pais são terena, mas minha mãe veio daquela região. Meu pai, meus avós já moravam aqui ... e assim, a família muito grande. Mas e conversas mesmo eles.

Tua mãe é terena e teu pai

É terena também. Só que meu pai já veio de outras famílias pra cá muito antes da minha mãe, já foi mais tarde.

Mas houve algum choque tipo aquela região tem um ensinamento dentro da aldeia e aquela outra... outro tipo, ou é a mesma assim... tipo mesma casa de reza, e tal

Na família terena nós num tivemos isso, pelo menos na família de meu pai, da minha mãe não tinha nessa [...] questão as coisas que a gente percebe assim no ensinamento das famílias indígenas, é que trabalho em conjunto, conversas na hora, principalmente na hora, assim, de criança. Meu pai contava muito, assim, né, que é uma da prática de [...] povo indígena que é a noite quando conta as histórias passa

o ensinamento, assim desse jeito. Mas, assim de práticas culturais da etnia, pra mim não tem

Mas e a língua, eles falavam na língua?

Não. A língua parou lá na minha bisavó, na bisavó da parte da meu pai. Da parte da minha mãe eu num lembro ela falou que o avô dela falava, mas o meu pai (não termina a frase). Eu conheci minha bisavó convivi um pouco com ela, né. Ela me passava bastante coisa, assim, né? Mas, parou nela. (e ela não repassou) Ela, ela, na verdade eu acho que devia ter repassado e ter um maior incentivo neste sentido, mas não sei. É por causa, assim de [...] até uma fuga daquilo, né? Como a vida deles foram muito sofrida, antes eles, assim, foram esquecendo as práticas culturais mesmo. E a língua foi se perdendo eu mesmo, a primeira língua é o português.

E a sua Identidade (RG) é brasileira ou indígena?

Terena, é indígena.

Mas ainda bem que se salvou pelo menos na identidade, né? (risos)

Então, mas assim, essa questão de [...] de da questões ligadas a nossa cultura, que assim, a família indígena, ela ainda carrega alguma; apesar de a gente não fala a língua. Essas coisas que é o nível que caracteriza a gente como indígena, é essas coisas de a gente conviver dos ensinamentos que são feitos a partir dos relatos orais, das práticas de contar as histórias, como que era antes de alguns costumes... Relação a comida, a forma de como era feita algumas comemorações, que tinha mas não, assim, a minha, a nossa, a minha família não era muito ligada a questão. Eu não lembro nada de questão de reza, essas coisas, mas assim a convivência mesmo das famílias terenas.

Mas você lembra alguma história que, de repente, sua vó (da época dela) que te marcou, e você pensou: “nossa, era assim que acontecia?”

Ãhã. Eles falavam muito do trabalho coletivo que era muito comum, era questão de multirões que havia antes, que as pessoas ajudava bastante na comunidade indígena. Quando alguém precisava de fazer, porque, naquela época, eles ainda conseguiam uma casa, um pouco tradicionais, porque ainda encontrava

alguma coisa pra fazer. De casa, aí, que eles reuniam e iam lá ajudar as pessoas pra construir por exemplo o sapé da casa eles se reuniam e iam lá fazer esse tipo de coisa, né? É quando precisava de uma mão de obra na roça entendeu, um ajudava aqui e outro também ajudava. Lá naquela época as estradas não eram estradas igual é hoje, né. Era trieiro, as primeiras escola mesmo, que surgiu na aldeia mesmo, era só trieiro. Eles faziam muito trabalho comunitário pra ajudar limpar as estradas, os trieiros que eles falava, não era estradas, era trieiro pela mata. Daí, elas fala assim, que, era feito dessa forma. É uma das coisas que a gente percebe que era uma coisa boa, que ficou né? Hoje a gente dentro das famílias indígenas isso era uma (...) é uma das práticas interessantes, das coisas voltadas pro coletivo, comunidade mesmo.

Daquele tempo para hoje, você acha que isso já se perdeu também?

Se perdeu um pouco né assim em parte sim porque a gente vê que cada um é preso na questão mais pessoal de não se ajudar e até mesmo no resgate dessas coisas que eram de convivência junto que a gente aprendia com os mais velhos através disso eu lembro que a minha vó se esforçava para tentar contar essas história como era antes... ah, eu lembro que plantava *akeroki*, colhia muito abacaxi sempre nas épocas nunca ficava sem nada assim sempre tinha uma coisa de época que podia armazenar e nunca faltava alimentos, nunca faltava as coisas porque sempre tinha as coisas que se produzia em determinada época, né? então a gente vê que por falta de, talvez... dessa prática de trabalho coletivo que é uma coisa mais voltada para comunidade mesmo é que a gente é uma das coisas que dificultam... mais, assim (....) e é neste momento que eu acho que é passado essas questões de como é educar os filhos ensinamentos de convivência é neste momento que os mais velhos se reuniam conversavam mais. (é como se fosse uma troca de experiência) troca de experiência, e aí... por falta disso vai se distanciando cada vez mais, eles fala normalmente lá na nossa família *mã jha piã* eles não fala, anciãos... eles eram muito valorizados nesse sentido e a gente percebe assim que é uma das coisas que di... é um dos fatores que pode esta prejudicando muito nossa família nossa aldeia nossa comunidade porque perdeu a prática do trabalho coletivo que é uma coisa voltada porque neste momento acontecia muito troca de muita conversa.

E a partir do momento que chegou a hora de ir pra escola seu pai já te colocou, ou demorou um pouquinho, como foi?

Então... como eu falei, eles estudaram bem pouco... meu pai, o que eu percebi nele é que ele gostava muito de ler, a minha mãe a minha ... mãe o que me lembro dela de pequena que ela já era era ... participava de uma igreja evangélica, mas meu pai não, mas minha mãe... meu pai gostava muito de ler... ele tinha sempre alguma coisa em casa que ele: lia jornais que vinha embrulhado nas coisas... naquela época, por aqui era muito comum porque não tinha mercado... as coisas por perto ... e ele lia gibis, que eu lembro que ele gostava muito do "taxis" na minha casa tinha demais... isso ai, eu lembro. E as vezes, a gente queria saber aquelas histórias que ele tinha. Eu fico pensando nele hoje em dia, que é uma coisa que prende ele... ele ficava e ele falava que ler, era bom que era importante estudar até o 5º ano.

Ele ler muito mostra que ele era instruído...

É ele entendia... ele sempre gostou de história assim... e ai ele tipo de leitura que ele fazia. Quem me ajudou até na completar o trabalho da dissertação foi ele... porque eu lembro dele me ensinando a lê... e ai ele sempre incentivo a gente... que tinha que estudar, que é bom estudar porque.. é sem contar que naquela () era difícil escola... escola é muito nova na nossa comunidade começou depois de muito tempo e era muito difícil

Na idade de estudar mesmo não tinha escola?

Não tinha escola era bem difícil, ai foi surgindo as escolas... ai foram investindo mais, foi uma coisa que a comunidade foi reivindicando também, né... de melhoria.

Vou fazer uma pergunta que surgiu da sua fala. Na aculturação sofrida pelos seus pais, se de repente haveria a situação de você trazer a língua para sua casa, passou isso pela sua cabeça?

Sim, porque depois que eu fui estudando... e depois que eu fui compreendendo as coisas... assim, porque no início... bem, era... no inicio era bem difícil: a gente... nós freqüentava uma escola ali na missão, foi muito boa a gente fala que teve um trabalho muito legal... mas às vezes, tem umas coisas que vai

marcando a gente é quando a gente sofreu a primeira situação de preconceito... essas coisas... mas ao mesmo tempo, também teve outras pessoas que contribuíram pra ir me ajudando na conversa. A situação que fui obrigada a enfrentar foi fazendo que eu acordasse pra... por causa que eu era indígena, quer impor pra você muita história... quer impor... eu fui tendo isso comigo. E daí, ai... ai, foi assim foi muito foi martelando aquilo na minha cabeça ... né... que era importante pra mim, que era importante pro meu pai... e eu lembro bem... daí foi ficando muito claro pra mim a insistência da minha bisavó em querer fazer a gente sentar e contar as histórias e ensinar alguma coisa pra gente, porque ela tentou... eu lembro que ela tentava... ela pedia assim “vamos vem aqui que eu quero falar você... já sabe escrever... (eu lembro que ela falava assim) você já sabe escrever pega papel, pega e anota...” eu lembro e, ai, eu fui entendendo a angústia dela, né... daí, eu penso assim que eu... isso foi assim trazendo pra... foi abrindo a minha cabeça em relação que é muito importante... pra gente ter uma história, ter uma língua... e é uma das coisas que dá... uma que faz a gente reconhecer que a gente é... né... eu faço esse tipo de conversa com meus pais, com minha mãe, né... e ai até um tempo atrás, antes de eu me casar, eu participei de grupos da minha etnia terena... meu pai numm ... era resistente, porque eu era solteira, e eu tinha que ensaiar... tinha que participar das danças. Ele falava pra que isso, né? eu falava: “pai, mais é tão bom... eu me sinto tão bem quando to lá... o senhor sabe o significado das danças terena? o senhor sabe aqueles dizeres lá? tudo tem um significado...” ai a cabeça vai abrindo, né... mas hoje eu compreendo por causa da situação que os indígenas viviam antes, né, é muito forte essa questão. A gente perdeu a língua por causa... não foi nem, eu falo, não foi nem por causa da minha bisavó... foi tudo por uma situação que foi empurrando pra gente largar foi lá da raiz. Eu... várias experiências assim... por causa hoje eu sou casada, com um caiuí, meu marido é caiuí, eu sou terena e meu marido é caiuí. Ele é falante da língua... tudo meus filhos tão aprendendo agora né, eles tão aprendendo agora, meu marido decidiu isso... ele decidiu meio que sozinho... eu não falava nenhum... não podia decidir nenhum... ele falou: “eu decido isso” porque ele sofreu com a outra época quando ele teve que ir pra escola... e não sabia português, ele aprendeu a fala português com 12 anos... então, ele tem trauma por não saber fala a língua hoje ele já consegue compreender porque eu sou professora, já consigo fala em casa que hoje que tem toda uma forma a escola indígena... tem todo um amaparato legal... que é uma coisa boa a favor das

escolas... só falta acontecer mesmo na prática... e ela pode desenvolver um trabalho diferenciado.

Gravação em 13/07/2010. Tema - Confronto de ideias sobre os seguintes contextos:

1. Reportagem da Rede Globo exibida em 23/04/2010, sob o tema “*Alunos e professores falam línguas diferentes no interior do PR*”, que fala sobre o ensino para indígenas com professoras falantes de português - Índios falam guarani e entendem pouco o português. Apresentada para as participantes por meio de DVD.

2. AMARILHA, C. M. M.; SERAFIM, L. **Artigo: Poder, Memórias & Identidades**. Dourados: Nicanor Coelho Editor, 2009. Apresentada por meio de texto reproduzido.

Nesses casos o importante era a falta de conhecimento da língua e não a falta de material? 40 alunos falando guarani e a professora só fala português, como ela vai fazer?

Kake: E era assim que era feito.

Então, em 1920 foi levantado as primeiras evidências, e hoje 2010, acontece a mesma situação como que vocês vêem essa situação? Hoje é mais difícil acontecer?

Yvoty: Situações assim, de não haver compreensão na sala de aula?

Na primeira série, prézinho, né, só falando guarani e não falar o português?

Yvoty: Eu tive esse ano, tem sim!

Kake: Tem, a Jaque teve.

Yvoty: eu tive esse ano, assim... se você quer fingir que dá... que cê tá ali... tá ensinando (ju: que ele tá aprendendo) que você é a professora e o aluno aprendendo...você leva... né.. (tosses, pigarros – fala inaudível) ... e assim para pessoas que não tem talvez interesse nenhum no aluno, né, e eu como indígena.. eu tive... eu sou indígena eu entendo, a parte... toda situação de vivencia dele... mas eu não consigo chegar, me aproximar mais que é de outra origem (bem baixinho). Aí, então, foi um desafio bem interessante por que eu trabalhei no Panambzinho tamém, Panambzinho, não: Panambi. (ju: porque lá você não falava a língua, né) e lá você trabalhava com educação infantil e todos falavam (nossa!) mas aí, eu aprendi o básico.. assim (pensativa) pra... pra se comunicar nas coisas mínimas, nas necessidades básicas do aluno, né. Mas assim... a gente sabe que a compreensão num...num... (preocupada) é muito grande. A criança pensa na língua né... as pessoas pensam na sua língua materna pra depois, né (inaudível) então qualquer pessoa, independente de qualquer (inaudível – fala muito rápida) ela pensa na língua. Ai então, o nosso desafio da educação é grande, né. Se a gente quiser fingir que você ta dando aula e o aluno fingir que aprende, você leva. Ai você tem que

procurar... (não termina a frase)... pra escola... pra escola...indígena de hoje é preciso definir algumas coisa, porque existe essas situações ainda

Mas assim como que foi quando você entrou na sala de aula pela primeira vez...e de repente você viu que o aluno falava guarani e você...

Yvoty: eu... eu... eu... eu mo... eu mo... eu morei na missão caiuí com os missionários, mais, quase uns oito anos, eu morei ... e lá como tem o trabalho da igreja, todos vão ter que (inaudível) ter toda uma preocupação de transcrever, né, a língua para o guarani e tudo né... e lá eu aprendi muito caiuí. Algumas coisas que eu sei de caiuí, aprendi tudo lá. Assim, as coisas básicas eu compreendo. Não me assusta tanto por causa desse ...nesse sentido. Mas eu tenho essa preocupação de...de (indecisa) não saber de... de se fazer compreendida bem, de você conseguir ensinar uma coisa para o aluno que se exige uma contextualizar uma situação assim...como você vai fazer??? Não adianta você só falar o básico, precisa contextualizar, a criança vai pensar na língua, pra ela poder depois falar, não vai poder falar instantaneamente (não) igual a gente fala: a gente pensa e fala, a gente pensa e fala... vai ter que dar um tempo pra ela... e procurar...(não termina a frase)... porque toda forma de ensinar precisa contextualizar pra que haja aquela compreensão mesmo e até essa interação – professor e aluno, pra ele poder falar, poder dizer alguma coisa... e me...me... me inquieta demais o aluno quieto...assim...que não participa, que fica ali só recebendo...recebendo... parece que não está...porque de repente a gente pode ter...(não termina a frase) entendido (fala baixinho).

Mas assim, voltando lá atrás quando você começou a estudar. Você começou a estudar dentro da aldeia?

Yvoty: dentro da aldeia.

Dentro da aldeia. Mas você viveu alguma situação como esta?

Yvoty: não porque a minha professora... assim... eu não tive...era poucos assim...na... na... as minhas lembranças assim...dessas situações da língua...eu num me lembro muito bem...mesmo porque a... a gente não tinha tanta comunicação tão vasta com o professor quanto é hoje. Falávamos o básico na sala (risos). Não era tão...né... mas assim minha primeira professora era indígena né, ela era indígena, indígena daqui...e... claro que na sala tinha muitos alunos falantes da língua, né. Bastante caiuí...que... era uma parte mais (inaudível) dos caiúas. A região dos caiúas, então, mais assim uma situação, assim de dificuldade da língua...num...num...num tem na minha mente. Mas a minha professora foi vítima. Mas num consigo me lembrar. Mas tem pessoas que vivenciaram muito e tem trauma disso. Porque o meu marido tem...ele num consegue... agora que ele compreende que realmente ensinar a língua é importante, hoje tem toda uma forma. Mas eu falo pra ele que hoje em dia a gente já entende que pra haver um estudo bilíngüe não basta saber a língua tem que ter toda uma metodologia. Então hoje já está diferente. Agora ele já está compreendendo mais.

A questão da língua foi muito forte durante o ensino aprendido?

Yvoty: Porque no meu caso eu falava português e a minha professora também falava português. Mas pensa as outras crianças. Agora na missão eu tive uns desafios em relação as condições de vida mesmo, que eu tive algumas situações que, assim... na época de frio, era muiito frio. Eu num sei se na época a gente sentia mais frio porque num tinha mesmo né ju... (risos) os agasalhos próprios pro frio. A gente num tinha mui...(não terminou a frase)... eu lembro que eu passei muito frio...e só parte assim do professor num compreender sua situação né... de chamar a atenção “ow num ta cum frio naum???” claro que tô com frio, porque eu tô sem agasalho...(risos)... eu lembro que a professora “ta doido sô!!! Num ta cum frio naum???” (risos) né...os pé tudo duídu de frio...(risos)... claro que eu tava cum frio... porque num ta cum frio naum...essa situação que eu lembro que me doía...né...como? eu num tenho...como eu vou por uma meia, se eu num tenho... dessas situações de compreender as situações da vida...né...mas ao mesmo tempo tinha o professor que preocupava, né. Quando a gente faltava na escola ia visitar a gente. Já foi um pouquinho melhor...mas em relação a língua naum tive naum. Graças a Deus não tive. De repente porque falei português, falava, a minha primeira língua é a portuguesa..minha professora () também falava... depois mudei de escola, sai da escola da aldeia e fui pra escola da missão. Não tenho muito assim....muito... situação de vida dos castigos... da rigidez da época... mas não por ser mulher ou por ser indígena.

Kake

Na época que você começou estudar aconteceu esse tipo de coisa? Mesmo porque, você já falou que seu pai não queria que você ficasse na aldeia levou você pra estudar fora.

Kake: pra escola da missão. Eu comecei a estudar ... é não foi porque... eu quis estudar... eu queria ficar mais com a minha mãe... com a minha avó...né... porque eu era muito grudada na minha avó... gostava muito de ficar com minha avó, porque a minha avó ensinava... ela falava... ela contava história e tudo história na língua, porque minha avó não conseguia falar em português, então ela falava um pouco em português outro pouco em guarani, então ela...eu gostava muito de ficar em casa. Só que daí... o meu irmão... mais velho começou a estudar e a minha irmã mais velha também começou a estudar. Então assim... o meu pai falava assim, que eu tenho que ir pra ficar de companhia com minha irmã, né... eu tinha sempre que ir, ele nunca deixava a gente ficar sozinha...entao eu tinha que ir de companhia da minha irmã...ele não permitia por exemplo, a minha irmã ir sozinha com meu irmão... porque era meio irmão, então ele não permitia a gente andar sozinha com irmão, por que? Porque meu irmão ia ter os amiguinhos dele, né, tudinho...daí, então tinha que estar sempre entre duas, então eu fui pra escola como companhia da minha irmã. Aí eu ia... aí eu comecei a freqüentar o pré junto com ela. Ela fez o pré, eu peguei e comecei a freqüentar o pré com ela, né... daí quando ela foi pro primeiro ano eu continuei no pré. Porque já estava acostumada com a sala, ai eu fiquei no pré... eu continuei no pré...daí eu lembro que era um sofrimento muito grande não por parte da escola da missão, porque a escola da missão ela era presbiteriana, religiosa os missionários atendiam a gente com muito amor, né... eles tinham aquele amor né...pela comunidade indígena né... então assim, como mulher eu não sofri preconceito na escola, mas a gente sofreu por causa da...das condições mesmo que a gente passava...eu lembro que tinha a LBA que chamava...que era o prézinho...

era LBA, o que que era LBA mesmo? Ai tinha uma sala especifica da LBA que a gente falava, que era a sala do prézinho... então a LBA recebia muitas doações de roupa, de calçados, eu lembro até hoje que eu ganhei um conjuntinho de roupa: um shortinho vermelho, uma camisazinha e um conga, que na época se chamava conga, azuzinho com minha branca...né que recebia...nossa mas eu adorava... chegava em casa, com cinco anos, a gente já lavava a roupinha pra ir no outro dia de novo... por que? Porque só tinha aquela roupa. Não tinha outra roupa. Não tinha outro calçado. Ou a gente ia daquele jeito ou ia descalço né... então, eu gostava muito do prézinho... porque o prézinho recebia muita doação, as doações que vinham da missão vinha mais pro prézinho... então eu sempre gostava do prézinho... quando eu passei pro primeiro ano, foi uma guerra, eu parar no primeiro ano. Eu lembro até hoje, eu não queria ir pro primeiro ano, eu queria ficar no prézinho...porque eu queria continuar brincando com brinquedinho que tinha eu queria continuar ganhando as coisinha que agente ganhava... ganhava mochilinha, ganhava roupinha sempre né...entao eu adorava estudar no prézinho... daí quando fui pro primeiro ano, já era alfabetização, aí eu sofri um pouco, porque daí eu tinha, ó, nós já sabia falar português, só que daí em casa a gente mistura...(não terminou a frase) ... a gente tinha a língua guarani... então a gente ficava meio perdido... meio misturado era misturado...até...que eu lembro que tinha vez que a gente falava coisa errada e os amiguinhos da gente ria... eu falava...a gente falava...coisa errada... então eles riam, né...daí foi o caso de preconceito dos próprios coleguinha da gente não saber falar direito, a gente foi falando só... eu me lembro que eu só falava português...só português... só português né... eu peguei assim, tipo um trauma, de falar a língua. Mesmo a vovó me ensinando, ou não, eu não falava mais só de medo deles rir dimim, deles começar a rir...comecei a falar só português. Não falava mais em guarani.

Mas em casa você falava?

Kake: **Nem** em casa. Eu não quis... eu lembro que eu era criança, e eu não quis aprender porque eu tinha vergonha de ir pra escola e eles demim...porque a gente misturava, misturava as duas línguas...né... eu lembro que meus primos, a gente ia com meus primos, minha irmã tudo, né... a gente sofreu até mais ou menos a quarta série, e foi por isso que a gente aprendeu a falar bem, bem mesmo o português, escrever o português então a gente já não sofria aquele preconceito, né... porque assim... tinha muitos alunos que assim não falavam a língua, né, eles falavam bem o português e riam daqueles que falavam o português errado como ainda acontece hoje nas escolas... até hoje acontece isso de um debochar do outro, que falam o português errado, né... então naquela época também tinha, então eu não quis mais fala a língua. Não quis mais fala, porque eu tinha vergonha dos outros ri de mim, medo de eu falar alguma coisa errada e os outros ri demim, então eu deixei a minha língua indígena de lado. O guarani de lado. Não quis mais aprender.

Mas é igual andar de bicicleta? Quando a gente aprende não mais esquece?

Kake: Depois se pegar pra falar aprende de novo. Eu aprendi de novo. Tive que aprender de novo. Porque na verdade eu tive que religar algum botão que estava desligado. Ai comecei a falar de novo né. Mas a gente não esquece. A gente aprende e a gente não esquece...mas a gente as vezes não pratica... né... num... num... também não era visto como uma língua bonita né... não era vista como uma

língua valorizada... hoje não, hoje é bem valorizada...a língua materna, o guarani, o caiuíá, língua terena, é bem valorizada hoje aqui na nossa aldeia, né. São as três etnias que tem né, são bem valorizadas hoje. Então hoje as pessoas não tem mais vergonha de conversar, de falar, de...de... ensinar em sala de aula né...

Tem uma professora que aprendeu o guarani no Paraguai. Há muita diferença entre o guarani do PY e o guarani indígena?

Kake: Tem muita diferença sim, porque o guarani do Paraguai tem muitas palavras que é em castelhano e espanhol, daí é outra mistura... e aqui não, aqui já tem mistura do guarani com o caiuíá. Não mistura com palavras em catelhano, mistura mais com palavras em espanhol. São os empréstimos que fala né. Empréstimo da língua né. O guarani do PY é bem diferente do...do... guarani daqui do..da região.

ANEXO 3. Transcrição da Narrativa de Mbo`y rendy

Gravação realizada dia 18/05/2010

Você lembra mais ou menos como era seu nome indígena?

Eu me lembro eu acho q era [...] mborendu

Mborendu? Ai, vc escreve pra mim? Você pode escrever aqui embaixo por favor, que esse vai ser o seu nome, o nome que vai constar na daí, no projeto, né.

Vou colocar meu nome primeiro e depois o... mbo..mboren...du

E o que quer dizer esse nome

Mborendu que dizer, é ... (hum...) pedra preciosa das ... colar, (que legal) pedra preciosa das colar (muito legal)

E assim, você lembra bastante quando você era pequena q sua mãe te ensinava as coisa...

Sim quando eu era pequena minha mãe me levou na casa de reza pra me batiza, eu fui batizada na ... nas cerimônias indígena, depois eu cresci (...) depois que a minha mãe mudou de atitude, também não vai mais na casa de reza, já não tem quase mais, e depois assim fui crescendo ... e quando eu tive, quando tinha 8 anos, a minha mãe freqüentava essa igreja depois ela não ia mais, porque até 8 anos eu ela me levava ainda na casa de reza.. na na cerimônia do milho ... no batismo de criança ... é ... guaxiré, né... e também tinha ... é... batismo das plantas (...das) das roças milho, cana, mandioca, batata (ai, cada plantação?) cada plantação, cada um que tinha ... ai, levava, levava pra ser batizado. Quem tinha mais milho, assim na roça, levava... milho branco também, milho branco, (que é o milho de canjica?) daquele milho de canjica, aquela milho saboró, parece que eles chamam... aquele, . é..levava aquele, levava cana ... cana daquele... cana, num tem aquele, cana daquele... daqueles que tem... tem meio verde...meio coloridinho, (aquele que tem um gosto de pinga?) (risos) então é (risos) aquele lá, (cana caiana?) é... então acho que é aquele... aquele que levava também... batata, banana, aquele feijão de corda, também, né,... e ai levava assim, colocava numa fileira assim, pra ser batizado... ai, até 8 ano, eu freqüentava, depois, eu num...num... minha mãe num me levou mais,

eu já fiquei adolescente, ai eu fiquei mais na igreja só, até ... (indecisão) acho que, fiquei na igreja, até uns 30 ano.

Hoje você tem quantos anos?

Tenho 40 ano.(40? Que legal.)

E assim, você lembra alguma coisa de quando você começou... na escola, sua mãe falou você vai ter que estudar, vai ter que ir pra escola?

É.. minha mãe num... nem falava isso, né... minha mãe não queria q eu estudasse (ri sem graça) (mas o que ela queria?) Ela não queria estudar, mas ela num...ela num também intendia o que era leitura, letras, assim, né... ela não conhecia mas, daí, a minha... meu irmão já começou estudar, e meu irmão também, ah...o pessoal da missão, né... missão indígena, lá de Douradina, tinha um grupo de alemom lá, né... ai formava uma missão, lá, né... daí, o pessoal da missão ia lá em casa visitar minha mãe, né...ai, perguntava porque que eu num...me colocava na escola já tinha 9 anos (9 anos?) ai, ela resolveu, né? resolveu me mandar, daí, só pra mim escrever meu nome só, ai, ela falou “eu vou ela mandar na escola, só para saber escrever o nome dela, depois eu tiro também”, vixi... minha mãe era muito...

Mais assim nessa época a mulher indígena tinha uma função dentro na aldeia q impedia de estudar, alguma coisa assim?

Impedia. É... Porque na...na...na tribo caiuíá...a... as mulheres indígena servia só pra... ser mãe, só pra se... produzi filhos e cuidar da casa só. Ela cuidava da casa e dos filhos, e também o dever dela era cuidar do marido, só nada de... faze... tudo que o marido mandava, ela fazia ser humilde ao marido (risos) (ser obediente?) ser obediente... então, por isso, acho que a indígena, assim num estudava, né, mulheres... mas depois foi mudano... né foi mudano... já tinha lei também, que todas criança tinha que estudar, né, ai agora todo mundo ta estudano... a minha de concordar eu, de por na escola, foi muito duro comecei estudar... e fiquei até 14 ano estudano... até 14 ano. Ai tavam querendo tirar eu, e me casar, daí eu falei que num ia casar, ia continua... mas ela brigou tanto comigo...(risos)

Porque assim, 14 anos é a idade do casamento?

14 anos é a idade do casamento, das tribo kaiwá, é a menstruação... segunda menstruação a mãe já entregava po rapaz, porque ...a menina quando tem 11 ou 12 anos, o rapaz já vai lá e pede pra mãe, que vai casar com ela (esse rapaz é de qualquer idade?) o rapaz de qualquer idade, jáa é comprometido... ai eu nem sabia, a minha mãe... eu tinha compromisso com esse rapaz, q tinha 19 anos... eu tinha 12 ou 13 anos ainda... com 13 anos queriam me casar, e falei q num ia, ai eu fiquei mais 14 anos... ai... também... falei pra minha mãe que, pode fazer qualquer coisa... mas eu num vo casar, mas eu vo estudano... Continuar meus estudos né.

Assim, nessa época, você já tinha o pensamento de terminar, de fazer alguma coisa???

Já tinha meu... meus planos estudar, ser alguma coisa, né... estudar. conhecer mais a ... realidade, né... além das tribos indígena, ai... minha mãe num...num concordou... e eu fui morar com uma missionária lá na missão. Fiquei 3 anos lá, com 16 anos voltei, pra casa da minha mãe, minha mãe foi me buscar a força de lá... me batia...me... ai eu vim morar com ela, né... daí, queria me casar de novo com outro rapaz, daí, eu conheci o rapaz que eu casei, com esse que era filho dos meus...pai

dos meus filhos... daí, casei... antes que a minha mãe me casasse com qualquer um (risos) com o primeiro que aparece ...(risos), ai ele era estudado também, ai deu força... depois, deu, depois nós dois... ficamos 3 anos aqui na missão caiuíá, em Dourados, estudano também... eu e ele... ai terminei meu magistério estudano. (você era de Douradina?) Eu era de Douradina, (e veio pra Dourados) vim pra Dourados pra estuda... e voltei pra Douradina, fiquei... 6 anos na fase, depois eu, eu... sai... fui morar lá na...na cidade... pra trabalhar, né... fui lá pra conhecer pra lá... daí, eu fiquei pra lá trabalhar, também, né... só que na escola... trabalhei na firma 2 anos... depois voltei pra aldeia, e lá fui morar no acampamento com meus pais... mas ainda estudano.

Com relação a trabalho percebeu dificuldade em conciliar estudo e trabalhando?

É tão difícil... mas assim, sem assim, sem currículo, né... é difícil pega, né... porque eu trabalho mais na parte de educação, né... se procurar outros empregos também... né já não dá certo.

Mas assim, na época que você estudava éh... o trabalho assim era muito complicado, assim a questão da distância? estudava a noite? Quando você estudava o trabalho era muito difícil

Éh...eu estudei, a noite assim... quando morei aqui em Dourados, mas depois, quando fui trabalhar, já num ... num comecei, estuda mais a noite... na parte do trabalho foi muito complicado já que trabalha, cuidar dos filhos... cuidar da casa. (risos)

Como foi pra... pra... equilibrar isso daí, porque, assim já é difícil pra nós, né, agora pra vocês que já tem aquela função, igual você falou agora pouquinho, essa função é da mulher indígena, aí, você coloca uma coisa a mais pra você fazer... uma ação a mais pra você fazer... como você conseguia se desdo(brar)... como você conseguia fazer tudo, realizar tudo?

Fazendo aos poucos né... assim, eu fui... eu trabalhei um pouco... depois eu, parei pra cuidar dos filhos, daí, deu um tempo certo, daí, depois que meus filhos cresceu... ai comecei de novo... (risos) foi assim (aos picadinhos?) éh, picadinho, e agora né, ainda num terminei, se Deus quiser vou terminar ano q vem. (e hoje você ta fazendo o Teko?) éh, hoje to fazendo licenciatura indígena, já to no específico, no 3º. ano já.

Depois que você entrou pra licenciatura mesmo você percebeu que sua cabeça abriu mais?

Abriu mais... assim, na visão pela... nossas tribo, né, indígena, conhecer mais um pouco, né... antes eu... eu...eu era ... pra mim, eu pensava que... eu sou índio, não precisava nada mais... conhecer sobre minha realidade... aí... depois que eu entrei no Teko, né, que... as nossas história vem até nós, né... na existência ... do descobrimento até nós, né. Aí, depois nós fomos perdendo a nossa língua... a cultura que nos tinha... já não existe mais, a comida que nós comia, não comemo mais... aí, despertou minha curiosidade de começar a estudar mais... aprofundar mais o meu conhecimento, sobre isso... daí, comecei a fazer mais pesquisa.

(dificuldade para ouvir cachorro latindo)

E ...você tava falando da dificuldade do conhecimento que você passou a adquirir e mais essa questão da língua como que você vê? A língua, porque você é tradutora, então você fala fluentemente a língua, mas, e o restante dos indígenas?

Tem alguns que já tá perdendo ... já a línguas tradicionais... já num fala mais... já num, tá usando muito empréstimo, do que a língua tradicional. Por exemplo, nós mesmo lá, tem uns que já num fala mais sabão na nossa língua, fala sabão... assim... diretamente no português ai já num fala mais éh... mãe na nossa língua, num fala mais ra`y , mas assim mãe normal em português.

Seu esposo atendeu o celular e falou na língua e não em português.

Não... agora já... pra quem a gente conhece né... tem uns que já começa... que é índio, mas as vezes, chega pra nós e já fala em português, começa falando português...

Você acha que todos (todos) os índios sabem pelo menos um pouco a língua?

Acho que sim, né... acredito que sim... (eles só não praticam?) só não pratica, entende, mas não pratica, (é muito interessante) éh... mas, agora na nossas aldeia, todos são falante de língua, desde criança até os idosos... (mas você diz pelo acampamento) pelo acampamento e a nossa aldeia... quando eu morei na aldeia de Douradina, também ...também são falante (como é o nome da aldeia de Douradina?) a aldeia de Douradina, Lagoa Rica, ali todos são falante todos do guarani caiuí. Lá no acampamento também, agora veja aqui em Dourados, já é bem difícil escutar o caiuí guarani... (risos) fala mais português do que guarani.

Às vezes, será que também que é com relação a essa distância tão curtinha entre a cidade e a aldeia?

Eu acho, também... das mistura... das mistura das etnia... que vem de muito... muitos lugares... de vários lugares ali em Dourados... acho que é isso que dá... perda na língua (e junto com a língua vai a identidade, né?) vai também a identidade se perdendo.