

## CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL, ESCOLA E LÍNGUA(S)

### 3.1 Os interlocutores

*Ensinar é uma coisa muito boa... na aldeia, então, não falta oportunidade...(João Machado).*

O professor João Machado é identificado por Meihy (1991) como uma pessoa interessante que, sendo professor, adquiriu uma visão bem formulada da problemática geral da Reserva Indígena de Dourados. A professora Edna de Souza é vista como tendo uma postura que indica “um posicionamento índio” que procura controlar o código do “branco” para propor equilíbrio entre as culturas.

João Machado é professor, moço interessado na combinação do moderno com o tradicional. Formado em matemática pela Universidade do Estado, ensina na Reserva onde é figura de sucesso político. Com experiência fora da aldeia, ele se mostra índio por opção e se reconhece com um papel a cumprir entre os terena, guarani e kaiowá (MEIHY, 1991, p.93).

Meihy (1991), ao apresentar o professor João Machado, deixa entrever questões que se delinearão no decorrer da narrativa tais como: o interesse na combinação *moderno* vs. *tradicional*, mostrar-se índio por *opção*, reconhecer-se com um *papel a cumprir* junto à comunidade e, principalmente, ser *uma figura de sucesso político*. Observa-se pela maneira que o autor o descreve tratar-se de um sujeito *realizado*. Na semiótica, as modalidades virtualizantes (*dever e querer*) instauram o sujeito e as atualizantes (*poder e saber*) o qualificam para a ação posterior. O sujeito definido pelo *dever* ou pelo *querer-fazer* é chamado *sujeito virtual*; se na organização modal de sua competência incluem-se também o *saber* e/ou o *poder-fazer*, tem-se um sujeito *atualizado* ou competente, qualificado para fazer. Só o *fazer* o torna *sujeito realizado*.

Edna, filha do índio Marçal, possui uma ácida posição crítica em relação aos equívocos provocados pelos governos em face da Reserva. Tendo opiniões convictas, ela se mostra uma lutadora por seus pontos de vista, particularmente da defesa da mulher, dos kaiowá e de seu próprio grupo, os guarani. É estudante de história e professora na aldeia. Labuta pela implantação do ensino na língua nativa para a alfabetização das crianças (MEIHY, 1991, p.204).

A professora Edna de Souza nos é apresentada como *filha do índio Marçal*, líder de reconhecimento internacional, que foi assassinado em novembro de 1983, na Aldeia Campestre, município de Antonio João-MS<sup>12</sup>, durante o processo de reocupação, pelos indígenas de Mato Grosso do Sul, dos seus territórios tradicionais.

Pode-se perceber, tendo por base os lexemas, *crítica*, *opiniões convictas*, *lutadora*, e *labuta* que estamos diante de um sujeito modalizado pelo *querer-fazer*, *saber-fazer* e *pode-fazer*, pois conforme Fiorin (2008, p. 115) só executa a ação (de criticar, defender, opinar, lutar, labutar) quem possui pré-requisitos para isso. Para realizar essas ações o sujeito deve ser dotado de competências modais. Para executar um fazer é necessário que o sujeito esteja de posse de no mínimo três desses elementos, os quais a semiótica chama de modalidades (querer/dever/saber/poder). Podemos até fazer aquilo que não devemos, mas só se quisermos, soubermos e pudermos fazê-lo. Vê-se que Meihy (1991) constrói uma imagem positiva dos professores, que se constituem discursivamente como sujeitos competentes e mais do que isso, realizadores.

Meihy foi muito feliz ao registrar em livro as narrativas dos professores porque, além de documentar suas experiências de vida, a obra constitui um registro de um momento histórico daquela comunidade, tendo em vista que, ao narrar suas histórias João Machado e Edna de Souza nos mostram como significam o mundo à sua volta, como percebem questões como a educação, a política interna e externa à Reserva, e tornam públicas suas identidades, suas crenças e suas ideologias. Ao contar suas histórias constroem não só a visão de si mesmos como atores sociais, mas também como veem os outros atores que povoam suas narrativas, já que as histórias contadas sobre si mesmo são igualmente histórias sobre os outros. Ao narrar suas experiências, posicionam-se diante da vida e da realidade que os cerca.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 64), contar histórias é uma maneira de dar sentido à vida, uma forma de agir no mundo social, pois quando contam histórias as pessoas estão atuando umas sobre as outras. As relações em jogo na narrativa envolvem relações não somente entre narrador/narratário, participantes na situação de fala, mas também relações

---

<sup>12</sup> Para essa temática ver SILVA, Lélío Loureiro da. As representações dos Kaiowá-Ñandeva no *O Progresso* na década de 1980. Dissertação de Mestrado, 2007: UFGD.

reportadas nas narrativas que envolvem atores que ali se presentificam. As narrativas, na medida em que, necessariamente, envolvem esses atores, suas ações e o correm em espaços-tempos determinados, relatam a vida, tornando acessível ao analista o autorretrato tanto do sujeito narrador, quanto do narratário, bem como dos demais atores participantes dela. Segundo Limberti (2009, p. 99), o sujeito nunca fala sozinho porque ele fala pelos outros e com os outros.

A discursivização que os professores fazem de suas vidas, organizada cronologicamente e disposta passo a passo na enunciação lhes dá a oportunidade de mostrarem-se a si mesmos. Além disso, conforme Limberti (2009, p. 36), enunciar-se é ainda uma alternativa de “des-repressão”, porque o “calar-se” é uma forma de ser oprimido. O índio, sujeito enunciador do discurso objeto de nossa análise, fora desse contexto enunciativo, permanece a maior parte do tempo calado, ouvindo mais do que falando, tendo suas ações e pensamentos modalizados pelo discurso autoritário do branco.

O ato do enunciador, de colocar-se no discurso, é uma autorreferencialização. Na discursivização, o “eu” é um produto de si mesmo e assume essa autoria. O ato de falar proporciona o distanciamento necessário que permite ao sujeito se avaliar e avaliar a realidade à sua volta (LIMBERTI, 2009, p. 37). Em se tratando do sujeito indígena, o ato de enunciar torna-se digno de considerações, pois se trata de um segmento da população brasileira que ainda tem sido contemplado pela documentação externa, produzida “sobre” eles. A professora Edna de Souza parece perceber isso, tanto que, quando fala sobre a repercussão do “suicídio” na mídia, considera que:

Há muitas pessoas que estão estudando o caso, mas quase sempre são de fora: jornalistas, pesquisadores de universidades, missionários... essas contudo não são pessoas de dentro das tribos, não são índios... sei que são pessoas preparadas e que têm muita sabedoria, mas a meu ver o assunto tem que ser visto também pelo ângulo do índio...(Edna de Souza, parágrafo 28).

Buscamos, então, com a nossa análise, à luz da teoria semiótica, perceber através do/no discurso esse “ângulo do índio” com relação à Educação formal. Por que abordar essa temática no discurso dos professores indígenas e não outras que ali também se manifestam? Porque a educação, tanto em uma concepção ampla quanto em uma concepção restrita (educação formal), configura-se, por excelência, como um programa narrativo de manipulação em que o destinador-manipulador (educação) determina os valores que serão visados pelo sujeito-destinatário (índios).

Desse modo, quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se tome no sentido restrito ao domínio escolar, educação formal, é necessário reconhecer que toda educação é educação de alguém por alguém, e ela supõe, sempre, uma manipulação (LIMBERTI, 2009, p. 27).

### **3.2. Representações dos professores sobre educação formal e escola**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB está posto que a educação abrangerá os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E que a educação escolar (formal) se desenvolverá, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (escolas). (Art. 1º, § 1º). Esta última deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (§ 2º), tendo por finalidade, conforme a LDB, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nos dicionários de língua portuguesa<sup>13</sup> algumas acepções que o termo designa são: Educação – 1. ato ou efeito de educar (-se); 2. processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano; 3. civilidade, polidez; 4. ato ou processo de educar(-se) 4.1. qualquer estágio desse processo; 5. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; 6. o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; 7. conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo; 8. desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão; 9. conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.

Por sua vez, o adjetivo “formal” que qualifica o substantivo “educação” indica algo como: 1. relativo à forma; 2. evidente, manifesto; 3. genuíno; 4. convencional; 6. que não deixa dúvidas; claro, explícito, preciso; 7. que é real, evidente; manifesto, irrefutável, categórico; 8. que diz respeito mais à aparência do que ao conteúdo; 9. solene, oficial, sério, protocolar; 10. adequado para ocasiões solenes; 11. que não é espontâneo; 12. que valoriza muito as regras, o ritual; cerimonioso, protocolar; 13. feito em estabelecimento de ensino, cumprindo a sequência e os programas escolares ou acadêmicos.

---

<sup>13</sup> Dicionários de língua portuguesa Houaiss e Aurélio na versão eletrônica.

Pode-se assim, conforme Gadotti (2005, p. 2), definir a educação formal como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, que tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. E a educação em sentido amplo, como o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social (ARANHA, 1996, p. 51).

A educação num sentido mais abrangente se dá, conforme Kruppa (1994, p. 21), na sociedade que é toda ela uma situação educativa, dado que a vivência entre os sujeitos é condição da educação, “a ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade”. Segundo Brandão “ninguém escapa da educação”. Ela se dá em casa, nas ruas, nas igrejas, nas escolas, de um modo ou de outro estamos envolvidos com ela. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7). Embora, como vimos, a educação ocorra na interação social ela não se apresenta de forma única, isso porque as experiências de vida dos sujeitos, suas necessidades e condições de trabalho são diferentes.

Nas narrativas dos professores podem-se depreender essas duas situações. O professor João Machado quando relata a sua trajetória de formação escolar, que se instaura no início da narrativa em conjunção com o objeto-valor (estudo), “*sou formado pela Universidade Federal* (parágrafo 1), tem-se aqui um *programa de aquisição*. Observa-se que o enunciado de estado que estabelece a relação de junção (conjunção, disjunção) entre o sujeito e o objeto é “*sou formado*”, ou seja, a relação inicial é de *conjunção* do *sujeito* com o *objeto-valor* (estudo/conhecimento escolar). Para a semiótica um estado inicial de *conjunção* do sujeito com o *objeto-valor* pressupõe um esquema narrativo, isto é, uma sequência de programas narrativos, combinados em percursos e relacionados por pressuposição.

O programa narrativo constitui-se de *um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado*. O enunciado de estado “sou formado” é o enunciado resultante da transformação, a partir do qual se pode reconstituir o estado inicial. Pelo fato de transformar estados, o sujeito do fazer altera a junção do sujeito do estado com os valores e, portanto, o afeta. Tem-se assim o Programa Narrativo – PN em que:  $PN_1 = F(\text{estudar}) [S1(\text{pai, sociedade}) \rightarrow S2(\text{João}$

Machado)  $\cap$  OV (ser formado)].

A semiótica distingue vários tipos de programa narrativo, definidos com base na natureza da junção (conjunção ou disjunção). Assim, têm-se programas de aquisição (doação ou apropriação); privação (espoliação ou renúncia) de objetos-valor; programas definidos segundo o valor investidos no objeto (modal/descritivo), sendo que no primeiro tem-se um programa de transformação de competência e de alteração de estados passionais, e no segundo tem-se um programa de *performance*. Os programas podem ser ainda simples ou complexos. Em geral, os programas são complexos, constituídos por mais de um programa, hierarquizados: um *programa narrativo de base*, que exige a realização prévia de outros programas, pressupostos, denominados *programas narrativos de uso* e cujo número depende da maior ou menor complexidade da tarefa a ser executada. O programa de uso pode ser realizado pelo mesmo sujeito que cumpre o programa principal. No caso em análise, têm-se os seguintes programas de uso:

$PN_2 = F$  (começar os primeiros estudos) [ $S_1$ (João Machado)  $\rightarrow$   $S_1$ (João Machado)  $\cap$  OV (concluir a quarta série, conhecimento escolar)].

$PN_3 = F$  (estudar na cidade) [ $S_1$ (João Machado)  $\rightarrow$   $S_1$ (João Machado)  $\cap$  OV (tirar o diploma segundo grau, conhecimento escolar)].

$PN_4 = F$  (fazer o curso de ciências no CEUD) [ $S_1$ (João Machado)  $\rightarrow$   $S_1$ (João Machado)  $\cap$  OV (curso superior, /diploma)].

O *programa de base* é o de aquisição do valor (formação superior), apresentando-se os demais programas como *programas de uso* que levam à realização do programa de base. O valor investido no objeto caracteriza-se como valor modal, tendo em vista a transformação de competência do sujeito.

No interior dos percursos narrativos, os actantes sintáticos (sujeito do estado, sujeito do fazer, objeto) que participam da formulação do enunciado elementar e do programa narrativo são redefinidos como papéis actanciais. Os papéis actanciais dependem da posição que os actantes sintáticos ou o programa de que fazem parte ocupam no percurso e da natureza dos objetos-valor com os quais estão em junção.

Os actantes são estruturas formais abstratas, hipóteses teóricas, que jamais podem aparecer como tais nos textos efetivos e que, em absoluto, devem ser confundidos com os personagens "verdadeiros", nos quais, por assim dizer, se encarnam (VOLLI, 2007, p. 119). Existem, então, sujeitos manipulados e manipuladores, sujeitos competentes e realizadores, distinguem-se sujeitos do *querer*, e sujeitos do *saber* etc. Os papéis actanciais variam segundo o progresso narrativo. Na última etapa da hierarquia das unidades sintáticas - esquema narrativo - o conjunto dos papéis actanciais de um percurso define o que a semiótica denomina *actante funcional* (sujeito, objeto, destinador, destinatário). O actante funcional não se caracteriza de uma vez por todas, mas tem apenas a determinação mínima dada pelo

percurso, cujos papéis engloba. Conforme Barros (2001, p. 36) há três percursos distintos: o do *sujeito*, o do *destinador-manipulador* e o do *destinador julgador*.

O percurso do sujeito é constituído pelo encadeamento lógico do programa da competência, pressuposto, e do programa da *performance*, pressuponente, ou seja, o sujeito adquire competência modal e semântica, torna-se sujeito competente para um dado fazer ou *performance* e executa-o, passando a sujeito realizador. Os diversos tipos de competência e de *performance*, assim como o encadeamento dos dois programas, caracterizam diferentes percursos do sujeito.

Desse modo, se o sujeito encontra-se em um estado de conjunção pressupõe-se o encadeamento lógico de um programa de *competência* com um programa de *performance* que constitui, para a semiótica, um percurso narrativo, denominado *percurso do sujeito*. O programa de *performance* pressupõe o programa de competência, no interior do percurso. Dessa forma, o programa de *competência*, graças ao qual  $S_1$  (João Machado) passa de um /querer/ (da manipulação) /saber/ e /poder/ “estudar”, forma, com o programa de *performance* de “formar-se”, o percurso narrativo do sujeito  $S_1$  (João Machado) tornando-o sujeito realizador e também realizado.

Os outros dois percursos, percurso do destinador-manipulador ou percurso da manipulação e percurso do destinador-julgador ou percurso da sanção, enquadram o percurso do sujeito. O destinador-manipulador é a fonte dos valores, é quem determina os valores visados pelo sujeito ou o valor dos valores — competência semântica do sujeito — e quem dota o sujeito dos valores modais necessários ao fazer — competência modal do sujeito.

Manipulação e competência são correlativos, ou seja, são pontos de vista diferentes sobre o programa de aquisição por doação. Na manipulação, adota-se a perspectiva do sujeito do fazer; na competência, a do sujeito do estado que “recebe” os valores modais. O percurso do destinador-manipulador é formado por um programa, em geral complexo, de doação de competência semântica e modal ao destinatário, que será sujeito do fazer. O destinador-manipulador na narrativa de  $S_1$  (João Machado) ocorre sob a figura do pai que aconselha (“você precisa estudar”) e da sociedade (que valoriza o estudo).

O destinador é aquele que quer que uma ação seja realizada e no final certifica o seu sucesso com uma recompensa (diploma) ou o seu fracasso com uma punição (reprovação) e o destinatário é aquele que se obriga a desempenhar a ação.

Na narrativa, o destinador (pai) “*O meu pai, por exemplo, quando eu era pequeno, me aconselhava bastante: “Quando você crescer, precisa estudar... tem que fazer isso, fazer*

*aquilo...*”(Parágrafo 35) leva o sujeito a querer-fazer (adquirir estudo); formar-se (PN de uso) lhe dá o *poder-fazer* e *saber-fazer* ser professor (novo PN de base).

A dotação de *competência semântica* ou manipulação cognitiva deve ser entendida como um contrato fiduciário, em que o destinador, graças a um fazer persuasivo, busca a adesão do destinatário. Pretende fazer com que o destinatário, ao exercer o fazer interpretativo que lhe cabe, *creia ser verdadeiro* o objeto apresentado, ou seja, se S<sub>1</sub>(João Machado) não crê na educação formal como um valor não há manipulação, assim o discurso do destinador-manipulador (pai, sociedade) não o afeta. Há estreita vinculação entre a confiança e a crença, o que permite falar em contrato fiduciário. A confiança entre os homens fundamenta a confiança nas palavras deles sobre as coisas e o mundo e, finalmente, a confiança ou a crença nas coisas e no mundo. A atribuição de *competência modal* ao sujeito, para levá-lo a fazer (estudar), constitui a manipulação propriamente dita e pressupõe o contrato fiduciário. Tal manipulação consiste na doação de valores modais, cuja organização determina a competência do sujeito (BARROS, 2001, p. 37).

A *manipulação* do destinador distingue-se da *ação* do sujeito: o sujeito, pela *performace*, altera estados, *faz ser*, e simula a ação do homem sobre as coisas do mundo; o manipulador transforma o sujeito, ao modificar suas determinações semânticas e modais, ou seja, *faz-fazer*, e representa a ação do homem sobre o homem (Ibid.)

A manipulação tem a estrutura contratual da comunicação, ou seja, alguém (o destinador) faz com que um outro (o destinatário) – que pode ser a mesma pessoa – faça alguma coisa, empreenda uma ação. O destinador-manipulador transforma a competência modal do destinatário ao colocá-lo, durante a comunicação, em posição de falta de liberdade ou de não poder não aceitar o contrato proposto (você precisa estudar). O destinatário é levado a efetuar uma escolha forçada. O destinador emprega, para tanto, a *persuasão*, articulada no *fazer persuasivo* que exerce e no *fazer interpretativo*, por conta do destinatário. O fazer persuasivo define-se como um *fazer-creer* e, secundariamente, como um fazer-saber, e o fazer interpretativo, como o *creer*, ou melhor, como um ato epistêmico que leva a creer. Em resumo, o percurso do destinador-manipulador pode ser desmembrado em três etapas: o contrato fiduciário, em que é estabelecido um mínimo de confiança; o espaço cognitivo da persuasão e da interpretação; a aceitação ou recusa do contrato. Aqui há aceitação por parte do sujeito S<sub>1</sub>(João Machado) e a recusa por parte dos S<sub>(companheiros da Reserva)</sub> “*Tinha muita gente que estudava naquele tempo, tinha sim... mas nenhum deles, além de mim, conseguiu continuar... só findaram a terceira série, quarta série...*” (parágrafo 4).

Na sanção, o destinador julga a conduta do sujeito e os estados obtidos pelas operações por sua conformidade ou não com o sistema de valores que representa e, também, em relação aos valores implícitos ou explícitos no contrato inicial com o destinador-manipulador. Cabe-lhe verificar se o sujeito cumpriu o compromisso assumido quando da sua instauração como sujeito da *performance*. Conclui-se que toda interpretação e sanção se fazem em nome de uma ideologia da qual depende, em suma, o sentido do percurso narrativo realizado. O sujeito, reconhecido e considerado cumpridor do contrato que assumiu, é julgado positivamente (sanção cognitiva) e recebe uma retribuição (diploma), sob a forma de recompensa (sanção pragmática).

Por sua vez, quando enuncia que *Tinha muita gente que estudava naquele tempo, tinha sim... mas nenhum deles, além de mim, conseguiu continuar... só findaram a terceira série, quarta série...* (parágrafo 4) tem-se um programa de privação. As privações dos sujeitos com relação à educação formal se manifestam no texto de formas variadas. “*Quando o aluno chega, a primeira coisa que me preocupa é ensiná-lo a escrever... o nome é a primeira coisa que ensino, porque sei que logo ele pode precisar sair...* (João Machado, parágrafo 28). A saída do sujeito (aluno indígena) do sistema formal de educação parece ocorrer em função de outras necessidades, de outros valores que entram na narrativa como “*uma roupinha*”, “*um dinheirinho*”. Para suprir essas necessidades, para estar em *conjunção* com esses valores, que para semiótica se configuram como valores *descritivos*, ou seja, valores consumíveis e armazenais, o sujeito vê-se, ainda em idade precoce, diante de uma escolha forçada: “*pode precisar sair*”. O /poder/ é uma modalidade *atualizante* que qualifica o sujeito para uma ação posterior. A ação que vai colocar o sujeito em *conjunção* com os objetos-valor visados se manifesta, no texto, como “trabalho”. Vimos quando definimos o termo “Educação formal” que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social com a finalidade de preparar o sujeito para o “exercício da cidadania” e sua “qualificação para o trabalho”. No entanto, parece haver um paradoxo aí, uma contradição entre educação formal e trabalho, um não poderia excluir o outro, já que a educação formal deveria qualificar, dotar o sujeito das competências necessárias para a ação de trabalhar.

Todavia, para o sujeito indígena, e para uma parcela considerável da população brasileira, a necessidade de trabalho força-os a escolher entre educação e trabalho. No caso dos indígenas da Reserva de Dourados, quase sempre, o trabalho é fora da Reserva, em fazendas: “*quando eles crescem, logo saem da escola, porque sentem necessidade de uma roupinha, de um dinheirinho... então, resolvem ir trabalhar nas fazendas...*”. O verbo “precisar” e o sentimento de “necessidade” remetem a essa interpretação de escolha forçada.

É interessante observar que a ação dos indígenas de “sair” da escola para trabalhar, embora pareça significar, a princípio, uma opção, uma escolha do próprio sujeito que desenvolverá a ação “*resolvem ir trabalhar*” é avaliada pelo enunciador como um “problema”. E “*é um problema, porque às vezes trabalham a troco de roupa e de comida... para eles, receber uma roupinha ter onde dormir, ter o que comer, um arrozinho qualquer, já está bom... mesmo que para isso tenha que trabalhar quatro meses...*” (João Machado, parágrafo 29). Segundo Limberti (2009, p. 150) o emprego do diminutivo conota a insignificância da recompensa *roupinha, dinheirinho, arrozinho*. O trabalho deixa de ser um meio de subsistência para tornar-se “uma mercadoria a ser trocada”. O enunciado “*resolvem ir trabalhar*”, que em outro contexto denotaria uma liberdade de escolha de que cada um deveria gozar, aqui configura-se como uma escolha forçada, resultante de um processo de *manipulação*.

A manipulação se dá em duas fases: na primeira, fiduciária, dos valores semânticos, o destinador leva o índio a acreditar nele, mostrando poder cumprir o contrato de encaminhá-lo para uma vida melhor através do trabalho, do estudo, de uma nova religião, fazendo o destinatário acreditar nisso como valor; na segunda, o destinador coloca o índio numa situação de escolha forçada, de obediência e altera sua competência. Os tipos de manipulação (propostas de contratos) oscilam entre a abordagem de valores positivos, que levam o destinatário a *querer fazer*; e a abordagem de valores negativos, que levam o destinatário a *dever fazer*. Se o destinador propõe ao destinatário uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, ocorre uma *tentação*. Quando ele leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do destinatário, dá-se uma *sedução*. Se ele faz fazer por meio de ameaças, há uma *intimidação*. Quando o destinador impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do destinatário, acontece uma *provocação* (LIMBERTI, 2009, p. 27).

O processo de manipulação que leva o sujeito indígena a “precisar sair” da escola em busca de trabalho tem como destinador-manipulador a sociedade não-indígena “*Acontece que tanto os índios aqui da Reserva de Dourados, como todos os outros do sul de Mato Grosso do Sul, viraram consumistas... a sociedade já nos condicionou a isso... Como é que vamos superar esse problema? Trabalhando e progredindo...*” (João Machado, parágrafo, 24).

No texto a *manipulação* ocorre de várias formas e atinge a comunidade como um todo “*... O negócio não está fácil, porque a gente já está acostumado a consumir muita coisa do branco, e aqui falta recurso para isso... a gente precisa de roupa, uma calça, e isso sempre é caro demais...*” (João Machado, parágrafo, 35), principalmente os mais jovens, “*...eles vão para a cidade, veem tanto desenvolvimento, coisas bonitas, sonoras, cheirosas e*

*voltam para a aldeia onde não tem nada daquilo e nem a quem recorrer... então naturalmente o índio se sente inferior...*” (Edna de Souza, parágrafo 21). Seduzidos pelas coisas bonitas, sonoras (eletro-eletrônicos), cheirosas, *valores descritivos*, buscam a *conjunção* com esses valores através do trabalho.

Porém, essa pretensa *conjunção* parece manter-se em estado virtual porque os sujeitos, ao deixarem o sistema formal de educação (escolha forçada), deixam de adquirir os valores modais do *poder-fazer* e *saber-fazer*. Sem as competências para a ação de trabalhar em atividades nas quais a remuneração supra suas necessidades “*quando vai trabalhar, os homens só pagam seis mil cruzeiros por um tempo de dois, três meses de trabalho...*” (João Machado, parágrafo, 35), surge ainda, a presença de um outro fator: a discriminação.

A discriminação para com o índio é muito cruel... Além de eles terem de deixar a aldeia, quase crianças ainda, para trabalhar na cidade, vão em condições injustas: ganhando menos, trabalhando mais, discriminados... (Edna de Souza, parágrafo, 30).

A ausência de competências modais somadas à discriminação leva o indígena a se submeter à “*changa*”, denominação dada, conforme Limberti (2009, p. 66), ao “trabalho braçal em fazendas e destilarias da região”, em regime de empreitada, onde os indígenas permanecem por até quatro meses, ou “*são obrigadas a trabalhar como bóia-fria, ou empregada doméstica*” (Edna de Souza, parágrafo 29). Vê-se que a escolha forçada entre trabalho ou educação coloca o indígena em uma situação de *privação*.

Para o índio está faltando uma coisa: conhecimento... cultura mesmo, sabe? Estudo para formá-lo... para que ele chegue no pico, e retorne aqui embaixo, para resgatar uma coisa que ele deixou para trás... Pouca gente aqui tem consciência disso...(João Machado, parágrafo 23). [grifos nossos]

Outro motivo presente nas narrativas dos professores para a saída dos indígenas da escola está relacionado ao casamento. “... *Alguns saem porque vão se casar...*” (João Machado, parágrafo 27); “... *e logo vem o casamento... e aí vêm as consequências: ter que trabalhar, enfrentar a vida...*” (João Machado, parágrafo 35); “*Ocorrem também casamentos precoces... Como os índios se casam cedo, as meninas com treze anos já são mães*”. (Edna de Souza, parágrafo 31). Para Limberti (2009), a não alteração da idade em que os indígenas se casam, especialmente os Kaiowá da Aldeia Indígena de Dourados onde há “casamentos

precoces”, no dizer da professora Edna, (e pela ótica do não-índio), pode ser explicada, talvez, pela falta de perspectiva em que os jovens indígenas se encontram. No dizer da autora:

Esse hábito só poderia ter sido alterado se eles tivessem os outros elementos-suporte dessa modificação: o acesso ao estudo e ao trabalho, a uma profissão. Contrariamente, o que acontece é a escolarização das crianças na própria aldeia e, quando atingem a fase da adolescência, impossibilitados de dar continuidade aos estudos na cidade e sem outra alternativa de trabalho e sustento, atiram-se na *changa* e no casamento (LIMBERTI, 2009, p. 95).

O professor João Machado mostra ter uma visão clara da situação dos índios não só da Reserva Indígena de Dourados, mas também dos outros índios do Sul de Mato Grosso do Sul, “... *Acontece que tanto os índios aqui da Reserva de Dourados, como todos os outros do sul de Mato Grosso do Sul, viraram consumistas... a sociedade já nos condicionou a isso... Como é que vamos superar esse problema? Trabalhando e progredindo...*” (parágrafo 24). Manter a tradição, para ele, não significa retornar a ser o que era antes “... *eu acho que não dá mais para retornar, retroceder...*”, porque é irremediável a irreversibilidade do tempo e porque o que “*era*” não é mais, é o passado; “*retornar, retroceder*” é tentar resgatar o presente que não permaneceu. É “*o ser e o não ser do tempo e a medida do que não é*” (FIORIN, 1996, p.129 *apud* LIMBERTI, 2009, p. 57).

Consciente disso, de que o que era não volta a ser, de que o tempo é irreversível, o sujeito enuncia que “... *antes, aqui tinha muita fruta, tinha caça... mas as coisas foram mudando, e hoje vivemos de uma forma diferente, né? Na cidade, a vida do branco também mudou nesse tempo... os próprios brancos, que fundaram Dourados, iam para Campo Grande de carreta há uns anos atrás, mas hoje eles vão de carro moderno... no passado eles eram de um jeito; hoje são de outro... O índio é assim também, ele evolui...*” Ratifica no parágrafo seguinte essa condição de todo Ser de evoluir, se aperfeiçoar, adquirir novas capacidades, novas potencialidades, enfim, transformar-se “*tudo evolui, né... e a gente?... um índio é um ser humano, e também não pode parar ... se a gente parar, fica atrasado...*”.

A falta de perspectiva para os jovens indígenas é também sentida pelo professor João Machado quando narra que “... *a vida do índio já não tem uma previsão; a escola então...*” (parágrafo 28). Note-se que o substantivo “previsão” remete para a dificuldade do índio em prever a própria vida; sem condições de prever a vida, como então prever a escola? Cabe, aqui, depreender uma figura de linguagem, as reticências, que suspendem o que poderia ser dito no enunciado, mas deixa claro na enunciação. O sujeito que enuncia sabe, conhece, avalia e busca alternativas “... *por isso, me preocupo logo em ensinar a escrever o nome*

*dele... a segunda coisa que faço é ensinar alguns números para eles efetuarem pelo menos uma operação: a adição... eu sei que muitos destes logo não vêm mais...*” ( parágrafo 28). A escola, espaço institucionalizado, no qual a educação formal deveria se desenvolver, tendo por finalidade, conforme a LDB, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho parece que não cumpre sua parte no *contrato*.

Assim, o destinador priva o destinatário da competência que deveria atribuir-lhe um *saber* e um *poder fazer*. Decorrente dessa privação, não se realiza a *performace* em que o sujeito que deveria ter sido qualificado na fase anterior, estaria apto a realizar a ação e teria a sanção, que lhe conferiria o reconhecimento e a retribuição (um emprego digno, dinheiro etc).

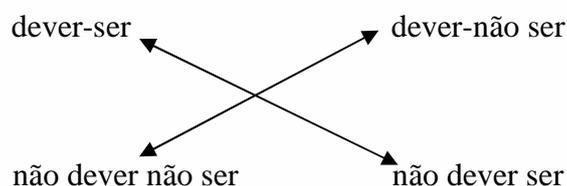
Todavia, mesmo que a educação formal se configure como um *dever*, os professores depositam nela a esperança de uma vida melhor para os indígenas. Na narrativa da professora Edna de Souza, a educação formal se manifesta como uma saída para a sobrevivência do índio como índio. “*Para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco*”.

Sabe, para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco, saber a manhas deles para poder concorrer em todos os níveis, senão... por isso é que acredito que a saída esteja na educação formal... ao mesmo tempo é preciso não se perder a essência indígena, continuar as rezas, as tradições... É preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio... A aldeia é o lugar do índio, fora dela, no mundo do branco, só mesmo buscando maneiras de sobrevivência... (Edna de Souza, parágrafo 37).

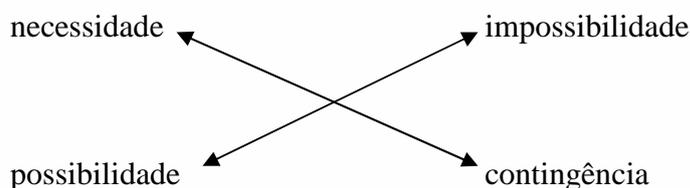
O verbo “precisar”, na acepção de “ter necessidade de”, do ponto de vista semiótico, pode ser considerado como a estrutura modal do *dever*.

Considerando a complexidade da relação entre querer fazer e dever fazer, pode-se ter um mascaramento do dever sob forma de querer. Isso ocorre quando o dever, que é o querer imposto pelo destinador, é tomado como querer, que é o dever imposto pelo próprio destinatário [...]. Assim, ele partilha o querer do destinador sem assumi-lo, sugerindo uma combinatória intermediária de modalidades: querer querer e dever querer, cujo grau de manipulação é tão mais agressivo quanto seja sua sutileza. Explicando: querer querer é uma modalidade que resulta de uma manipulação violenta, intensa, porque é tão sutil a ponto de não parecer manipulação, parece partir do próprio destinatário; dever querer é uma manipulação menos violenta porque coloca o destinador em cena, revelado pela situação de dever (obrigação), o que o torna passível de enfrentamento (LIMBERTI, 2009, p. 27; 28).

Segundo Greimas & Courtés (2008, p. 136) “necessidade” é a denominação correspondente tanto ao *dever-ser* quanto ao *não poder não ser*, e “impossibilidade” cobre, ao mesmo tempo, as estruturas modais de *dever não ser* e de *não poder ser*.



Cada um dos termos do quadrado pode receber uma denominação substantiva:



Note-se que a sobrevivência do índio como índio depende do domínio de um código linguístico e cultural alheio, de outro (do branco). De um *saber* dominar o código, “*saber as manhas deles*” para “*poder concorrer*” em todos os níveis. Vê-se que o enunciador, consciente do papel abrangente da educação escolar, na transmissão de padrões culturais, conhecimentos e de todo um universo ideológico da cultura a que pertence, vê-se obrigado a incorporar hábitos e costumes em sua vida, em detrimento de outros de sua tradição, quando ela diz “... *É preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio...*” dá a perfeita dimensão da necessidade de adaptação que a luta dos indígenas encerra. O reconhecimento de que essa luta persegue deverá recair, então, não sobre o índio genuíno, anterior ao contato com outra cultura, mas sobre o índio adaptado, de valores híbridos, com características próprias, de origem cultural diferenciada. “... *ao mesmo tempo é preciso não se perder a essência indígena, continuar as rezas, as tradições...*”

O confronto entre culturas que têm valores antagônicos permeia a educação escolar em comunidades indígenas e se apresentam de forma conflitante para os professores que têm em sua formação tanto a experiência na escola tradicional do sistema brasileiro de ensino quanto a experiência da educação vivida em sua comunidade.

Compreender as relações culturais e, nesse contexto, a educação formal indígena, entre uma determinada cultura indígena e a cultura dita “nacional” não se limita a estabelecer relações entre culturas distintas, mas a perceber as desigualdades e os conflitos existentes nas manifestações simbólicas das classes que compõem a sociedade brasileira, cuja participação no mesmo sistema capitalista não permite uma existência autônoma. Os professores estão conscientes disso: “a sociedade já nos condicionou ao consumo”. As formas de subordinação econômica e política dos povos indígenas ao sistema capitalista têm suscitado mudanças significativas nessas sociedades.

Como eu vejo que nós não temos saída, sem saber se estou certa ou errada, procuro convencer os jovens que acima de qualquer coisa eles devem estudar... [...] os índios têm de se preparar para o futuro, pois do jeito que a população está crescendo a Reserva vai, logo, logo, virar uma vila como a do branco... então eles têm de estudar... (Edna de Souza, parágrafo 32).

Fica evidente que o estudo perpassa pela necessidade de falta de terras que impossibilita a sobrevivência dentro da Reserva. Com a inviabilidade da produção agrícola, em razão da falta de terras e de insumos, entre outros, impõe-se um preparo melhor para o trabalho em outras atividades, o que passa necessariamente pela educação, e por isso veem na educação uma saída.

Acredito que a melhor alternativa para as meninas é o estudo, porque assim fica mais fácil conseguir emprego e então podem se sustentar sem a dependência masculina... A profissionalização pode ser uma saída... (Edna de Souza, parágrafo 33) Agora na aldeia ainda há espaço para todos, mas o que acontecerá daqui a uns quinze anos?... Quando vejo as crianças eu fico pensando no que será o mundo delas... é preciso partir para estudo e profissionalização, senão não haverá mesmo saída para os índios, nem como brancos... O índio precisa se instruir para poder optar pelo seu mundo ou pelo do branco... sem isso é impossível qualquer alternativa consciente... (Edna de Souza, parágrafo 35). [grifos nossos]

Nesse contexto, as representações que os professores fazem da educação formal se apresentam como um forte atrativo, real ou imaginário, de acesso a um emprego. A qualificação profissional se manifesta não só como um valor, mas também como meio para a busca de equilíbrio entre as culturas o que tem como consequência conflitos identitários, tal como pode-se ver em:

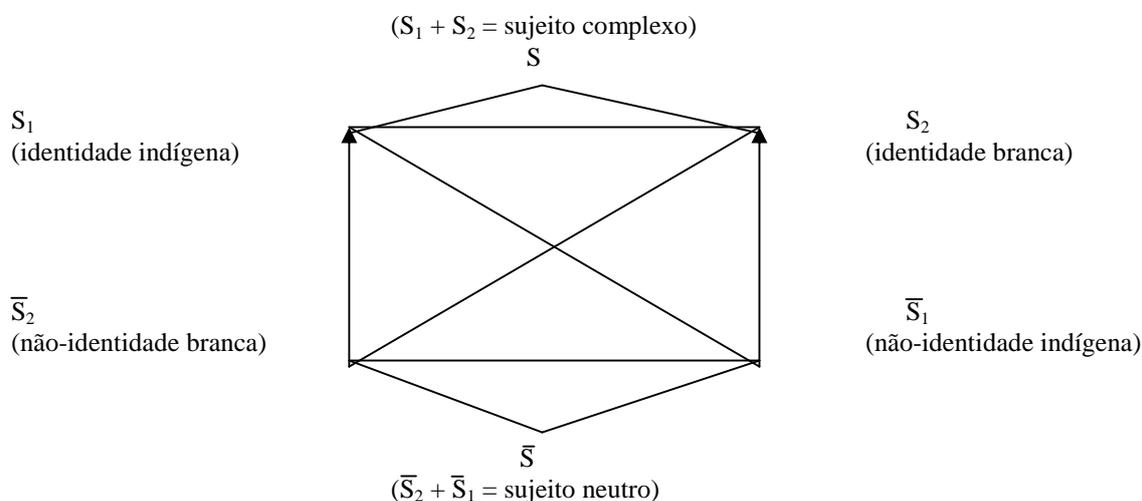
Muitas vezes eu quero, mas não posso participar de tudo que a cultura nhandeva me ensinou... então sou dividida... Tenho de viver como branca

para sobreviver: tenho de trabalhar, de terminar a faculdade, de lecionar segundo as ordens dos brancos... então não me sobra tempo para ser índia... e ninguém pode ser duas coisas ao mesmo tempo... O meu caso ainda é bom, pois eu sinto que tenho estrutura para aguentar essa barra, mas as outras pessoas eu não sei, não... (Edna de Souza, parágrafo 16).

Considerando o nível fundamental do percurso gerativo de sentido, que compreende as categorias semânticas que ordenam, de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto, pode-se entrever as oposições semânticas de base que partem do conteúdo mínimo /identidade indígena/ vs. /identidade branca/, no qual se revela a significação como oposição semântica mínima, base de sustentação das demais etapas do percurso gerativo.

A seleção de elementos recorrentes no texto “viver como branca”, “não sobra tempo para ser índia” permite o reconhecimento de campos semânticos e a identificação dos opostos fundamentais, que possam ser representados no quadrado semiótico, modelo lógico operacional da análise semiótica no nível fundamental, baseado na ideia saussuriana de que só há sentido na diferença (GREIMAS/COURTÉS, 2008, p. 184).

O sentido para a semiótica é estabelecido não por uma relação fundamental, mas por uma rede fundamental de relações. Os dois termos que representam essa oposição semântica mínima têm um traço em comum, (identidade) sobre o qual se estabelece então uma diferença, que cria entre eles uma relação de contrariedade, como, por exemplo, no caso dos contrários /identidade indígena/ vs. /identidade branca/. Para cada par de contrários é possível projetar os relativos contraditórios, gerando assim, nesse caso: /não-identidade indígena/ vs. /não-identidade branca/, chamados de subcontrários. Essa rede é formalizada no modelo do quadrado semiótico. No caso do fragmento em análise, a relação dos termos contrários é responsável pela orientação de seu sentido mais geral e abstrato. O modelo do quadrado representa essas relações no seguinte esquema:



Explicando: o quadrado semiótico compreende um eixo comum, S e a negação do eixo representado por  $\bar{S}$ . São contrários os eixos  $S_1$  (identidade indígena) e  $S_2$  (identidade branca). São subcontrários os eixos  $\bar{S}_2$  (não-identidade branca) e  $\bar{S}_1$  (não-identidade indígena). As linhas centrais do quadrado que se cruzam e X representam dois esquemas:  $S_1$  (identidade indígena) vs.  $\bar{S}_1$  (não-identidade indígena) e  $S_2$  (identidade branca) g.  $\bar{S}_2$  (não-identidade branca). Representadas pelas setas laterais, duas *dêixis* são depreendidas:  $\bar{S}_2$  (não-identidade branca) implica  $S_1$  (identidade indígena) e  $\bar{S}_1$  (não-identidade indígena) implica  $S_2$  (identidade branca).

Capta-se, ainda, desse aparato teórico-metodológico, o termo complexo e o neutro que se caracterizam, respectivamente, pela reunião dos termos do eixo dos contrários  $S_1 + S_2$ , resultando sujeito com uma identidade complexa, capaz de manter um equilíbrio identitário “identidade indígena” e “identidade branca” ao mesmo tempo, ou pela reunião dos subcontrários, levando a um sujeito neutro  $\bar{S}_2 + \bar{S}_1$  que não consegue nem manter a “identidade indígena” nem a “identidade branca”. Esse conjunto de relações é muito importante para analisar a especificidade de alguns textos, cuja sintaxe fundamental se caracterize pela presença de termos complexos ou neutros. É o caso, por exemplo, desse fragmento. Observa-se que o texto apresenta a princípio a manifestação: “... *muitas vezes eu quero, mas não posso participar de tudo que a cultura nhandeva me ensinou... então sou dividida...*”, marcando, portanto, a presença de  $S_1$  (identidade indígena), mas não pode ser integralmente assumida porque “... *tenho de viver como branca para sobreviver...*”, “... *tenho de trabalhar, de terminar a faculdade, de lecionar segundo as ordens dos brancos...*”, marcando a presença de  $S_2$ , (identidade branca), configurando, assim, a presença de um sujeito, cuja a identidade parece fragmentada “...*sou dividida...*” negando a possibilidade de ter ou manter as duas identidades “...*ninguém pode ser duas coisas ao mesmo tempo...*” .

Depreende-se, então, que estamos, aparentemente, diante de um sujeito neutro, ou seja, ( $\bar{S}_2 + \bar{S}_1 =$  sujeito neutro). Entretanto, ao enunciar “... *O meu caso ainda é bom, pois eu sinto que tenho estrutura para aguentar essa barra, mas as outras pessoas eu não sei, não...*”, note-se que o sujeito, na situação de contato intercultural, busca equilibrar-se, isto é, tornar-se um sujeito complexo ( $S_1 + S_2 =$  sujeito complexo) que é menos perigoso do que a situação de sujeito neutro, no qual não se é nem uma coisa nem outra. A neutralidade é uma situação incômoda e desprovida de objetivos. (LIMBERTI, 2009, p. 165). O sujeito ratifica a sua condição de sujeito complexo ao dizer “... *sabe, para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco...*”, e “... *é preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio...*”

(parágrafo 37). Ressalta-se que é essa atitude ativa que o conduz a uma identidade múltipla, ou seja, um sujeito consciente de que não há uma única identidade, mas várias. A identidade não é um fenômeno unitário, que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções e, por isso mesmo, ela é essencialmente política, ideológica e em constante mutação. É no uso da linguagem que o sujeito constrói e projeta suas identidades. Consciente disso diz: “... *é preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio...*” (parágrafo 37).

As ações discursivas dos professores não estão ocorrendo no mundo de forma autônoma; ao contrário, são marcadas por condições sócio-históricas particulares, que definem como eles se posicionam nos discursos. O professor João Machado mantém explicitamente um posicionamento híbrido, que busca a combinação do “moderno” com o “tradicional”. Essa busca se manifesta em vários momentos da narrativa.

Ao avaliar, de forma subjetiva, como os alunos o percebem, como se sentem em relação a ele “*Os meus alunos sempre gostaram de mim...*, realiza ao mesmo tempo uma autoavaliação de si mesmo “*acho que é porque os entendo falando em guarani... e tem mais: professor tem que ser artista... mas acho que no fundo eles gostam de mim porque sou índio e quero ser um índio moderno... um índio moderno, mas que quer manter a tradição...*”(parágrafo 45). Ser “moderno” parece significar estar acompanhando a evolução e as tendências do mundo atual, significa pertencer ao momento histórico em que o sujeito se encontra.

Perry Anderson (1993) no texto *Modernidade e revolução*<sup>14</sup> examina a estrutura do argumento de Marshall Berman, no livro *All that is Solid Melts into Air* (Tudo que é sólido desmancha no ar), considerando em que medida Berman fornece uma teoria convincente, capaz de conjugar as noções de modernidade e revolução. Segundo ele o argumento essencial de Berman é:

Há um modo de experiência vital — experiência do espaço e do tempo, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é hoje em dia compartilhado por homens e mulheres em toda parte do mundo. Chamarei a este corpo de experiência modernidade. **Ser moderno** é encontrarmos-nos em um meio-ambiente que nos promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de nós mesmos e do mundo — e que, ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que conhecemos,

<sup>14</sup> Contribuição à Conferência sobre o Marxismo e a interpretação da Cultura, realiza da na Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign, julho de 1983, na sessão cujo tema era Modernidade e Revolução. Tradução: Maria Lúcia Montes. Disponível em: <http://letrasuspdownload.wordpress.com/> Acesso em 31 jan. 2011.

tudo o que somos. Ambientes e experiências modernos atravessam todas as fronteiras de geografia e de etnias, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: neste sentido, pode-se dizer que a modernidade une todo o gênero humano. Mas é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: envolve-nos a todos num redemoinho perpétuo de desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. **Ser moderno** é ser parte de um universo em que, como disse Marx, tudo o que é sólido se volatiliza (BERMAN, p. 15. *Apud* ANDERSON, 1993, p. 2). [grifos nossos]

A pretensão do livro de Berman, conforme Anderson, consiste em revelar a "dialética da *modernização* e do modernismo". Entre os dois, encontra-se o termo médio chave - *modernidade* -, nem processo econômico nem visão cultural, mas a *experiência histórica*, que faz a mediação entre um e outro.

Ao dizer "... *sou índio e quero ser um índio moderno... um índio moderno, mas que quer manter a tradição...*", a conjunção adversativa "*mas*", resguardada as variações de sentido, sintetiza a contradição e ambiguidade entre os termos "modernidade" e "tradição".

Manter a tradição remete para a manutenção da cultura, das práticas socioculturais, tem a ver com os valores e princípios herdados das gerações passadas, pois cultura, no sentido antropológico, significa um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos e costumes que distinguem um grupo social, "... *a gente tem que preservar a cultura, a nossa tradição que é uma coisa importante... preservá-la não como uma relíquia que passou, mas dentro do possível, tentar reavivar a tradição... sabe, não podemos perder a cultura...*" (João Machado, parágrafo 22).

Lacerda e Silva<sup>15</sup> (s/d, p. 1) abordam teoricamente os conceitos de "cultura" e "tradição" pelo viés da Antropologia e da História e mostram as diversas facetas que esses conceitos comportam. O objetivo dos autores é justamente provocar reflexões acerca desses termos, principalmente quando estão vinculados a projetos de Educação Escolar Indígena, à Educação formal presente nas aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como relacioná-los à formação de professores índios.

Segundo os autores, "*tradição*" e "*cultura*" são termos utilizados com bastante frequência em falas e escritos relacionados à Educação Escolar Indígena no Brasil e, particularmente, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Tratados por muitos pesquisadores como termos praticamente sinônimos, ambos se prestam a confusões de toda ordem e, às vezes, a usos discrepantes. Quem ainda não ouviu ou leu expressões, tais como "resgate da

---

<sup>15</sup> Educação, cultura e tradição: contribuições teóricas ao debate sobre educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul, Brasil, Disponível em: <http://www.nepi.org/eventos.php> Acesso em 31 de janeiro 2011.

*cultura*” ou “revitalização de *tradições* perdidas ou esquecidas”, etc.? (LACERDA e SILVA, p. 4)

Defendem que, embora as noções de “cultura e tradição” estejam bastante próximas, elas não são a mesma coisa, “toda *tradição* faz parte de determinada *cultura*, o que não significa afirmar que toda *cultura* seja uma *tradição*. Aspectos culturais de um grupo podem vir ou não a se tornarem tradicionais”. (idem).

Os autores argumentam que a longa história de contatos das etnias, que vivem atualmente em Mato Grosso do Sul, com os não-índios levaram a perdas “linguísticas”, “abandono de tradições”, e ocorreram também profundas “transformações culturais” visto que as *culturas* não são estáticas, “congeladas no tempo” ou “fossilizadas”, pois estão em perpétua transformação. Postulam, ainda, que *tradições* abandonadas podem ser recuperadas ou inventadas, de acordo com as estratégias assumidas pelos grupos. “*Estive planejando uma peça para fazer na escola... a intenção é recuperar a cultura, ensinar aos meninos e ver se assim eles se identificam e pensam no assunto... Já estou tão “adiantando” que consegui uma cestinha chamada minakun, que servia antigamente para as crianças carregarem coisas leves... existia também um outro que era maior e quem carregava eram as mulheres, mas esse eu ainda não encontrei...*” (João Machado, parágrafo 41).

Desse modo, defendem que quando se fala em “resgate de *cultura*” a expressão é enganosa: não é possível “resgatar *cultura*” porque a *cultura* compreende tudo o que envolve a vida dos indivíduos que pertencem a determinado grupo.

Se hoje, em determinada aldeia, não se fala mais a língua indígena (seja essa língua a Guató, a Ofaié ou alguma outra), se os índios não se vestem mais como nos “tempos de antigamente”, se adotaram costumes que não pertenciam ao domínio cultural indígena de outrora, isso confirma que as *culturas* são mutáveis, sofrem mudanças constantes ao longo do tempo. Em outras palavras, as *culturas* passam por profundas ressignificações e atualizações, assim como as *tradições*. (LACERDA e SILVA, p. 6)

Registrar, descrever, representar a realidade é suficiente para manter a tradição? A cultura? Produzir a memória? Como a educação formal pode contribuir no sentido de preservação da memória coletiva? “... *Outro dia estava falando com Biguá, e dei a ideia de reflorestar um pedaço da aldeia, para formar um atrativo... fazer também uma casa bem tradicional, e daí quando houvesse aquelas festas, as pessoas poderiam guardar na lembrança... Imaguaré em guarani, quer dizer... “tempos que foram”... tempos que não*

*voltam mais... é preciso fazer as festas tradicionais para não esquecer o passado...*” (João Machado, parágrafo 23).

Segundo Achard (1999, p. 25), para que aja memória é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância, é preciso que ele conserve uma força a fim de poder, posteriormente, fazer impressão. Porque é essa possibilidade de “fazer impressão” que o termo “lembrança” evoca na linguagem corrente. Cita, então, a caracterização de memória dada pelo sociólogo Halbwachs: *é o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade.*

Para Achard (1999), há a necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade e, sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social. Essa dimensão intersubjetiva entre eu e os outros especifica a memória coletiva. Mas a memória coletiva só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém. Assim, “... *é preciso fazer as festas tradicionais para não esquecer o passado...*”. Portanto, *as festas tradicionais* tomadas como acontecimento memorizado poderá entrar na história e, assim, na memória do grupo que a pratica podendo perdurar e se estender para além dos limites físicos desse grupo. Ao entrar na história, *as festas tradicionais* tornam-se elemento vivo de uma memória coletiva.

O estudo das narrativas dos professores possibilita compreender não só a imagem, a representação criada sobre a educação formal, mas também nos dá uma oportunidade ímpar de compreender a história do contato desses grupos (Guarani, Kaiowá e Terena) com a sociedade que os envolve e entre eles mesmos no espaço físico e social da Reserva. Além disso, é possível verificar as perdas, as transformações e os ganhos ocorridos durante anos de convivência, nem sempre pacífica.

### **3.3. Representações sobre a(s) língua(s)**

Diana Luz Pessoa de Barros mostra, em um artigo publicado na página do Laboratório de Estudos sobre a Intolerância –LEI<sup>16</sup>, que os usos e línguas impostos ou preferidos mantêm relações diversas com os proibidos ou não-preferidos. Citando Landowski

---

<sup>16</sup> Laboratório de Estudos sobre a Intolerância –LEI <http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/node/7>

(1997), ela diz que essas relações são de quatro tipos: de assimilação, ou seja, em que se procura transformar os usos linguísticos ou a língua do outro, assimilando-os aos nossos, já que nosso modo de falar é melhor do que o do outro; de exclusão, em que os usos linguísticos e a língua do outro são recusados, não admitidos, pois são piores do que os nossos e ameaçam os nossos usos e língua; de agregação, em que os usos linguísticos ou a língua do outro coexistem com os nossos, mantendo-se diferentes deles; de segregação, em que os usos linguísticos e a língua do outro devem ser conservados, desde que separados dos nossos, para não *contaminá-los*.

Segundo ela, as relações entre o *nós* e o *outro* não ocorrem apenas entre indivíduos ou comunidades culturais, mas também nas relações linguísticas, tanto internas a uma dada sociedade: entre variantes de uma língua tendo por referência a variante culta ou padrão, quanto entre línguas diferentes (línguas indígenas), tendo como referência a língua nacional (língua portuguesa). As relações entre as línguas, diz ela, são sempre assimétricas (mais ou menos prestigiosas) e dependem das relações econômicas, culturais e políticas que estabelecem relações de dominação entre os grupos sociais e suas línguas. Explica ainda que os dominados, no caso linguisticamente, podem ter relações contratuais ou polêmicas com o discurso dos dominantes. Podem ver-se como inferiores, como querem os dominantes, ou não. No primeiro caso, o outro é visto como mais desenvolvido, mais adiantado, mais avançado. Sua língua será, então, considerada mais bonita, mais precisa e, até mesmo, mais simples, “*Os índios acham mais fácil falar a portuguêsado e têm vergonha de falar o guarani puro... só quem fala são os velhos, essa gente mais de idade... só eles...*” (João Machado, parágrafo 26).

No caso das comunidades indígenas, a imposição da língua portuguesa ao longo dos anos de contato com os não-índios, principalmente via educação formal, instituiu-se sob um ponto de vista político-ideológico que teve seu início com as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal quando impossibilitou o ensino da *língua geral* (exclusão), proibindo a circulação de outras línguas no território brasileiro, o que contribuiu para disseminar a imagem do Brasil como um país “monoligue”. Segundo Maher (1994, p. 72), o português é a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua aprendizagem é imposta: cabe ao índio aprender a língua do branco e não vice-versa. Se assim não fosse, diz a autora, o bilinguismo indígena, assim como o nosso, seria facultativo e não compulsório.

A relação das comunidades indígenas com a língua portuguesa é inevitável. Isso é fato. Um fato importante, complexo e por isso mesmo digno de atenção. Essa relação não pode ser negada, não é possível para os indígenas negarem o conhecimento da língua portuguesa, assim como não é possível recusarem o contato com a sociedade não-indígena.

Diante disso, o reconhecimento ou posição da língua indígena em relação à língua portuguesa – majoritária e oficial – torna-se imprescindível no contexto de educação formal para indígenas.

Para a análise das representações dos professores, com relação às línguas (portuguesa e guarani), selecionamos alguns parágrafos das narrativas que, a nosso ver, são representativos no sentido de exemplificar como os professores percebem essa relação.

Eu me lembro que quando entrei na escola, a gente falava português e um pouco de guarani... Em casa, tanto a minha mãe como o meu pai sabiam falar o guarani, mas só nos ensinaram o português...nem mesmo a mãe falava o guarani com a gente...Agora, fora de casa ela sempre falou guarani com todo mundo...meus tios, minhas avós...tudo na língua do índio, sabe?...Então eu aprendi, mas em família não usava esse idioma...só quando a gente encontrava alguém que não falava o português, principalmente quando a conversa era com índio Kaiowá, que era, os parentes do lado da minha mãe...Como meu pai é terena, acho que de certa forma a mistura ajudou...não tive problemas nos estudos...Agora, com a minha mulher que é Kaiowá pura, não é assim...ah!, com ela foi muito diferente...aprendeu o guarani já desde que nasceu...só falava guarani em casa...aí, quando chegava na escola e tinha que aprender em português, era aquela confusão...não sei se isso atrapalhou, mas o fato é que o aprendizado dela ficou muito prejudicado, atrasado mesmo...Ela estudou durante três anos...e ficou esse tempo todo estudando, para conseguir chegar só até a segunda série...e não passava para a terceira não!...era difícil, porque ela não estava acostumada a falar o português...E depois a gente se casou também, né, aí não deu mais para ela estudar (João Machado, parágrafo 6).

Nesse parágrafo, o professor João Machado, ao lembrar-se da sua trajetória escolar, trás à tona questões importantes com relação às línguas em contato (ou seria conflito?). Para Barros, as relações linguísticas geram, muitas vezes, conflitos, pois o outro, o dominado, cujos usos linguísticos se quer excluir, assimilar, agregar ou segregar, pode não querer que isso aconteça, como por exemplo, ocorre com os grupos indígenas Guarani e Kaiowá. Porém, em alguns casos, pode não haver conflito como parece ter ocorrido com o grupo Terena que desejava ser assimilado, isto é, não queria, por exemplo, que os filhos falassem a língua indígena dos pais, mas usassem o português “*Em casa, tanto a minha mãe como o meu pai sabiam falar o guarani, mas só nos ensinaram o português... nem mesmo a mãe falava o guarani com a gente....*” (João Machado, parágrafo 6).

Ao falar sobre seu percurso escolar o professor João Machado aponta para essa situação. Note-se que no enunciado “*Eu me lembro que quando entrei na escola, a gente falava português e um pouco de guarani...*”, o sujeito se instaura na narrativa com um “eu”, designando sua individualidade, na ação de “lembrar” e “entrar na escola”. O verbo factivo epistêmico (lembrar = ter na lembrança) tem uma propriedade de implicação do falante, com

relação ao grau de comprometimento com a verdade da proposição, ou seja, não se trata apenas de um evento, mas de um fato tido como verdadeiro. Na sequência, o enunciador dilata essa imagem de individualidade e instaura na narrativa um “*a gente*” que tem sentido ambíguo porque é bivalente. Tanto pode conotar modéstia, evitar dar realce à subjetividade, sem, contudo, deixar de designar o sujeito da enunciação, quanto pode ter conotação de plural, de grupo. Aqui, o termo parece remeter para a conotação de grupo, mais especificamente, ao grupo familiar. Interessante notar que o “*a gente*” aparece na narrativa exatamente no momento em que o sujeito refere-se às línguas. Ao falar da língua portuguesa não há nenhuma restrição, simplesmente, “*a gente falava português*”, ou seja, a língua de comunicação é a língua portuguesa, porém, ao referir-se à língua guarani, faz uso da locução adverbial “*um pouco*”, que altera o significado de “*falava*” deixando em evidência o caráter assimétrico das línguas.

Lourenço (2008, p. 49), ao analisar a política indigenista do Estado Republicano no Sul do Mato Grosso, no período de 1929 a 1968, em que destaca o processo de implantação de escolas na Reserva Indígena de Dourados e na Aldeia de Panambizinho, observa a questão da língua e diz que:

Os Terena de Dourados, em sua maioria, não mais dominam a língua materna, pois era fundamental o domínio da língua portuguesa e a negação da língua materna como estratégia política de um alinhamento cada vez maior com a população regional e como prova de sua ‘civilidade’, noção construída ideologicamente durante todo o século XX (LOURENÇO, 2008, p. 49).

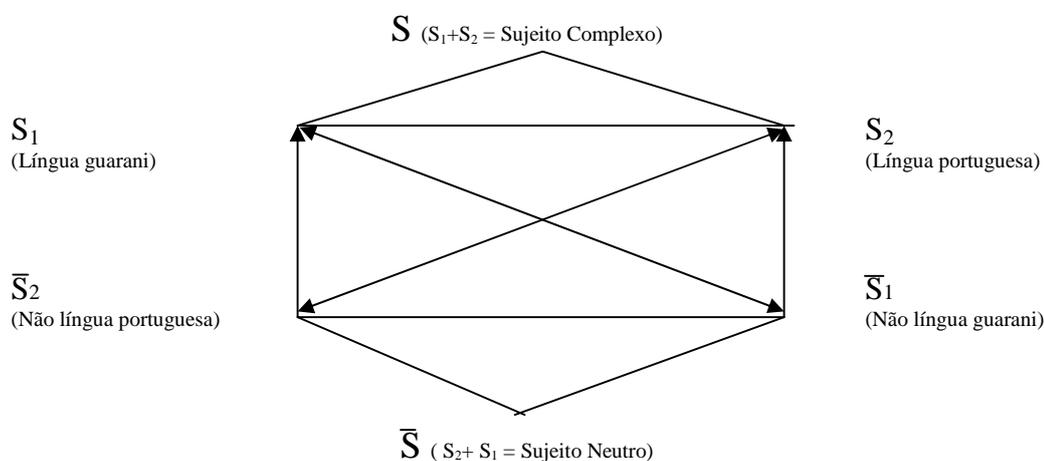
Ao enunciar que “*nem mesmo a mãe falava o guarani com a gente...*”, o sujeito manifesta o extremo da negação em relação à língua guarani. O uso do elemento adverbial “*nem*” tem um componente de significado restritivo, pois ele coloca a porção do enunciado negada como um extremo a que se chega, justamente por esse ato de negar. A condição de extremo vem marcada pelo termo “*mesmo*” de inclusão. Note-se que a “escolha” da língua portuguesa como língua de comunicação no âmbito familiar só pode ser compreendida se se considerar o caráter ideológico que permeia as questões linguísticas nos contextos de contato interétnico e seu reflexo no panorama do contato entre o português e as línguas indígenas.

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. (MARINA YAGUELLO in BAKHTIN, 1988, p. 14)

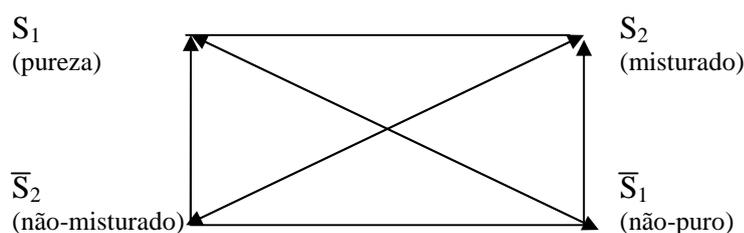
“Agora, fora de casa ela sempre falou guarani com todo mundo...meus tios, minhas avós...tudo na língua do índio, sabe. Observe-se que o termo “agora” funciona aqui como uma conjunção adversativa que poderia ser substituído, sem prejuízo de sentido no enunciado, por um “porém”, “contudo”, ou “mas” que denota a oposição, o contraste existente entre “nem mesmo a mãe falava o guarani com a gente” e “fora de casa ela sempre falou o guarani com todo mundo”. Assim, embora a língua guarani não ocupe um *status* de língua de comunicação no espaço familiar (casa) a aprendizagem acontece, “Então eu aprendi, mas em família não usava esse idioma...”, porque as relações de comunicação com os outros membros da comunidade força-o à utilização “só quando a gente encontrava alguém que não falava o português, principalmente quando a conversa era com índio Kaiowá, que era, os parentes do lado da minha mãe...” mesmo existindo uma delimitação, que restringe a sua utilização só [...] quando a conversa era com índio Kaiowá.

Para o enunciador a “mistura” (língua portuguesa+língua guarani) se configura como benéfica *eufórica*. Destaca-se aqui, entretanto, que o sujeito que fala, pode-se assim dizer, caracteriza-se como um sujeito “híbrido”, como afirma Meihy (1991, p. 282) “meio terena, meio kaiowá”. Ao avaliar a sua própria condição o professor João Machado constata, embora de forma subjetiva, que “acho que de certa forma a mistura ajudou...não tive problemas nos estudos...”.

Pode-se então depreender, considerando a estrutura fundamental dada pelos valores dos objetos que entram na narrativa, as oposições semânticas de base, tendo como conteúdo mínimo: língua portuguesa vs. língua guarani. Desse modo, tome-se o eixo comum *língua* e considere-se a relação língua portuguesa vs. língua guarani tem-se uma estrutura elementar de significação em que as categorias semânticas são axiologizadas. Esses valores podem ser expressos na forma do quadrado semiótico da seguinte forma:



Os professores equilibram-se sobre o eixo dos contrários onde  $S_1$  (língua guarani) se opõe a  $S_2$  (língua portuguesa). Dessa situação resulta um tipo de sujeito, denominado na semiótica de sujeito complexo, ou seja, capaz de aprender e dominar os dois códigos em suas diferentes dimensões (fala, leitura e escrita) “*estou ensinando na escola em guarani...*” (João Machado, parágrafo 26); “*Um dos meus esforços é tentar pôr em prática o ensino das línguas maternas*” (Edna de Souza, parágrafo 39). No eixo dos subcontrários, em que  $\bar{S}_2$  (não-língua portuguesa) contradiz  $\bar{S}_1$  (não língua guarani) tem-se os indígenas da etnia Kaiowá “*não aprendeu bem o português e também não chegou a escrever o guarani*”. O confronto entre  $S_1$ (língua guarani) e  $\bar{S}_1$ (não língua guarani) se dá no âmbito do domínio das competências, ou seja, o sujeito domina a modalidade oral da língua guarani “*já desde que nasceu... só falava guarani em casa...*, mas não domina as modalidades de leitura e escrita, o que comporta duas implicações:  $\bar{S}_2$  (não língua portuguesa) “*quando chegava na escola e tinha que aprender em português, era aquela confusão...*”; “*havia um choque quando o aluno chegava à escola sem nunca ter aprendido português e ter que, de repente, em público, falar e entender...isso compromete muito o aprendizado...*” implica em  $S_1$ (língua guarani), “*ela não aprendeu bem o português e também não chegou a escrever o guarani, ainda que fale muito bem...*(João Machado, parágrafo 7), enquanto  $\bar{S}_1$ (não língua guarani) implica  $S_2$  (língua portuguesa) “*índio precisa dominar o código do branco*” (Edna de Souza, parágrafo 37). A dificuldade do sujeito de dominar os códigos linguísticos coloca-o em uma situação de neutralidade, isto é, de não domínio da língua portuguesa nas dimensões de fala, leitura e escrita, e nem o domínio pleno da língua guarani.



Então, a /mistura/ das línguas se apresenta e se caracteriza, no texto, como positiva *eufórica* “*acho que de certa forma a mistura ajudou... não tive problemas nos estudos...*”, enquanto que a /pureza/ “*...só falava guarani em casa...*” se manifesta como negativa *disfórica* “*aprendizado dela ficou muito prejudicado, atrasado mesmo*”.

No nível das estruturas narrativas organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito, assim as operações da etapa fundamental são examinadas como transformações operadas pelos sujeitos. É preciso reconhecer sujeitos humanos que realizam as mudanças descritas como operações lógicas, no nível fundamental (BARROS, 2001, p. 18). “*Em casa,*

*tanto a minha mãe como o meu pai sabiam falar o guarani, mas só nos ensinaram o português...nem mesmo a mãe falava o guarani com a gente...".* O sujeito que transforma estados, que altera a relação de outros sujeitos com os objetos-valor denominado na semiótica como destinador, manifesta-se na figura dos pais “*só nos ensinaram o português*”, que transformam a competência do sujeito para a ação “*não tive problemas nos estudos*”. Na instância narrativa ocorre a atualização dos valores inscritos nos objetos e a junção dos objetos-valor com os sujeitos. Os valores axiológicos virtuais convertem-se, dessa forma, em valores ideológicos, entendidos como valores assumidos pelos sujeitos a partir de seleção no interior dos sistemas axiológicos, isto é, tem-se aqui, por um lado, um programa de doação e, por outro, um programa de privação em que o destinador-manipulador (pais), que *sabem, podem, mas não querem* ensinar a língua guarani (privação), porque não a tem como valor, pois o *não-querer* se configura como nolição (ato de negar, de recusar, de não querer; negativa, recusa, oposição), e, por sua vez o *querer* ensinar o português (doação) caracteriza-se como volição (ação e poder de escolher, de decidir, vontade) “*só nos ensinaram o português*”.

O que aconteceu com a minha mulher é mais ou menos o que se passa com a maioria das famílias kaiowá...eles têm uma adaptação difícil à escola...Eu pude perceber isso na Arminda de forma clara...havia um choque quando o aluno chegava à escola sem nunca ter aprendido português e ter que, de repente, em público, falar e entender...isso compromete muito o aprendizado...ela não aprendeu bem o português e também não chegou a escrever o guarani, ainda que fale muito bem...(João Machado, parágrafo 07)

Note-se que o grau de inserção da língua portuguesa entre os indígenas é variável até mesmo no contexto de uma mesma aldeia, como ocorre na Reserva Indígena de Dourados; então, pensar questões como as línguas, principalmente como instrumento de ensino, só é possível considerando-se a composição interétnica. A imposição de uma segunda língua sobre a língua materna extrapola o âmbito lexicogramatical e atinge o âmbito ideológico, visto que, enquanto outro código de significação, ela consiste em outro sistema de representação (LIMBERTI, 2009 p. 26).

Um dos meus esforços é tentar pôr em prática o ensino das línguas maternas como aliás manda a constituição... mas eles não entendem isso... Acredito que a volta ao ensino na língua materna é o primeiro passo para, pelo menos, não se deixar morrer as tradições, mas, a própria liderança tem feito um esforço enorme para negar essa possibilidade... eles mesmo fazem trabalhos contrários, convencendo os pais de que isso é bobagem, que língua indígena não serve para nada e que eles precisam é falar português que afinal será útil para a vida deles...(Edna de Souza, parágrafo 39).

A professora Edna de Souza, ao referi-se sobre a questão das línguas, também aponta para a questão da valoração, do espaço que as línguas devem ocupar enquanto objeto de ensino. O plano narrativo, aqui, comporta o seguinte programa. O  $PN_1$  tem como sujeito do fazer  $S_1$  (Edna de Souza) que “*tenta pôr em prática o ensino das línguas maternas*”, a transformação é a de “*ensinar na língua materna*”, e  $S_2$  sujeito de estado é “*ensino*”. Pelo fato de transformar estados, o sujeito do fazer altera a junção do sujeito do estado com os valores. Assim, tem-se  $F = S_1$  (Edna de Souza)  $\rightarrow S_2$  (ensino)  $\cap Ov$  (língua materna). A Constituição entra na narrativa como *adjuvante*, ou seja, que dota o sujeito de competência (poder e saber-fazer). Pois a Constituição brasileira de 1988, ao traçar um quadro jurídico que reconhece o direito dos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, abre-se para essas comunidades uma perspectiva de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças. A língua indígena passou a compor os currículos das escolas localizadas nas áreas indígenas para atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural, interculturalidade e à língua materna. Os artigos 78 e 79 da LDB asseguram que a educação indígena ofereça, além dos principais aspectos da cultura ocidental, ou seja, da cultura do não-índio, um ensino que valorize os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, suas práticas culturais e suas línguas. Porém, no texto,  $S_1$  (sujeito do fazer) não realiza a ação de “*pôr em prática o ensino das línguas maternas*”, tendo em vista a ação de um *oponente* (auxiliar negativo) que na narrativa ocorre na figura de “*eles, a própria liderança*”. Desse modo, a ação do *oponente* em relação ao ponto de vista do *sujeito do fazer* equivale a um *não-poder-fazer*, “*mas eles não entendem isso...; mas, a própria liderança tem feito um esforço enorme para negar essa possibilidade... eles mesmo fazem trabalhos contrários... convencendo os pais de que isso é bobagem, que língua indígena não serve para nada e que eles precisam é falar português que afinal será útil para a vida deles...*”

Na verdade, se não aprenderem português eles serão prejudicados, mas essa é uma problemática mais delicada porque não é só uma questão de aprender a língua dominante para poder sobreviver, mas é também uma estratégia educacional, pois depois de falar a língua materna por dois anos eles podem com mais facilidade aprender o português... (Edna de Souza, parágrafo )

Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena afirma-se que as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao

uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Conforme esse documento monolingüismo total em língua indígena é uma situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilingüismo e/ou multilingüismo. Essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assumam a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe: a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em sua modalidade oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

A língua está estreita e diretamente ligada à visão de mundo que, por sua vez, está sempre ligada aos grupos sociais. A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação (MARINA YAGUELLO, in BAKHTIN, 1992, p. 14). A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia e de utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder (MARINA YAGUELLO in BAKHTIN, 1992, p. 14). Toda língua, por sua própria natureza sócio-cultural, é ideológica; a ideologia reflete e refrata a organização social (BAKHTIN, 1992, p. 46). Que se pode dizer então do contexto formal de ensino em que o sujeito convive todo o tempo com dois códigos, duas línguas em paralelo, quando não sobrepostas, com suas visões de mundo distintas?

Desse modo, mesmo a língua indígena não sendo a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização – já que os cursos superiores no Brasil são em português –, percebe-se que a vontade dos professores e sua consciência política pautada no interesse coletivo pode reverter o conhecimento adquirido através do ensino em benefício para sua comunidade. *“Como sou professor, não posso ver só o que tem de moderno; então, vou aos velhos para aprender e poder ensinar aos outros...”*

Mostram, ainda, que eles próprios são os principais atores políticos das ações envolvendo o seu povo, seja em relação à língua, ao ensino ou a qualquer outro direito coletivo. No interior de uma dada cultura, cada sujeito se apropria do discurso e põe a língua em funcionamento. São sujeitos históricos, culturais, ideológicos, que têm uma interpretação renovada do mundo toda vez que fazem uso da língua (LIMBERTI, 2008, p. 30)

[...] Ensinar é uma coisa muito boa... na aldeia, então, não falta oportunidade... vou buscar o nosso passado com os antigos e depois ensino para as crianças da escola para que isso não seja esquecido... caso contrário, vão entrando as palavras novas, aportuguesando o guarani, modernizando... até acabar mesmo a linguagem pura... (João Machado, parágrafo, 27).

Na escola conto para os meus alunos as nossas histórias... conto, por exemplo, de onde os índios surgiram... falo sempre da história dos Kaiowá, de onde ele veio... conto também a histórias de como o Brasil foi descoberto... (João Machado, parágrafo, 30).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi analisar as representações de dois professores indígenas sobre a educação formal, tendo como instrumental teórico a Semiótica greimasiana. Para encerrar o que nos propomos tecemos aqui algumas considerações que resultam do esforço em sintetizar e articular as diferentes partes deste estudo, sem a pretensão de esgotar outras possibilidades de leitura e compreensão. Nesse sentido, remetemos mais uma vez, à explicação apresentada na introdução, de que a relação do analista com o texto, que ele interroga e manipula, jamais é inocente. Buscamos, então, fazer “uma” das “muitas” leituras possíveis desses discursos/textos.

No primeiro capítulo da dissertação procuramos explicitar a inserção de nosso trabalho no campo teórico da Semiótica greimasiana. Para isso, estabelecemos um diálogo com os estudiosos seguidores dessa linha teórica, em especial, com os estudos de Barros (2001/2008), pois suas obras apresentam uma profunda descrição dessa teoria que se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio das formas da linguagem, e mais concretamente dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente (BERTRAND, 2003). Jakobson, citando Bakhtin, diz que na estrutura da linguagem todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão; a cognição e a troca; o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos; a interlocução entre o destinador e o destinatário; todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo; a identidade e a variabilidade; o universal e o particular; o social e o individual; a coesão e a divisibilidade; a enunciação e o enunciado (JAKOBSON *in* BAKHTIN, 1992, p.10).

Mas que dizer do sentido? Todas as coisas do mundo têm sentido para nós, às vezes não as apreendemos de imediato e ficamos com a sensação de estarmos em um mundo insensato, até mesmo caótico, porque sentimos a necessidade de categorizar e rotular as coisas que nos cercam bem como seus comportamentos. Então, na tentativa de apreender o “parecer do sentido” das coisas, considerando que ele é mutável, diferente de pessoa para pessoa, de cultura para cultura, de sociedade para sociedade e, principalmente, de tempo para tempo, mobilizamos nossos conhecimentos, toda uma enciclopédia de saberes formais e informais ao observamos certos fatos. Colocamo-nos como destinatários e assumimos os fatos que nos

interessam como objeto de estudo. Quanto mais os olhamos e estudamos, mais o “parecer do sentido” se enriquece, num processo que parece inesgotável. E é na e pela linguagem que se pode significar, isto é, comunicar com sentido e eficácia algo acerca do mundo e da capacidade de, no discurso/texto fazer-nos entender acerca de algo no mundo. Com base na teoria semiótica, buscamos demonstrar, por meio da análise das narrativas, as condições em que um objeto (educação formal) se torna objeto significante, *objeto-valor* para os sujeitos (professores).

No segundo capítulo nos concentramos em questões referentes à educação formal para indígenas. Optamos por tratar essas questões tendo como referências as políticas de Educação Formal, desenvolvidas ao longo da história de contato dos povos indígenas com a sociedade majoritária. Examinamos as “políticas indigenistas” do período Colonial, do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Ministério da Educação – MEC. A explicitação do percurso histórico nos permitiu compreender, entre outras coisas, a atuação da educação formal enquanto instrumento de domesticação e exclusão dos povos indígenas, o que facilitou em vários momentos da história a implantação de uma política de exploração. Do período colonial até o advento da primeira República, os missionários atuam como *destinadores-manipuladores* e estabelecem contratos com os *destinatários* (indígenas) para que estes acreditem nas mesmas crenças e valores que os europeus e ajam segundo esses valores. A ação dos missionários através da catequização e da educação formal buscava neutralizar os valores indígenas, desqualificando-os como valor. A atribuição negativa dada aos valores da cultura, das línguas e das crenças abriu espaço para lhes inculcar outros valores considerados, na ótica dos missionários, como positivos. A religião e a língua dos índios, pilares de sustentação e expressão de sua cultura e de todos os seus outros valores, foram desqualificados através da catequização e do ensino formal, pois o propósito era embutir “os valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã” (MATTOS, 1958 *apud* RIBEIRO, 2001, p. 18).

Com o SPI o que se visava era a integração, ou seja, a incorporação dos índios à sociedade nacional. Essa política foi marcada pela concepção evolucionista que dividia os indígenas em “selvagens” e “mansos”. Os primeiros deveriam ser pacificados e os segundos transformados em trabalhadores nacionais. A educação formal cumpriu um importante papel no sentido de difundir os valores ocidentais de progresso nacional. Com a extinção do SPI em 1966 e a criação da FUNAI em 1967, houve modificações na política indigenista com relação à educação formal. Isso porque a FUNAI precisava instituir uma política indigenista que fosse aceita internacionalmente. O discurso utilizado passa a ser o da valorização da diversidade

linguística dos povos indígenas, com a proposição da utilização das línguas maternas no processo de alfabetização para grupos que não faziam uso da língua portuguesa, com o objetivo de facilitar o processo de integração dos indígenas à sociedade nacional. É nesse momento que se institui o ensino bilíngue e a figura do monitor indígena que assume a função de tradutor. Como nota Ferreira (2001), “a educação bilíngue se firmou como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional”. Enfim, a educação escolar para os indígenas proposta pelo Estado brasileiro, antes do advento da Constituição de 1988, dava continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na *assimilação* e *integração* dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições e a novas formas de *ser*. A Constituição de 1988 rompe com essa tradição marcada pela postura integracionista que incorporava e assimilava os índios à “comunidade nacional”. No texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índio. O ordenamento jurídico, ao considerar o indígena como “sujeito de direito”, atribuiu-lhe o valor modal de *poder-fazer*. É inegável que, no Brasil, houve significativos avanços com relação à legislação que regula a Educação Escolar Indígena, entretanto, existe, ainda, uma considerável distância entre o discurso dos textos legais e a realidade das escolas indígenas, ou seja, o ordenamento jurídico atribuiu-lhes o valor modal do *poder-fazer* (autonomia, liberdade), mas na prática cotidiana das escolas indígenas a situação mostrou-se bem mais complexa.

Ainda no segundo capítulo examinamos os conceitos de identidade, diferença, representações e identidade étnica por considerarmos tais conceitos importantes, principalmente no contexto indígena marcado por relações interétnicas, em que Kaiowá, Guarani, Terena e alguns não-índios partilham o mesmo território, o mesmo espaço escolar e até as mesmas igrejas (crenças). As representações, enquanto práticas de significação que se materializam através da/na linguagem, produzem identidades adquirindo sentido dentro da(s) cultura(s) analisadas aqui, como um processo coletivo, dinâmico, mutável que se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia, em determinado momento histórico. São os participantes de determinada(s) cultura(s) que constroem significados para pessoas, objetos, artefatos e eventos. As coisas, por si sós, não têm um só significado, singular, fixo, ou imutável. Desse modo, representações são processos de significação socialmente construídos, cultural e historicamente situados e, por isso, também transitórios.

É importante ressaltarmos que os modos de representar não são neutros, mas estão associados a posições de poder. Assim, grupos mais poderosos tendem a construir representações sobre as coisas e sobre os outros menos poderosos, ou seja, as representações também criam posições de sujeito, constroem identidades.

No terceiro e último capítulo desta dissertação, colocamo-nos à escuta dos dois professores indígenas - João Machado e Edna de Souza - com o propósito de “ouvir” para além do que foi “dito”, ou seja, “ouvir” o que eles dizem, para evitar uma leitura superficial do que o texto diz. Procuramos ultrapassar a superfície textual em direção aos níveis mais profundos do sentido.

João Machado nos diz que iniciou seus estudos na escola da Reserva Indígena de Dourados, depois estudou no Colégio das Freiras, localizado na cidade de Dourados, onde concluiu o segundo grau. Na sequência, ingressou no curso de Ciências da Matemática no Centro Universitário de Dourados – CEUD da Universidade Federal de Mato do Sul - UFMS. Filho de pai Terena e de mãe Kaiowá, casado com Arminda da etnia Kaiowá, é pai de três filhas. Diz não ter tido uma infância normal: *“Saí de casa com 12 anos mais ou menos e fiquei 9 anos fora... não tive uma infância normal como os outros índios aqui da aldeia...”* (parágrafo, 26) e, de fato não teve. A diferença fundamental está justamente na trajetória de sua escolarização, pois o “normal” à época para as crianças indígenas daquela localidade, na idade entre 12 a 13 anos, como demonstramos nesta dissertação, era a escolha entre escola e trabalho. Uma escolha pautada não pelo *querer* do sujeito, mas sim pelo *dever*.

Já Edna de Souza que nos fala com a autoridade de um sujeito do */querer/saber/poder/* e */fazer/* que mostra, além dessa escolha forçada, há o problema da discriminação para com os indígenas *“como alguém que mora na aldeia convivo bastante, e intimamente, com os índios e posso dizer sem medo de errar que os jovens não tem saída... o que fazer da vida deles?... A discriminação para com o índio é muito cruel... Além de eles terem de deixar aldeia, quase crianças ainda, para trabalhar na cidade, vão em condições injustas: ganhando menos, trabalhando mais, discriminados... quando voltam para a Reserva sentem-se frustrados porque viram coisas bonitas na cidade que não podem comprar...”*. (Edna de Souza, parágrafo 30).

A análise desses depoimentos indicou que, em virtude das necessidades, configuradas como um *dever-fazer*, de luta pelos direitos a que os índios estão expostos, a educação formal tem funcionado como uma ferramenta para a sobrevivência no contato/embate com o não-índio: *“Sabe, para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco, saber a manhas deles para poder concorrer em todos os níveis, senão...”*

*por isso é que acredito que a saída esteja na educação formal....*” Há uma expectativa de que por intermédio da educação formal e, conseqüentemente, do domínio da língua portuguesa, diminua a assimetria existente entre indígenas e não-indígenas. A educação formal se apresenta também como uma possibilidade de ascensão social, ou seja, para “ter um emprego”, “*Acredito que a melhor alternativa para as meninas é o estudo, porque assim fica mais fácil conseguir emprego e então podem se sustentar sem a dependência masculina... A profissionalização pode ser uma saída...*” (Edna de Souza, parágrafo 33).

Entretanto, essa representação evidencia um jogo conflitante e contraditório, porque o trabalho fora da Reserva força-os a escolher entre educação e trabalho, “*quando eles crescem, logo saem da escola, porque sentem necessidade de uma roupinha, de um dinheirinho... então, resolvem ir trabalhar nas fazendas...*”. A falta de terras impossibilita a sobrevivência dentro da Reserva. Sem estudo, submetem-se a trabalhos braçais nas fazendas, pois a ausência de competências modais do *poder-fazer* e do *saber fazer* somadas à discriminação coloca-os em uma situação de *privação*, ou seja, o trabalho priva-os do estudo. Todavia, percebe-se claramente nos discursos/textos a crença na escolarização como salvadora dos indígenas: “*Como eu vejo que nós não temos saída, sem saber se estou certa ou errada, procuro convencer os jovens que acima de qualquer coisa eles devem estudar...*” (Edna de Souza, parágrafo 32).

No que diz respeito às línguas, evidencia-se uma representação em que o índio precisa aprender a língua portuguesa para fazer frente ao não-índio “*para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco, saber a manhas deles para poder concorrer em todos os níveis, senão...*”. A língua portuguesa é posicionada como mais poderosa em relação à língua indígena, menos poderosa. O que se busca é estar em *conjunção* com um *objeto-valor* reconhecido como necessário para garantir o *poder*. Não se trata de querer tornar-se não-índio, mas sim de continuar sendo índio, mas tendo à disposição uma ferramenta comumente representada como mais poderosa, no caso, a língua portuguesa. Ao reconhecer ser necessária a aprendizagem da língua majoritária, os indígenas reclamam para si o poder do não-índio, representado pelo domínio da língua portuguesa. É contraditória essa representação pelo fato de que, ao reconhecer o poder do não-índio, o índio confere-lhe mais poder ainda. A aspiração de domínio da língua do outro, mas, continuando a ser índio, ilustra a ironia das relações pós-coloniais e mostra o caráter ambíguo e talvez insolúvel dessas questões, que a lei, é claro, não resolve.

Em se tratando da língua guarani, as representações apontam que a importância desse idioma está associada à “manutenção” das tradições e das culturas”...*Acredito que a*

*volta ao ensino na língua materna é o primeiro passo para, pelo menos, não se deixar morrer as tradições*” (Edna de Souza, parágrafo 39). Há o pressuposto de que falar a língua seria suficiente para “manter” a tradição. Essa representação deve ser problematizada. Em primeiro lugar, associar língua à “manutenção” da tradição aponta para uma concepção de tradição e de cultura estática, que não sofre mudanças ao longo do tempo e, como vimos, tanto as tradições quanto as culturas são passíveis de transformações.

Enfim, o que queremos enfatizar é que a representação sobre educação formal se configura, de certa forma, como um acesso a bens de consumo, via empregos remunerados, anteriormente não existentes na Reserva, o que, em certa medida, associa-se ao discurso não-indígena de “estudar para ser alguém na vida”. Por fim, chamamos a atenção para o fato de que os resultados apresentados são provisórios e de que as questões sobre a educação formal para indígenas discutidas não estão fechadas nem estarão, acreditamos nós, mas estão/são incompletas porque *“Na ciência não há verdades, há apenas construções provisórias em sua busca”* (FIORIN, 2008, p.10).

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. [et. al.]. *Papel da memória*. [Trad. e introdução José Horta Nunes]. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- AMOROSO, Marta Rosa. A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo : Global, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. [Trad. Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2005.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutgnat, P.; Fenart-Streiff. *Teoria da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. [trad. Elcio Fernandes] São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail, VALOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo : Ática, 2008.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Os discursos do descobrimento: 500 anos e mais anos de discursos*. São Paulo : FAPESP, 2000.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC. 2003.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAIT, Beth. Memória, linguagens, construção de sentidos. In: LARA, G. M. P.;
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007
- MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (org.). *Análise do discurso hoje*. V 2, . Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008.
- CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. DELTA [online]. 1999, vol.15, p. 385-417. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0102-4450&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 02 de dez. de 2010.
- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. *Igreja, educação e escravidão no Brasil colonial*. Politeia: Hist. e Soc. Vitória da Conquista v. 7 n. 1 p. 85-102 2007. Disponível em: <<http://www.uesb.br/politeia/v7/artigo4.pdf>> Acesso: 03 mai. de 2010.
- CORDEIRO, Diva. *O principio da igualdade e o sujeito de direito*. Revista Jus Vigilantibus, 2007 Disponível: < <http://jusvi.com/artigos/24691>>. Acesso em 14 jun. de 2010.
- CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia do Brasil: Mito, História, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

- \_\_\_\_\_. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. [Trad. Jean Cristtus Portela]. São Paulo: Contexto, 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. *Educ. Soc.* 2006, vol.27, n.95, p. 495-520. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 jun. de 2010.
- GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_nao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf)> Acesso em 15 out. de 2010
- GAGLIARDI, José Mauro. *O Índigena e a República*. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- GOMES, Mércio Pereira. *Os Índios e o Brasil – Ensaio sobre o holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- HALL, Stuart. *Da diáspora - identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LARA, Gláucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.
- LACERDA, Léia T., SILVA Giovani J. da. *Educação, cultura e tradição: contribuições teóricas ao debate sobre educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul, Brasil*, Disponível em <<http://www.neppi.org/eventos.php>> Acesso em 15 out. de 2010.
- LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *Discurso indígena: aculturação e polifonia*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Imagens do índio: discursos e representações*. Tese de Doutorado defendida na FFLCH da Universidade de São Paulo em 2003.
- LOURENÇO, Renata. *A política indigenista do estado republicano junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)*. Dourados, MS: UEMS, 2008.
- LOZANO, Jorge. *Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual*. [Trad. de Gustavo Laranja e Denise Radanovic Vieira]. São Paulo: Littera Mundi, 2002.
- MAHER, Terezinha Machado. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado) – Campinas: IEL/Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de língua portuguesa nas escolas Indígenas*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.
- \_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Gláucia Muniz Proença. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de morte kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1971.

- MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/ Secad, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília : MEC/Secad, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília : DF, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Identidade étnica, identificação e manipulação*. Revista sociedade e cultura, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003, p. 117-131 Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/912/1116>>. Acesso em 12 jul. de 2010.
- \_\_\_\_\_. *Reconsiderando etnia*. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/912/1116>> Acesso em 12 de jul. de 2010.
- PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias linguísticas: da gramática comparada à pragmática*. [Trad. M. R. Gregolin et. al.] São Carlos: Claraluz, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.
- POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teoria da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. [Trad. Elcio Fernandes] São Paulo: UNESP, 1998.
- RECTOR, Monica. *Para ler Greimas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Berta Gleizer. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1984.
- SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo : Universidade de São Paulo, 1974.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Aracy. L. da; GRUPIONI, Luis D. B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª Ed. São Paulo: Global: MEC: MARI : UNESCO, 2004, p. 425-444.
- TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. L. K. (orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.
- THOMAZ, Omar Ribeiro A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In VOLLI, Ugo. *Manual de semiótica*. [Trad. Silva Debetto C. Reis]. Loyola, São Paulo, 2007
- WOODWARD, kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (org.) SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis: Vozes, 2000.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

### DEPOIMENTO JOÃO MACHADO

[1] Meu nome é João Machado e tenho 30 anos de idade... nasci e me criei nesta aldeia... sou filho de pai e mãe daqui... Somos todos da Reserva de Dourados... Na Reserva, comecei meus primeiros estudos, até concluir a quarta série... nesta época, fui estudar na cidade de Dourados até tirar o diploma de segundo grau no colégio das freiras... depois, aproveitei o impulso e fiz o curso de ciências no CEUD, Centro Universitário...portanto, sou formado pela Universidade Federal

[2] A Minha primeira escola não existe mais... com o tempo, ela acabou...era aqui perto, naquele campinho ali...era uma casa antiga, uma escola de tábua, né? A classe era, como se dizia, multisseriada... era bem confuso, mas funcionava: havia três professores e três carreiras de carteiras, uma para cada serie...primeira, segunda e terceira serie... tudo era dividido, até o quadro negro!... era uma sala grande, para mais ou menos trinta alunos... uma barulheira só! Imagine todo mundo falando ao mesmo tempo... professores e alunos, todos falando ao mesmo tempo... Eu não sei como é que a coisa funcionava... até hoje fico pensando como a gente conseguiu aprender!... porque onde ficava a nossa classe... a sala de aula... de vez em quando, passava uma boiada inteira... aí ficava aquele muhh.... muhh... e nós, dentro da classe tendo aula...

[3] Havia uma professora que mandava a gente estudar a tabuada gritando, né? Imagine só a classe toda em coro: cinco vezes um, cinco; cinco vezes dois, dez...era uma cantarolada só, sabe?...Isso enquanto a outra turma já estava fazendo outras coisas... não, não sei como a gente aprendeu!... mas aprendeu...Acho que tínhamos muita vontade de estudar, e então a coisa funcionava independentemente das condições...não só eu; todos os meus colegas daquela época também aproveitaram escola...

[4] Tinha muita gente que estudava naquele tempo, tinha sim... mas nenhum deles, além de mim, conseguiu continuar...só findaram a terceira série, quarta série...Ainda hoje nós somos companheiros na Reserva, crescemos juntos e agora os nossos filhos são amigos...aliás, imagine: eles já tem netos! Enquanto eu só tenho filhos... é porque nesse meio tempo, fiquei

atrasado: demorei para casar e tenho só três meninas pequenas, enquanto alguns deles já são sogros e até avós...

[5] A escola é uma tradição na Reserva... coisa bem antiga, sabe...eu não sei bem quem construiu a primeira escola da aldeia, mas acho que surgiu junto com o antigo posto do SPI depois virou FUNAI, que é a instituição do governo que apoia os índios...Posso dizer que a escola é muito antiga porque quando eu estudei, ela já era bem velha...é possível que tenha um punhado de anos, pois a Dona Delviria, minha sogra, estudou ali...imagine quanto tempo faz! aquela era uma escola tradicional: a minha mulher, Arminda, também passou por lá e igualmente minha mãe e meu pai...

[6] Eu me lembro que quando entrei na escola, a gente falava português e um pouco de guarani...Em casa, tanto a minha mãe como o meu pai sabiam falar o guarani, mas só nos ensinaram o português...nem mesmo a mãe falava o guarani com a gente...Agora, fora de casa ela sempre falou guarani com todo mundo...meus tios, minhas avós...tudo na língua do índio, sabe?...Então eu aprendi, mas em família não usava esse idioma...só quando a gente encontrava alguém que não falava o português, principalmente quando a conversa era com índio Kaiowá, que era, os parentes do lado da minha mãe...Como meu pai é terena, acho que de certa forma a mistura ajudou...não tive problemas nos estudos...Agora, com a minha mulher que é Kaiowá pura, não é assim...ah!, com ela foi muito diferente...aprendeu o guarani já desde que nasceu...só falava guarani em casa...aí, quando chegava na escola e tinha que aprender em português, era aquela confusão...não sei se isso atrapalhou, mas o fato é que o aprendizado dela ficou muito prejudicado, atrasado mesmo...Ela estudou durante três anos...e ficou esse tempo todo estudando, para conseguir chegar só até a segunda série...e não passava para a terceira não!...era difícil, porque ela não estava acostumada a falar o português...E depois a gente se casou também, né, aí não deu mais para ela estudar.

[7] O que aconteceu com a minha mulher é mais ou menos o que se passa com a maioria das famílias kaiowá...eles têm uma adaptação difícil à escola...Eu pude perceber isso na Arminda de forma clara...havia um choque quando o aluno chegava à escola sem nunca ter aprendido português e ter que, de repente, em público, falar e entender...isso compromete muito o aprendizado...ela não aprendeu bem o português e também não chegou a escrever o guarani, ainda que fale muito bem...Já comigo foi diferente porque o meu pai é terena, filho de terena, mas a mãe dele, a minha avó, é índia do Paraguai...por outro lado a minha mãe é kaiowá

pura...pura mesmo...Então, quer dizer, meu pai, de certo que ele tinha 50% de sangue terena, né,...puro...uns 25% paraguaio, e uns 25% índio Kaiowá...então, esse era o sangue do meu pai...Agora, minha mãe é índia Kaiowá pura...com essa mistura toda nós acabamos tendo contato com as duas línguas, o que facilitou a nossa vida na escola...

[8] Meu pai e minha mãe se conheceram aqui mesmo...aqui mesmo...isso faz tempo, viu...meu pai gosta muito de contar essas histórias da família...contar a história daqui da aldeia...sempre que podia contava esses casos, né...Entre as primeiras famílias que vierem para cá estava o meu bisavô que se chamava João ...João machado, como eu!...chegou aqui um pouquinho antes do general Rondon...Quando o Rondon andou por aqui, meu avô trabalhou junto com ele...depois que o serviço acabou, continuou por aqui...casou...construiu nossa família...Estou falando do tempo do meu bisavô, do avô do meu pai, né...isso foi a muito tempo atrás...os antigos ainda contam estas histórias...O Rondon deve ter vindo para cá entre 1900 e 1910 por aí...

[9] Quando o general Cândido Rondon passou por estas terras de Dourados, já encontrou índio aqui mas não eram muitos não...dizem que eram mais ou menos umas dez famílias...dez famílias morando uma bem longe da outra, né? Aí o general passou abrindo a estrada para instalar as linhas telegráficas... desde Maracaju para cá, e depois continuando de Dourados até Ponta-Porã...Acho que o pedaço que os índios mais trabalharam foi nesse: de Dourados a Ponta-Porã...desde aquela época havia problemas de terra, porque os fazendeiros já estavam entrando, entrando, entrando...Aí, dizem que os índios se reuniram, e se organizaram para pedir a intervenção do general..."Vamos pedir para o general um pedaço de terra para a gente, um lugar em que os índios possam viver a vida deles sem a interferência dos brancos?"...Pediram e ganharam, né?...mas ganharam pouco...Dizem que as mulheres pensavam diferente dos homens que elas queriam pedir a terra que vai do Rio Dourados até o Rio Brilhante...mas os brancos acharam que era muito e os índios homens concordaram e acabaram ficando só com esse pedaço daqui mesmo...Aí, por fim, mediram, acertaram e assim a Reserva nasceu...Nasceu, mas foi se modificando, porque depois – meu pai até diz que foram os próprios chefes do SPI e da Missão Kaiowá – venderam um pedaço de terra da Reserva também...Foi assim...sei que é essa mais ou menos a história, né...a história do Rondon e da nossa terra...foi praticamente ele que legitimou para nós a Reserva...mas foi bom, porque senão talvez nem isso aqui o índio teria ganho...Essa é uma terra boa, sabe...tanto que houve muita briga por causa dela...o índios tiveram que lutar por essa terra, como se isso

daqui já não fosse deles muito antes de qualquer branco pisar aqui...Meu pai sabe historias incríveis de índios que morreram nessas lutas...ele conta que houve muita morte e os que lutaram deixaram lembranças...É...teve guerra sim!...teve guerra para se ganhar essa terra...

[10] Quando o general Rondon veio aqui e ficou sabendo do conflito, demarcou as terras...demarcou, mas os problemas continuam até hoje!...problemas entre fazendeiros e índios...alguns fazendeiros que moram em Dourados ficaram ricos, riquíssimos, brigando com os índios por causa da terra que era nossa...nesta história morreu muito índio e muito branco, mas os brancos venceram...porque eles tinham mais armas que os índios...O pai sabe contar bem a história dessa briga que afinal se deu bem perto da casa dele, ali, sabe...bem ali onde antes tinha um cemitério grande...onde o primeiro que foi enterrado foi um índio que morreu nessa luta...conta-se que na hora da briga os seus companheiros correram, fugiram...porque eram poucos...só três dias depois, quando sentiram segurança para voltar, é que puderam enterrar esse índio...o corpo já estava em estado de putrefação...Foi quando começaram o cemitério...esse cemitério está fechado, porque agora não se enterra mais ninguém ali, né? Acabou... até gradearam agora...mas eu sei mais ou menos onde é o local...O pai sabe certinho...

[11] As estradas também não eram essas de hoje...eram outros caminhos...Antes havia uma estrada que vinha de Dourados, e cortava mais ou menos ali por cima...aqui era muito longe...era mato naquela época...tudo mato...

[12] Eu tenho muitos irmãos... nós somos 12...do mesmo pai e mesma mãe...irmãs acho que tenho 6,ou 7...dos 12, 2 morreram...morreram faz tempo...não foi agora não...eles morreram quando eu era pequeno...um deles morreu com cinco meses,com a mesma idade da minha filha hoje...bem novinho...Dos irmãos vivos, 3 são casados, e o resto está solteiro...ainda tem 3 moças que não casaram, e tem mais 3 meninos...Um dos casados mora ali, sabe? Já a minha irmã mora perto da casa do meu pai que fica um pouco mais longe...uns 500 metros mais ou menos...

[13] Esta região em que moramos chama-se Bororó... é a parte em que mora a maioria dos kaiowá e dos guarani...do córrego para lá já é Jaguapiru onde a maioria é terena...do lado dos terena é mais misturado, enquanto para cá é puro...O pessoal lá é mais mestiço, mas também mais adiantado...Os terena são mais adiantados por muitas razões...acho que uma delas é

porque eles estão mais perto da cidade, né? Além disso, estão próximos da FUNAI, e o recurso que chega parece que tem perna curta, não alcança o Bororó... é aplicado em melhorias por lá mesmo...o dinheiro nunca chega até aqui o fundo...Isso é problema também de liderança...o pessoal do Jaguapiru está na frente, é gente mais ambiciosa, que sempre pega o melhor...enquanto para cá, tudo fica mais atrasado...Agora o nosso cacique está tentando, junto à FUNAI, mudar essa situação e dividir certinho os recursos, tanto para a área de lá, como para a área de cá...

[14] O cacique responsável por esse lado da Reserva é o capitão Carlito, que está aí conosco já faz uns sete anos, mais ou menos...Eu acho ele bom, sabe? muito bom... Algumas pessoas não gostam dele...eu já acho tanto ele como o Biguá, que é o capitão do lado dos terena, gente muito boa...nós sempre trabalhamos juntos, e combinamos em tudo...com os anteriores não foi a mesma coisa...Esses de hoje, não!... são mais comunitários...eu gosto mais das pessoas assim...a gente se dá bem, é amigo...Mas tem gente que se queixa deles, né? É claro que em certas coisas eles eram, mas todo mundo erra, não é? isso é normal...Dizem que eles maltratam as pessoas, mas judiar do pessoal eu nunca vi...acho que muitos falam mal porque não gostam deles...Faz pouco tempo, os repórteres vieram aqui na aldeia em busca de notícias e querendo saber da tal prisão...a coisa ficou feia e o Carlito não estava querendo mais dar entrevista por causa disso...Essa história de alguém de fora vir aqui e começar a falar da aldeia dá muito problema, porque às vezes os jornalistas veem um pouco da história e passam a contá-la como se fosse toda ela.

[15] Aqui na aldeia tem 3 linhas políticas: a do terena, dos kaiowá e dos guarani...no meio disso, entra também a política partidária dos brancos de fora... e quando esta atua, tudo fica pior!...Alguns índios daqui da Reserva não sabem fazer política decente... fato que sempre resulta em bate-boca ou briga envolvendo os chefes...isso faz com que todos sejam prejudicados, sem nem saber do que se trata...Vou dar um exemplo que pode ajudar a entender esta situação...Antes do capitão Biguá assumir, era o Ramão Machado que mandava no Jaguapiru, onde a maioria é terena...O Ramão - que apesar do sobrenome Machado, não é meu parente próximo - , quando foi capitão, exilou muitos índios da Reserva...pois bem, na cidade tem um índio chamado Jorge que foi candidato a vereador... esse Jorge é filho de um índio que foi exilado pelo Ramão, o Fernando Jorge, que tornou-se seu opositor mais feroz...então, a propaganda do Jorge nas eleições era baseada na denuncia de que havia violência na aldeia, violência esta provocada pela turma do Ramão...O problema é que ele faz

essas denúncias, só por interesse político...sabe como é que é, né? Para ganhar alguma coisa em cima disso... mas não adiantou nada porque no fim ele acabou perdendo, não foi eleito...

[16] A política partidária do branco, que infiltra entre o índios, é uma desgraça...os índios não sabem de nada e percebem a coisa de maneira inocente: o branco fala e o índio acredita...o índio acredita na palavra de qualquer um!...Eu vivo dizendo para o pessoal que tem que procurar trazer do branco só o que é bom, né? não o lado ruim...sempre eu disse isso...mas separar o certo e o errado depende um pouco de conhecimento, e isso falta por aqui...Os brancos sabem jogar com a ignorância de muitos índios, eles são como uma incógnita, escondidos por trás de alguma coisa, e a gente não sabe deduzir esses mistérios...As forças políticas na aldeia têm mudado desde essa confusão entre o Ramão e o Fernando Jorge...se existe um lado bom na política dos brancos, nós temos feito uma força danada para aprender...acho que um pouquinho temos conseguido...

[17] A evolução disto é lenta e exige cuidados, porque como acontece lá fora, existem aqui aqueles que não querem a renovação... O Ramão, por exemplo, é do tipo sistemático, como meu pai... ele não consegue perdoar se alguém faz alguma errada...Um belo dia, o povo daqui se revoltou e resolveu tirá-lo na marra e juntamente com a FUNAI conseguiu fazer uma eleição que finalmente foi ganha pelo Biguá...Veja então como as coisas de dentro e fora da aldeia se emendam: a briga entre o Ramão e o Fernando Jorge produziu eco, mais tarde, na disputa do Jorge para a Câmara Municipal de Dourados...houve uma disputa eleitoral onde o Fernando Jorge, que era o opositor do Ramão, ia ganhar, porque tinha apoio, enquanto o lado do Ramão era minoria...organizaram a eleição e o lado do Ramão ficou com o “amarelo”, e o do Fernando Jorge com “verde”...Aí o eleitorado ficou claramente separado: uns do lado do Ramão, e outros do lado do Fernando Jorge...este tinha muitas ligações na cidade, inclusive com deputados e vereadores que o apoiavam com dinheiro na campanha...é! a coisa foi pesada...foi como se fosse uma campanha do branco...a intenção dos políticos que “ajudaram” o Fernando Jorge era receber o voto do índio na eleição da cidade...acontece que toda esta agitação provocou muito descontrole, briga, pancadaria...A FUNAI teve que interferir com força e conseguiu resolver...Aí, o Ramão viu que não tinha condições de ganhar, e indicou o Biguá...que finalmente foi nomeado por ele...Mas antes disso, houve a eleição entre o Fernando Jorge e o Ramão, e por uma “coincidência”, empatou de duzentos a duzentos!...veja só! foi em cima!...empatou de duzentos a duzentos!...é que o fiscal da eleição era da FUNAI, e o Ramão era ligado com a FUNAI...Eu acredito que o Fernando Jorge deve ter vencido, né?

Como é que empatou uma eleição?...Votaram em torno de 500 índios, e acho que 100 votaram nulo...Naquele tempo eu estava estudando, mas estava por dentro do negócio...foi mais ou menos quando eu tinha chegado do quartel...1980...mais ou menos uns 10 anos atrás...Aí, do lado de lá estava criada a ala do Ramão, o grupo radical...e uma ala progressista do lado do Fernando Jorge...Esta briga continua até hoje e sempre que surge qualquer confronto – e sempre há –, volta tudo a aparecer...por qualquer coisa tem um grupo que recorre ao Ramão e quer impor as coisas...então, o pessoal de lá acaba dominando, apesar de serem poucos, porque são riquinhos, e querem ganhar a parada de qualquer jeito...há muita tensão, e eles são sempre muito agitadores...

[18] Antigamente, aqui tinha muita terra e tudo era dos kaiowá que estavam sem lugar fixo...foi por culpa do próprio índio kaiowá que os terena se instalaram por aqui...foram inocentes e deixaram isto acontecer...A situação é difícil, porque dizem até que tem certos líderes indígenas que não são índios puros, são filhos de índio, mas com o branco...só são considerados índio porque nasceram na Reserva...muitos com certeza são descendentes de paraguaios, né? Tem famílias que se associam em torno de ideias que nem sempre favorecem o pessoal da aldeia... são ideias bastante avançadas, mas nem por isso as melhores...formam-se grupinhos que têm muita força e acabam dominando os líderes atuais. Tanto que quando os jovens descendentes dessas famílias cometem erros, os atuais líderes não tem forças para puni-los. Esses jovens querem ser donos do si mesmos, independentes... são praticamente como o branco.

[19] O comportamento político do pessoal terena corta a paz da gente...não na nossa área, no Bororó, mas principalmente no lado do Jaguapiru...O lado de lá é o grupo mais desunido, talvez por causa da mistura...mistura com o branco e de cruzamentos com as outras tribos...Do nosso lado, o Bororó, já são todos mais unidos, sabe...Não digo também aquela união que deveria ter, mas é aceitável...

[20] Sabe, eu mexi com política... procurei conversar com os prefeitos, deputados...sempre preguei para o pessoal da aldeia, que é necessário ter união, porque quando chega a época da campanha, a gente pode apoiar um fulano com uma condição: que ele escute os nossos problemas também, né? O problema é que nem os políticos acreditam mais na gente... eles crêem numa certa união, que não é absoluta...mas aqui não há aquela força!...Então, na época da campanha eles entram aqui e levam os votos a torto e a direito... pagam...impõem...pegam

alguns índios como cabos eleitorais...sempre preguei para eles, que é necessário ter uma força para que a gente consiga alguma coisa, né? O governador atual do Mato Grosso do Sul, Pedrossian, ainda é um pouquinho melhor, sabe? No norte, eu conheço o serviço que ele faz...e a coisa dá certo porque ele vai na aldeia fazer campanha, os índios fecham com ele...os índios falam, por exemplo: “Você faz para nós uma caixa d’água?...” e ele faz mesmo, porque confia no apoio...E aqui dispersa,principalmente do lado do Jaguapiru... o nosso lado é mais unido...por isso também que os políticos daqui só usam o índio e depois esquecem...porque sabem que em época de campanha eles entram aqui e levam o voto mesmo...não há consenso! Até o Presidente Collor já veio aqui!...foi a única eleição que eu vi que realmente o pessoal fechou, foi com o presidente Collor...todo mundo da aldeia votou nele, porque ele prometeu que ia voltar...só que dessa vez, não foi só o índio que ficou esperando não...em todo caso, ninguém da aldeia foi lá reclamar,nenhum índio se manifestou para ir cobrar essas coisas...não há força suficiente para tanto...Enquanto isso, a FUNAI fica aí com o escritório, fazendo registro...não nego; eu votei para o Collor!...ele veio aí...visitou,né? Conversou... e pensei que iria nos ajudar, mas nunca mais voltou!...Só eleições... não pensando a nível de estado, ou de município, né? Porque nesses casos a gente tem que conhecer o candidato... agora, em nível de Brasil, eu só vou votar para candidato progressista, né? Socialista ... daí para cima...tipo assim,um negócio mais evoluído...sei lá...bem socialista mesmo. Candidato nesse nível, sabe? Não esses candidatos tipo Collor... O pessoal disse tanto que não queria votar para comunista, por fim eu acho que o Collor foi pior, né? Ele entrou aí e fez como um ditador... meu pai mesmo tinha 300 mil no banco no ano passado, quando o presidente assumiu...naquele tempo, o dinheiro que ele tinha dava para comprar um trator...aqueles 300 mil hoje não compram nem uma carroça...tá preso lá, bloqueado!... aquilo não era poupança, era dinheiro que estava lá...era dinheiro da gente! que estava guardado para quando arrumasse um negócio bom...Com isso nós aprendemos um coisa: temos que evoluir, senão sempre vamos continuar nessa batida, né?

[21] O índio tem que ter voz política... senão a situação fica cada vez pior, não é mesmo?... veja que na cidade, aqui em Dourados, são poucas as pessoas que têm intenção de ajudar, ou de colaborar um pouco com os índios. Tanto é, que no dia do índio, a gente fez uma campanha para arrecadar carne, e fazer uma festinha para as crianças... então fomos até esses fazendeiros ricos, e eles disseram: “Ih, esse ano está feio... não dá para ajudar...” e é gente rica mesmo, sabe? Sempre foi assim... só neste ano que eles ajudaram um pouquinho porque aconteceram esses suicídios, e fez-se muito barulho... então, deram qualquer coisa... Mas

normalmente a nossa Reserva não tem ajuda... é muito difícil!... quando entra ajuda é por interesse político, na base do “toma lá dá cá”... as pessoas dizem sem cerimônia: “Vamos dar uma mão para os índios, porque eles estão precisando”, mas de efetivo mesmo, “nada”!... Tem também aquelas pessoas que querem mostrar uma preocupação com a gente, sabe? Querem dizer que dão valor para o índio, e aí ouve-se coisa do tipo: “Ah não... esses índios aí, tem que tirar a terra deles e colocá-los lá no pantanal”... Esses dias mesmo teve um estudioso da Socigram que falou assim: “É, eu convido os índios de Dourados a ir para o pantanal... viver com aquela beleza da água, os peixes, os pintados, e quem sabe lá eles vão ter com o que viver, melhor do que aqui... vão encontrar a natureza... “ veja só! Ele falou isso numa conferencia em abril... eu estava lá e ouvi!... Então, pessoas assim pensam que aqui já acabou a natureza ou pior, do que isso, que o índio não trabalha! Fica só olhando para o céu... Só que a coisa é um pouco diferente... Hoje, eu e meus irmãos, por exemplo, plantamos cana, mandioca, batata... estudamos... nós não sobrevivemos mais de caça e pesca, mas do trabalho na terra... então, não nos adaptamos assim, como Tuiuiú no pantanal, né? Por outro lado, até quando este pantanal vai estar aí, se estão construindo usina lá?... quem sabe daqui a algum tempo, nem tenha mais peixe lá... Outro negócio também é essa história de falar que o índio só gosta de peixe... como pode ser, se nem lago tem mais aqui? Olha, as crianças da aldeia não comem mais peixe não... ficam engasgando, porque não estão acostumadas... os meus filhos mesmo, não comem peixe...

[22] O meu pai conta que foi criado num sistema mais nativo... antes, aqui tinha muita fruta, tinha caça... mas as coisas foram mudando, e hoje vivemos de uma forma diferente, né? Na cidade, a vida do branco também mudou nesse tempo... os próprios brancos, que fundaram Dourados, iam para Campo Grande de carreta há uns anos atrás, mas hoje eles vão de carro moderno... no passado eles eram de um jeito; hoje são de outro... O índio é assim também, ele evolui... por outro lado, a gente tem que preservar a cultura, a nossa tradição que é uma coisa importante... preservá-la não como um relíquia que passou, mas dentro do possível, tentar reavivar a tradição... sabe, não podemos perder a cultura...

[23] Outro dia estava falando com Biguá, e dei a ideia de reflorestar um pedaço da aldeia, para formar um atrativo... fazer também uma casa bem tradicional, e daí quando houvesse aquelas festas, as pessoas poderiam guardar na lembrança... *Imaguaré* em guarani, quer dizer... “tempos que foram”... tempos que não voltam mais... é preciso fazer as festas tradicionais para não esquecer o passado; mas, ao mesmo tempo, temos que estar de olho no

futuro... tudo evolui, né... e a gente?... um índio é um ser humano, e também não pode parar ... se a gente parar, fica atrasado... O Brasil não está atrasado em relação aos EUA tantos anos? Então, a mesma coisa o índio em relação ao branco... Eu mesmo, por exemplo, sou professor, mas hoje, se eu fosse para São Paulo, estaria muito atrasado... lá, os computadores ensinam as crianças... Agora, nem por isso a gente vai deixar de praticar a nossa cultura. Para o índio está faltando uma coisa: conhecimento... cultura mesmo, sabe? Estudo para formá-lo... para que ele chegue no pico, e retorne aqui embaixo, para resgatar uma coisa que ele deixou para trás... Pouca gente aqui tem consciência disso...

[24] A Edna, que é uma colega de estudo na Universidade, pensa um pouco diferente de mim... eu noto que ela é muito radical, né? Acho que o índio não pode ser radical, em hipótese nenhuma... nós temos que ser flexíveis, conforme a vivência, as condições e o lugar... a gente não pode separar assim: os índios aqui, e os brancos para lá. Acontece que tanto os índios aqui da Reserva de Dourados, como todos os outros do sul de Mato Grosso do Sul, viraram consumistas... a sociedade já nos condicionou a isso... Como é que vamos superar esse problema? Trabalhando e progredindo... A Edna é mais naturalista, acha que o índio deveria retornar a ser o que era antes... eu acho que não dá mais para retornar, retroceder... a Edna é filha do Marçal, que também era uma pessoa bem naturalista ... eu entendo isso... se o Brasil não tivesse sido descoberto, seria uma maravilha para o índio, né?... Ela é mais ou menos assim, mas isso é fantasia, sonho... cada índio tem uma solução diferente... Eu sou assim; a Edna já é de outro jeito. Mas acho que somos as únicas pessoas que conseguem ter uma visão melhor do nosso povo, porque somos professores... Ela faz história, e também dá aula aqui na Reserva... acho que como professores, a gente tem que ter uma visão crítica das coisas... mas somos amigos; não é por isso que vamos entrar em choque... mantemos uma conversa franca...

[25] A Arminda não gosta de tereré... eu compro meio quilo de erva, que fica sempre aí em casa... quando meu sogro ou colegas vêm visitar, aí a gente toma, batendo papo, todos em torno do tereré... Casei quando eu consegui um emprego bom na FUNAI... há sete anos eu estou trabalhando como professor, aqui mesmo na Reserva, numa escola chamada *Ara-Porã*... *Ará-Porã* quer dizer tempo bom, ou tempo bonito...

[26] Saí de casa com 12 anos mais ou menos e fiquei 9 anos fora... não tive uma infância normal como os outros índios aqui da aldeia... Mais tarde retornei à aldeia, casei, e estou

ensinando na escola em guarani... levo a minha vida como se nunca tivesse saído daqui, mas há diferenças: por exemplo, o guarani que eu sei já é modernizado, não é mais puro sem influência do branco... hoje tem certas palavras que já preferimos falar em português; outras que vêm do Paraguai... estão incorporadas naturalmente, já fazem parte do “nosso” guarani... O guarani era bem mais puro, mas com o tempo o índio deixou de falar assim e criou um dialeto... é como o branco: nós também fazemos nossas gírias... não tem gírias em português? Em guarani é a mesma coisa... o índio de hoje é preguiçoso com algumas palavras complicadas e com a gramática antiga... além disso ele não quer falar mais do jeito antigo... se a gente fala a língua pura, como os velhos falavam, os outros tiram sarro... por exemplo, *ahata-puelo* no guarani antigo é “vou à cidade”, mas agora, nós falamos *ahata-dourado*... outra expressão é feijão, que se dizia *kumandá*, mas terminou ficando “feijão” mesmo, como em português... Os índios acham mais fácil falar aportuguesado e têm vergonha de falar o guarani puro... só quem fala são os velhos, essa gente mais de idade... só eles... Como sou professor, não posso ver só o que tem de moderno; então, vou aos velhos para aprender e poder ensinar aos outros... ensinar do jeito de professor é assim: primeiro a gente tem que ir aos antigos e conversar com eles... não adianta nada procurar esses mais jovens, porque eles são pouco interessados nessas coisas... não querem aprender sobre a cultura, nem a língua dos antepassados... Tem muitas coisas que eu ainda não sei, e que posso aprender aqui na aldeia... por exemplo: eu não sabia que *hoga* queria dizer “casa”, “minha casa” ou “a casa onde moro”... para dizer essas três coisas em português, eu usava outra palavra em guarani... depois a Arminda me explicou que *hoga* era o jeito novo de dizer... Daí eu fui perguntar a um velhinho, e ele disse: “Primeiro existia só a palavra *gwóy-py*, depois surgiu *róy-py*... essas duas palavras eram daqui mesmo e queriam dizer a mesma coisa... passou um tempo e o índio parece que ficou mais preguiçoso, e agora o pessoal prefere falar *hoga*, porque dizem que é mais fácil... mas essa palavra não é daqui; veio com o índio paraguaio...”

[27] O índio é preguiçoso nos estudos também, sabe, assim como com a língua... às vezes aparece alguém na escola e diz: João, quero estudar...” daí, o aluno começa e de repente some...some e fica sem aparecer por uns meses... depois, decide voltar e torna a desaparecer de novo... Alguns saem porque vão se casar... esses dias mesmo, dois meninos que tenham acabado de casar me procurou para ter aula: Ô, João...mas eu ainda vou poder acompanhar?”... eu disse: “É claro que pode, professor é para isso, não é?”... os dois tinham 11 para 12 anos cada um... a gente olha e é uma criançada... Ensinar é uma coisa muito boa... na aldeia, então, não falta oportunidade... vou buscar o nosso passado com os antigos e depois

ensino para as crianças da escola para que isso não seja esquecido... caso contrário, vão entrando as palavras novas, aportuguesando o guarani, modernizando... até acabar mesmo a linguagem pura... É assim que um professor deve agir, não é?... Como sou formado em matemática, tenho um interesse especial pelos números... existem números em guarani também, só que quase ninguém sabe; a maioria já esqueceu, ou nunca aprendeu... todos sabem até três, e depois disso contam em português ou em espanhol, por causa dos guaranis lá o Paraguai... Então, comecei a pesquisar, e com a ajuda de várias pessoas consegui descobrir até o numero sete: um pouco com o velho Ireno, nosso ex-capitão... um pouco cá, um pouco lá... o quatro aqui, o cinco e o seis com outra pessoa, depois o sete, oito... minha meta agora é chegar ao dez... já sei até a pessoa que pode me ensinar... é um velhinho também, e parece que ele sabe até o vinte... mas precisa falar guarani porque essas coisas a gente só aprende em guarani mesmo, senão dá errado... não adianta um estranho tentar aprender com o Ireno, porque precisa saber falar com ele... ele também já está muito velhinho e não escuta bem... por isso, acho que são duas pessoas poderiam fazer uma boa pesquisa, porque falam bem o guarani e o português e conhecem bastante o Ireno: o Benjamim, que é neto dele, e o Epitácio, que é filho e criação do finado Marçal de Souza, irmão da Edna...

[28] É, do Marçal... o Epitácio não é filho legítimo dele, só de criação... o Marçal criou três filhos... é normal por aqui um índio pegar as crianças órfãs para criar... o Marçal andava muito por aí e pegava as crianças sem pai e levava para casa... O nosso capitão também... uma vez, eu estava com poucos alunos... mais ou menos 27, 28... aí apareceu na frente da escola aquela fila de menino criado pelo capitão... todos em fila; do jeitinho que saíram da casa dele, chegaram, né? Sete!... quando chegaram, um deles me explicou; “Ô, João, nós viemos matricular... o capitão mandou para você um papelzinho”... li e estava escrito: “Favor matricular esses meninos”... Bem, já era agosto... pensei e disse... “ta bom!...” ah, não passou um mês, e foram saindo, saindo... estudaram todos os sete só por um mês... Quando o aluno chega, a primeira coisa que me preocupa é ensiná-lo a escrever... o nome é a primeira coisa que ensino, porque sei que logo ele pode precisar sair... a vida do índio já não tem uma previsão; a escola então... por isso, me preocupo logo em ensinar a escrever o nome dele... a segunda coisa que faço é ensinar alguns números para eles efetuarem pelo menos uma operação: a adição... eu sei que muitos destes logo não vêm mais... eu já ouvi muita gente dizer: “Eu aprendi escrever meu nome e isto basta...”

[29] Aqui é assim, quando os meninos ficam grandinhos e querem sair da aldeia, não tem quem segure... é aquele tal negócio: os índios, antes de serem adotados, quantas vezes não vão para cidade pedir esmolas?... quando eles crescem, logo saem da escola, porque sentem necessidade de uma roupinha, de um dinheirinho... então, resolvem ir trabalhar nas fazendas... é um problema, porque às vezes trabalham a troco de roupa e de comida... para eles, receber uma roupinha ter onde dormir, ter o que comer, um arrozinho qualquer, já está bom... mesmo que para isso tenha que trabalhar quatro meses... Com as meninas que vão trabalhar nas casas de Dourados acontece o mesmo, além de trabalhar muito elas ficam sem a mãe... Há um caso que nós estamos sabendo em que uma menina trabalhou e depois disse que teria uns 28 mil cruzeiros para receber... ontem os pais foram receber, mas o pessoal não pagou... disseram que ela não tinha dinheiro para receber... Então, a gente trabalha o tempo todo e quando vai lá, não tem dinheiro. É... essa é a patroa na cidade...

[30] Kaiowá quer dizer homem da terra, do meio do mato... o homem que veio da floresta... Na escola conto para os meus alunos as nossas histórias... conto, por exemplo, de onde os índios surgiram... falo sempre da história dos Kaiowá, de onde ele veio... conto também a histórias de como o Brasil foi descoberto... e gente segue pelo livro, porque não tem outro material para aprender a ler e escrever... Sobre os índios a gente tem pouco material... pensei em fazer, por exemplo, a história do capitão Ireño ou da dona Loide, mas tudo o que sabemos vem só de boca, sabe? Realmente o material por aqui ainda é pobre, porque estamos começando... faz só dois anos que eu trabalho assim, sabe... ensinando em guarani, criando...

[31] Eu estava pensando em pesquisar com o Ireño para fazer uma história nossa... ele sabe tudo daqui e está tão velhinho... ele é uma espécie de herói da gente... até pensei em homenageá-lo na Câmara porque assim a gente estaria homenageando o índio kaiowá através da pessoa dele... eu conversei com a professora Elói, e ela ficou de ver lá... Dizem que o Ireño é o mais velho, mas isso pode não ser verdade, porque uma coisa que o índio não sabe é quando faz aniversário... Eu acho que esses índios antigos nem sabia que se comemorava aniversário!... de qualquer forma, ele tem uma posição muito firme, com quem sempre tenho a aprender... E a história dele, nem se fala... começar uma conversa com ele é papo para um dia todo... Mas são poucos os índios que vão procurá-lo para conversar... sempre que falo com ele, ouço que a gente tem que cuidar do serviço, né... cuidar de trabalhar e de se unir... é assim que ele prega a união, né? E é isso mesmo: trabalho, união, prosperidade...

[32] Tem uma coisa que tem deixado a gente muito triste... os índios de Dourados agora têm sido conhecidos por causa dos suicídios... Sei que é uma coisa grave, mas gostaria que os índios fossem conhecidos por outras coisas... o suicídio é um coisa séria, mas não é tudo... É difícil explicar o suicídio... também acho que não existe uma explicação para isso... Eu mesmo tive nove alunos que provocaram o suicídio, sabe?... Na classe não toco no assunto com as crianças... não toco porque tenho medo de errar... não entendo direito a situação e me sinto incapaz de ajudar... mas às vezes ponho o receio de lado e tento falar... acho importante participar de uma situação tão delicada, e a última coisa que quero é ficar com as mãos atadas... O índio é muito sentimental e sensível demais, né? Eu acredito que os índios estão de repente buscando uma saída, estão descarregando na morte... a morte é uma saída não é? Não pode ser?... Tem os problemas na família... o pai cria muita pressão em cima dos filhos, e isso dá em briga e desentendimento... Também existem os problemas da Reserva e da proximidade com o branco, né? Por fim, acho que descarregam nisso aí... vai no jeito e acaba... o índio tem que ser bastante forte superar esse problema assim, psicológico...

[33] Temos até uma palavra em kaiowá para o suicídio: *odjedju-ã* em guarani é a mesma coisa... Nenhum jornalista perguntou isso ainda... eles falaram de tantas outras coisas, mas nunca tentaram saber se existia a palavra “suicídio” em guarani... A maioria dos índios com quem tenho conversado diz que as pessoas que morreram estão num lugar melhor... foram encontrar parentes e estão felizes... Um exemplo foi o que aconteceu com as sobrinhas do meu sogro... a Helena era a sobrinha mais velha dele, e a Malda a mais nova... bom, primeiro morreu o marido da Helena; e logo depois ela também se suicidou... não sei muita coisa da morte da Helena, mas a história da Malda a gente acompanhou mais de perto... dizem que desde que morreu, a irmã costumava aparecer muito contente para ela... então, ela preferiu ir para lá com a irmã, né? Agora, eu não saberia explicar esses fenômenos direito... se as condições fossem outras, quem sabe?... Mas a raiz do problema não sei...

[34] A explicação que eu tenho é mais ou menos aquela que já falei... a gente é muito sentimentalista e por isso, muitas vezes ficamos tão fracos, que é impossível vencer a dificuldade... tanto do lado material como do espiritual, de outras forças, sabe? Na verdade o problema não é só isso... é complexo para explicar...

[35] Bom, agora eu vou falar do lado das pessoas que escolhem ficar aqui... afinal, esse é o meu caso... O meu pai, por exemplo, quando eu era pequeno, me aconselhava bastante:

“Quando você crescer, precisa estudar... tem que fazer isso, fazer aquilo... “ Então, fui criado num ritmo, recebi conselhos... Hoje, os índios parece que perderam esse tipo de convivência, e o afastamento está silenciando a família... os pais não estão mais dando conselhos os meninos... tanto é, que estes não pensam muito na importância de ter um trabalho bom... Eu lembro que quando chegava na minha casa, a gente ia comer no fundo...mandioca, batata, banana... antes não tinha macarrão...mandioca, batata, banana e canjica... sal era raro; gordura, só de porco... e estávamos prontos para trabalhar... Esse ritmo em que eu fui criado é diferente dos meus irmãos mais novos, que estão ainda solteiros por aí... a geração mais nova foi criada mais à vontade... O problema é que não existe diversão na aldeia para os jovens, que acabam procurando um parceiro para compensar essa falha... aqui não tem quase o que fazer, a não ser na casa do vizinho; sentar e ficar proseando enquanto roda o tereré... mas isso também enjoa, e logo vem o casamento... e aí vem as consequências: ter que trabalhar, enfrentar a vida... O negocio não está fácil, porque a gente já está acostumado consumir muita coisa do branco, e aqui falta recurso para isso... a gente precisa de roupa, uma calça, e isso sempre é caro demais... quando vai trabalhar, os homens só pagam seis mil cruzeiros por um tempo de dois, três meses de trabalho... e com família é pior, porque ficam muito tempo sem ver a mulher e as crianças... Portanto, algumas coisas podem ajudar a entender os suicídios: o sentimentalismo do índio somado às desavenças na própria família... o trabalho fora... os índios saem para trabalhar fora e quando voltam, a família já se desfez... o índio é sensível demais, e o suicídio é uma maneira de fugir dos problemas, ou pelo menos de chamar a atenção do outro... Agora, há aquele caso de insatisfação mesmo... primos meus que tinham de tudo; comiam bem, bebiam bem... um dia tomaram cachaça e falaram para o pai um monte de coisas, fizeram um barulhão... bagunçaram o coreto... depois da briga, foram se matar...

[36] Para o suicídio, não há escolha, hora ou nada... muitas vezes nem tristeza aparece... tem alguns que se matam muito contentes, e que deixam mais incógnitas no problema... Depois da morte de alguém, nós ficamos tristes... eu sinto muito, muito mesmo... gente fica abatido e sente por eles... Mas nesses tempos para trás, a morte de conhecidos e amigos tem sido um fato tão comum, que parece que nem há mais aquele sentimento... Os suicídios acontecem por enforcamento ou tomando veneno; eles nunca cortam o pulso ou se jogam na frente de um carro... o corpo é mantido integral... inteiro, sem mutilação... sem nada... Antigamente, os guarani conheciam o veneno, mas o veneno curtido, feito daquele cipó-timbó, que era para matar peixe... mas aquele só servia para isso mesmo, pode até comer que não faz mal nenhum... para funcionar precisa fechar o riozinho... tampar com pedras e bater o cipó na

água... o peixe morre afogado, sem ar... e agente cata os que bóiam... então, o único meio que existia de se matar era o suicídio por enforcamento... Faz muito tempo que acontece suicídio por aqui, mas antigamente os mais velhos tinham um meio de esconder isso... Quando ocorria um caso, principalmente entre os novos, até mais ou menos a minha idade, não deixavam ninguém ir olhar... a reza era feita no próprio lugar, e guardava silêncio... A coisa era tão rigorosa, que os mais velhos davam um castigo para a mãe e o pai que deixassem outros irmãos verem aquele que tinha se suicidado... Hoje não existe mais essa pratica; o suicídio aumentou tanto, que já é quase parte do nosso cotidiano... ficou comum... Acho que muitos casos acontecem por falta dessa tradição de esconder... quem vai olhar acaba aprendendo... pegando a situação como exemplo... Agora, eu não sei se o problema pode se resolver com a volta desse costume... Tem gente que acha que a solução está em esconder de novo... mesmo nas tentativas sem sucesso, niguem deve ver o veneno, e muito menos conversar sobre o assunto... igualzinho acontecia no tempo do Nono, quando o pai Chiquinho ainda estava vivo... Será que com o retorno desse costume, o problema pode ser resolvido?... eu não sei... sei que o modernismo acabou mesmo com muita coisa nossa...

[37] Bom, por um lado tem o modernismo, mas por outro tem o feitiço, que continua comum por aqui... Tem muito índio que explica o suicídio através do feitiço... por exemplo: se alguém me enfeitiçar com essa intenção, a minha cabeça vai ficar tomada pela vontade de morrer... só vou pensar naquilo, até que chega uma hora e... pimbá! Já fez... Feitiço em guarani, quer dizer *odjapoaí-recê*...

[38] O índio também reza... quando morre alguém nós costumamos rezar para abrir o caminho e a pessoa poder ir embora... para que ela não fique assim, sem rumo... tenha um descanso melhor... Mesmo quando é morte natural, não há diferença... na cerimônia, índio sente bastante e sempre chora...

[39] As igrejas têm uma relação com o que está acontecendo na aldeia... elas têm feito parte cada vez maior do nosso dia-a-dia e por isso é complicado tocar no assunto... Não é tão simples quanto parece dizer que as igrejas têm contribuído ou não para esse problema, pois ele é vivido por pessoas de todos os tipos aqui dentro... gente que está mais ou menos próxima da religião já passou pelo suicídio... da mesma forma, alguns não tem recursos, mas existem outros que nunca passaram fome e se matam da mesma forma... então, é complicado fazer uma ponderação para ver se esses cultos novos, ou mesmos os antigos são bons ou ruins...

[40] Minhas classes não incluem religião... digo apenas que nós temos um Deus e nada além disso... Faço isso já com certo receio, porque sei que os alunos tem opiniões diferentes; alguns alunos nunca foram à igreja, outros são crentes fanáticos, outros ainda vão à igreja, mas não dão importância... Prefiro então, apenas respeitar a todos eles, e precisando, dou minha opinião individualmente... não em classe... Meus alunos daqui são todos kaiowá, os terena vão para outra escola do lado deles... para o lado do bororó, onde fica a escola só tem kaiowá-guarani mesmo...

[41] Estive planejando uma peça para fazer na escola... a intenção é recuperar a cultura, ensinar aos meninos e ver se assim eles se identificam e pensam no assunto... Já estou tão “adiantando” que consegui uma cestinha chamada *minakun*, que servia antigamente para as crianças carregarem coisas leves... existia também um outro que era maior e quem carregava eram as mulheres, mas esse eu ainda não encontrei...

[42] O *xiru* é o altar do índio, e em cada altar há uma porção de cruces... para cada reza existe um tipo de cruz, que é usada em situações diferentes: doença, casamento e outras coisas... No caso de doença, a reza certa pode trazer resultado, do que a medicina do branco... Um bom exemplo, é o que aconteceu com a minha filha mais velha: uma vez, ela pegou um “inchume” desse tipo aqui, e a perna dela ficou muito vermelha e inchada igualzinho a uma mortadela... ficou doente e com febre... a gente fez tudo: levou no médico, deu remédio, desinflamatório... sarava um pouco mas logo voltava... daí os índios falaram... “Ah... isso aqui é *mira-y*...” Então um cacique veio aqui... um curador, um pajé... e benzeu uma vez só... o nome dele era Tinho, mas já é finado... benzeu uma vez e nunca mais... Agora, minha outra filha tem o mesmo problema, e eu compro essas pomadas, mais remédio, desinflamatório... passa um certo tempo e volta... então, nesse caso, se o Tinho ainda estivesse vivo, eu levaria minha filha para ele benzer... Mas isso não é mais possível, porque só ele sabia a reza para *mira-y*... ninguém mais... acho que nem o Ireno sabe, porque os pajés são também um tipo de médico, onde cada um é especialista numa “área”... Por exemplo, o velho Ireno sabe um tipo para dor de barriga, então se ele fosse médico, seria especialista em aparelho digestivo, certo?

[43] Uma vez, meu pai contou uma história que era assim... Havia um índia nova... bastante nova e bonita, que se casou com um velho... Ele já nem podia andar, pescar, caçar... nada!... Isso foi na Reserva de Caarapó, que fica perto daqui... vindo para Dourados, a mulher notou

que ali só tinha um pinguela para passar... enquanto voltava ela pensou.. “Esse velho não trabalha... não quero ficar com ele...” Dizem que ela falou para a outra vizinha: “Sabe de uma coisa? Vou levar esse velho e jogar no rio...” mas ninguém ia acreditar naquilo, e a vizinha esqueceu o assunto, porque achou que era brincadeira... parece que até concordou,mas não sabia que a ideia era serio mesmo... veja só! dentro do rio!... Bom, passou um tempo daquele jeito; ele sem fazer nada, e ela trabalhando para sustentar a casa... Um belo dia ela fez um convite para o velho; “escuta, vamos passear no Caarapó para visitar uns parentes que tenho lá?...” mas o velho respondeu: “Como é que eu vou sem poder andar?”—Não precisa andar, eu te levo...”, ela disse... Então foram... ela preparou uma dessas cestas grandes chamadas *minakun*, os na cabeça e saíram... Chegando no Rio Dourado — o pai conta — ela foi beirando a margem... foi caminhando e parece que meu avô passou por eles nessa hora e por isso a gente sabe... estavam andando bem perto do rio, que naquela época tinha ainda bastante peixe e de repente, com um movimento de cabeça, ela fez o marido cair na água... ele era um velho inutilizado, coitado, e tinha a resistência fraca... Daqui no rio Dourado fica em torno de quarenta quilômetros e a mulher percorreu todo o caminho só para fazer isso... dali ela foi embora tranquila e solteira... depois, arrumou outro índio e foi embora da aldeia...

[44] Tenho trinta anos completos... não parece? É que os índios têm saúde muito forte... meu pai também parece ser jovem e está com 55 anos... Agora, os meus tios já estão um pouquinho mais desgastados porque bebem muito, se acabam cedo... Na aldeia tem uns que bebem socialmente... não um litro ou dois de pinga, mas só um pouco nas festinhas... um copo, dois copos de cachaça... isso até eu bebo!... já nos casos problemáticos, enquanto eles têm dinheiro ou podem pagar fiado, vão bebendo... não há limite...

[45] Os meus alunos sempre gostaram de mim... acho que é porque os entendo falando em guarani... e tem mais: professor tem que ser artista... mas acho que no fundo eles gostam de mim porque sou índio e quero ser um índio moderno... um índio moderno, mas que quer manter a tradição...

## ANEXO II

### DEPOIMENTO PROFESSORA EDNA DE SOUZA

[1] Meu nome é Edna de Souza... tenho quarenta anos de idade e sou índia guarani... nasci e sempre vivi aqui, sendo criada nos costumes da minha tribo... Sou filha do índio Marçal, assassinado em novembro de 1983... Pela causa indígena, papai teve problemas políticos desde a década de setenta até a hora de sua morte... Ele sempre foi uma pessoa que esteve em atrito com a FUNAI e com as lideranças corruptas que, dentro e fora da Reserva, sempre exploraram os índios... (parágrafo 1)

[2] Minha família veio de outro lugar... meu pai nasceu na região de Caarapó e acabou chegando aqui porque a mãe dele teve problemas de saúde e, para tratá-la, foi preciso trazê-la para cá, para a Missão, onde havia ambulatório... Papai veio junto acompanhando-a e foi ficando... foi se identificando com os outros guarani que já estavam por aqui... O nome de meu pai, originalmente, era Tupãí, mas quando ele começou a ser conhecido na Reserva de Dourados ele mesmo decidiu ser chamado de Marçal de Souza e nós o incorporamos esse nome como sobrenome... Sou Edna Marçal de Souza... (parágrafo 2)

[3] Em meu tempo de criança tudo era muito diferente... então o grupo guarani era maior que hoje e havia uma perfeita integração entre todos os índios... era como se fossemos todos de uma só família... era mesmo uma comunidade, como uma família extensa... Hoje o reduto dos guarani é pequeno... Vivíamos muito felizes no meio da natureza... naquele tempo não havia desmatamento e no meio da mata tudo era melhor... Os guarani, ou nhandeva como também somos conhecidos, eram numericamente menores que os kaiowá que habitavam as mesmas terras, mas as duas tribos viviam, e ainda continuam tendo uma boa relação... nunca houve conflitos sérios entre eles... os problemas que ocorriam eram os normais a qualquer grupo...

[4] Éramos muito ligados aos costumes da tribo e isso promovia uma coerência entre o índio e o meio... todos nos ajudávamos comunitariamente e a felicidade era visível... Trabalhávamos

juntos mediante o sistema de mutirão e tínhamos um padrão de vida muito melhor que agora... Um dia, íamos à casa de nossos tios e lá plantávamos e no outro, eram eles que vinham até a roça da gente... havia um rodízio... era mesmo outra vida!...

[5] Minha educação na tribo foi, como era a de todos, natural... sem sentido defensivo ou de repressão... foi mesmo uma educação natural indígena.

[6] As coisas foram se modificando à medida que grupos tribais diferentes, de fora, começaram a vir para cá... essa mistura provocou sérios problemas e isso influi na comunidade em sentido amplo... Afetou de todas as maneiras, inclusive à medida que o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), hoje a FUNAI, teve de intermediar... então tivemos de enfrentar problemas que não eram característicos da nossa comunidade... este relacionamento artificial à vida do índio foi atuando em nossa maneira de viver...

[7] Com essas instituições mediadoras, foi acontecendo uma imposição do mundo de fora da aldeia... eles entraram como ordenadores, como autoridade, tratando a todos como se fossemos um tipo só de cultura... para eles parecia que tudo era índio e portanto todos éramos iguais... isso foi desestruturando o sentido da tribo e tirando a vida dos guarani e dos kaiowá da normalidade...

[8] Meu pai logo percebeu essas interferências... ele via tudo, observava atentamente e procurava atuar sobre a comunidade esclarecendo, tentando neutralizar as coisas...

[9] Acho que antes de mais nada é preciso dizer que papai ajudava muito: ele era enfermeiro, conselheiro, pedreiro, enfim, era tudo e amigo... todos gostavam dele e viviam andando atrás dele, consultando-o para isso e para aquilo... Pode-se dizer que ele era uma espécie de cacique... Mesmo os kaiowá, apesar de não serem exatamente iguais aos guarani, vinham sempre a nossa casa e eram tratados como irmãos...

[10] Quando chegavam os domingos, dias em que os índios têm mais folga, muitos se reuniam em casa, faziam roda de conversa e eram longas horas discutindo os problemas... Era nesses momentos que meu pai alertava as pessoas sobre o que estava acontecendo... Pensando no passado e nas palavras de papai, vejo como naqueles dias ele já possuía uma visão dos problemas que depois vieram a acontecer e que estão ocorrendo até hoje...

[11] Ah!... era tudo muito diferente... lembro-me bem desses encontros, quando homens e mulheres se juntavam e participavam das conversas... É curioso que as rodas não tinham hora marcada nem para começar nem para terminar... as pessoas iam chegando, se juntavam... não tinha tempo determinado para nada... alias até hoje tenho problemas com esta história de hora marcada... Tudo era espontâneo... o pessoal vinha passear em casa, chegava uma família, outra, mais outra... eles iam sentando, batendo um papo, acertando as coisas... Era nessas horas que se falava dos problemas da Reserva, do progresso do branco, dos problemas que estavam sendo provocados... Meu pai sempre se dedicou muito a pensar em como o nosso povo deveria se comportar... Ele valorizava bastante os estudos, achava que o índio tinha de aprender e que chegaria uma época em que teria de trabalhar como o branco para sobreviver... tanto ele foi coerente que fez questão que todos seus filhos tivessem escola... ele batalhou para que todos estudássemos, pelo menos até o primeiro grau...

[12] O trabalho do meu pai era mais de conscientização... ele conseguiu algumas coisas, ainda que com dificuldades... Houve uma época em que ele foi capitão pelo SPI, mas, como ele procurava ser crítico e agir como um verdadeiro chefe indígena, logo se dispôs com o órgão... Por causa do tipo de trabalho que ele exercia, era chamado de comunista, de agitador e esta marca continuou e existe até hoje estendida para toda a família... eu também sou chamada de comunista... Isso acontece devido à vigilância e à crítica que tenho feito em relação a tudo... Desde que papai morreu ele passou a ser mais reverenciado pelos brancos de esquerda que pelos índios... entre nós, na comunidade, há um esforço promovido pelas lideranças para esquecer o trabalho do meu pai... O que ele fez foi algo “subversivo” e não interessa para os capitães que ele seja tomado como modelo... Por outro lado alguns não entendem o trabalho do papai e acham que é melhor não lembrar, que ele pertence a um passado que não volta mais...

[13] Antes do SPI e da FUNAI havia muita alegria entre a gente... naquele tempo ainda se podia ser índio de forma genuína... havia muita dança e a se fazia a chicha, dançava-se bastante, rezava-se e se fosse época, havia também fogueira em torno da qual as pessoas amanheciam conversando... o convívio era intenso e os mais velhos eram respeitados e ouvidos... era muito bonito!... Com o passar do tempo, com a vinda do progresso trazido pelas mãos dos brancos, tudo foi se acabando...

[14] Há outros fatores que interferem diretamente no fim das tradições indígenas... veja só: dentro da Reserva passa a estrada, bem dentro da aldeia!... então como podemos ter isolamento?... Pense só na influência da linha de alta tensão que cerca a terra dos índios!...todas essas coisas foram deixando o índio cada vez mais distante do seu próprio eu... a gente foi perdendo a essência de ser índio... Na verdade a gente ainda tem vontade de ser índio, de ser a gente mesmo, mas... não tem ambiente...

[15] A questão da identidade indígena é muito complexa... eu por exemplo tive toda essa educação livre que descrevi e agora sou obrigada viver em uma sociedade que não tem nada comigo...

[16] Muitas vezes eu quero, mas não posso participar de tudo que a cultura nhandeva me ensinou... então sou dividida... Tenho de viver como branca para sobreviver: tenho de trabalhar, de terminar a faculdade, de lecionar segundo as ordens dos brancos... então não me sobra tempo para ser índia... e ninguém pode ser duas coisas ao mesmo tempo... O meu caso ainda é bom, pois eu sinto que tenho estrutura para aguentar essa barra, mas as outras pessoas eu não sei, não...

[17] Entre os grandes problemas que há na Reserva, um importante é a animosidade entre os terena e os guarani e kaiowá... Sabe? os índios não são a mesma coisa: há uma diferença cultural gritante de grupo para grupo... às vezes esses contrastes não são visíveis para os brancos...

[18] Tenho vizinhos, amigos e alunos terena e individualmente nos damos bem, mas terena não é a mesma coisa que os guarani e os kaiowá... Não é mesmo! É difícil explicar, mas eles são diferentes da gente... Podemos até conviver e ter boas amizades, mas não existe a mesma identidade... O terena tem uma natureza inclinada a explorar os outros, desprezar os demais... acho que é por causa disso que há diferenças... Eles são diferentes até fisicamente... Entre os argumentos dos terena eles costumam debochar dos outros, dizer que nós somos vagabundos, sujos, que não gostamos de trabalhar que comemos isso e aquilo, tudo somado foi criando uma distância que hoje está muito grande e que não tem caminho de volta... Essas características tribais são tão evidentes que mesmo na escola, entre as crianças, se notam os problemas... eles aliás recriam as atitudes dos pais...

[19] As questões de diferenças culturais ficaram muito expostas e, como há detalhes do modo de vida de cada povo, o contato é sempre próximo do conflito e da afronta... afronta por parte dos terena que provocam muito...

[20] É difícil ver as diferenças... os terena são mais agressivos e não perdem oportunidade de ataques... os meninos e meninas guarani e os kaiowá por outro lado são mais serenos e mesmo quando atingidos demoram para reagir... eles ficam quietinhos no canto... Eu tenho procurado mostrar que não é certo ficarem calados quando alguém os ofende e que há direitos a serem defendidos...

[21] Os jovens são as grandes vítimas dessa situação conflitante que cerca o índio... eles muitas vezes não conseguem entender o que se passa e sem ser índio nem branco ficam confusos... eles vão para a cidade, veem tanto desenvolvimento, coisas bonitas, sonoras, cheirosas e voltam para a aldeia onde não tem nada daquilo e nem a quem recorrer... então naturalmente o índio se sente inferior...

[22] Há também o problema da falta de justiça dentro da aldeia... os chefes são muito corruptos e não há espaço para reivindicar... esse problema é ainda mais serio para as mulheres. Não há justiça nenhuma para as mulheres dentro da aldeia... Hoje ainda eu estava discutindo com a ex-mulher de um capitão,mostrando as coisas que se passam em nossas lideranças:é vergonhoso... Há alguns índios que atuam como brancos e falam das coisas internas da aldeia, em nome dos índios, mas de índios mesmo não eles têm nada...

[23] Os capitães já pensam como brancos... porque o índio em sua essência nunca admite explorar o outro... muito pelo contrário, um ajuda sempre o seu semelhante... foi assim que nós fomos criados e gostamos de ser... Às vezes os chefes falam para os jornais e dão informações, até mesmo para os pesquisadores, mas falando pelo nosso povo, eles não falam como se fossem índios...

[24] Em relação a exploração da mulher,o caso é serio... mesmo na FUNAI a gente vê situações revoltantes... há muita discriminação, muita mesmo... Têm mulheres que vão trabalhar nas *xangas* ou no corte das canas e são superexploradas, ganhando menos e em muitos casos nem pagam nada... se elas forem reclamar no Posto da FUNAI não adiantaria pois não conseguem nada... Os gatos exploram muito as mulheres... Além disso hão problema

de exploração sexual, principalmente no corte de cana... é bom registrar que no momento esses casos diminuíram um pouco por causa da presença da imprensa... é verdade que os jornais às vezes atrapalham e publicam notícias sensacionalistas, mas nesse caso têm ajudado... Antes disso havia um exagero na exploração da mulher... Para se ter uma ideia do nível de exploração da mão-de-obra feminina saiba que antes das últimas regulamentações, a maioria dos contratos para xanga eram de mulheres, exatamente porque era mais fácil explorá-las, pagando-se menos pelo mesmo trabalho que os homens receberiam mais... A FUNAI e as pessoas da Missão sempre souberam disso, mas jamais conseguiram fazer alguma coisa para melhorar... Esse é um caso grave, alias gravíssimo!...a maior parte das autoridades se omite em relação a tudo isso e o fazem talvez por medo de perderem os empregos ou por temerem outras formas de repressão...

[25] O problema das mulheres é mesmo sério, imagine que até há algum tempo atrás as mulheres eram vendidas... Vendidas!... Há atualmente alguns casos de acompanhamento de homens que, normalmente, comportam de duzentos a trezentos índios que vão para lá, na maioria das vezes sem suas famílias... estas pessoas quando não estavam trabalhando, a noite por exemplo, ficam procurando diversão...

[26] Verificando-se o passado de muitas das moças que tentam suicídio vamos ver que elas já foram usadas de todas as formas nos canaviais... depois que acaba o corte da cana, os índios voltam para a Reserva e lá ávida continua regularmente para os homens, mas, para as meninas que passaram por essas experiências a coisa fica difícil... Felizmente este problema tem diminuído porque graças às denúncias agora foi baixada uma lei proibindo a saída das mulheres...

[27] Quanto ao fato de a maioria dos suicídios serem de moças e particularmente de jovens acho que é preciso considerar o significado da perda da identidade indígena...

[28] Há muitas pessoas que estão estudando o caso, mas quase sempre são de fora: jornalistas, pesquisadores de universidades, missionários... essas contudo não são pessoas de dentro das tribos, não são índios... sei que são pessoas preparadas e que têm muita sabedoria, mas a meu ver o assunto tem que ser visto também pelo ângulo do índio...

[29] Como índia, como mulher índia, eu acredito que a maior causa das mortes se deva ao fato de nós não termos mais condições de viver a vida do índio... Somos divididas e sem sermos brancas temos de aceitar aquele modo de vida e sendo índias não conseguimos viver a nossa cultura... não tem muita saída para a gente!... A jovem não tem mais atividade na própria família, não tem mais função em casa... as meninas perdem sua identidade e são obrigadas a trabalhar como bóia-fria, ou empregada doméstica, e essas são funções que nada têm a ver com o passado e nem com o presente delas... isso causa conflitos grandes... Faltam perspectivas para a vida dessas moças... Nossa bagagem cultural está fragmentada e sem perspectiva... Sei que isso é complicado e que há pessoas que não concordam com minhas explicações... mas é o que eu acho cômico, como índia, como mulher e como cidadã brasileira...

[30] Enquanto professora e como alguém que mora na aldeia convivo bastante, e intimamente, com os índios e posso dizer sem medo de errar que os jovens não tem saída... o que fazer da vida deles?... A discriminação para com o índio é muito cruel... Além de eles terem de deixar aldeia, quase crianças ainda, para trabalhar na cidade, vão em condições injustas: ganhando menos, trabalhando mais, discriminados... quando voltam para a Reserva sentem-se frustrados porque viram coisas bonitas na cidade que não podem comprar... Nem há diversão para os índios, na aldeia não há sequer luz...

[31] Ocorrem também casamentos precoces... Como os índios se casam cedo, as meninas com treze anos já são mães... isso sem orientação nenhuma de controle da natalidade... Nada!... A média de filhos de uma família é de oito filhos...

[32] Meus alunos já são um pouco mais velhos e procuro conversar com eles sobre o assunto... busco fazer um trabalho de conscientização particularmente com as meninas... com os rapazes teria de ser um homem porque os índios dividem muito estes papéis... Como eu vejo que nós não temos saída, sem saber se estou certa ou errada, procuro convencer os jovens que acima de qualquer coisa eles devem estudar... Têm, os índios têm de se preparar para o futuro, pois do jeito que a população está crescendo a Reserva vai, logo, logo, virar uma vila como a do branco... então eles têm de estudar...

[33] eu falo muito com as meninas para elas pensarem no futuro e que se casarem muito cedo vão arranjar filhos logo e vão ficar feias... Aviso sempre que elas devem esperar, porque se casando logo são rapidamente preteridas pelos maridos que não pensam muito para largar

delas... eles arranjam com facilidade outras mais crianças... Acredito que a melhor alternativa para as meninas é o estudo, porque assim fica mais fácil conseguir emprego e então podem se sustentar sem a dependência masculina... A profissionalização pode ser uma saída... nós temos por aqui escola do SENAC e se fossem facilitadas as formas de acesso seria possível uma melhoria para o problema delas...

[34] A questão de virgindade entre os índios não é nenhum problema... a sexualidade entre nós é algo bem natural e resolvido... Desde crianças os filhos veem em casa a relação do pai com a mãe e eles crescem achando que aquilo é normal, sem problemas...O mesmo se dá com parto, que também é tido como alguma coisa comunitária e os animais são sempre visíveis... Não, esses tabus relativos ao corpo não existem entre nós...

[35] Ultimamente as coisas têm mudado devido à influência das novas religiões invasoras... As religiões são terríveis para a cultura indígena, principalmente as pentecostais, as que estão chegando agora... É uma loucura o que está acontecendo, por exemplo, com a ideia de pecado... Pecado não é coisa de índio... Não!... é coisa de branco... Eu fui criada com princípios naturais e por isso nunca fui religiosa... Minha educação enquanto criança foi influenciada pela Missão presbiteriana, mas à medida que fui crescendo acabei por deixar pois vi que não tinha nada a ver comigo nem com a minha identidade... É como religião que aparecem os conceitos de feio, errado, pecado... Isso mexe muito com a cabeça dos jovens, principalmente quando eles estão com os valores culturais questionados... Estrategicamente eu trabalho com as mães porque são elas que influem diretamente nas crianças e na família como um todo... mesmo os meninos até oito anos de idade são atingidos pela influencia materna... Porque eu cuido em conscientizar, acho que atuo como papai... Penso como meu pai também quando considero o futuro... Agora na aldeia ainda há espaço para todos, mas o que acontecerá daqui a uns quinze anos?... Quando vejo as crianças eu fico pensando no que será o mundo delas... é preciso partir para estudo e profissionalização, senão não haverá mesmo saída para os índios, nem como brancos... O índio precisa se instruir para poder optar pelo seu mundo ou pelo do branco... sem isso é impossível qualquer alternativa consciente...

[36] Há politicamente, na minha situação, muitas desvantagens pelo fato de eu ser mulher, mas também há vantagens... Às vezes eu posso falar algumas coisas sérias e porque eu sou mulher eles não fazem nada fisicamente contra a minha pessoa... mas, às vezes, o que a mulher fala não tem penetração nem merece respeito exatamente por ser coisa vinda de uma

mulher... meu pai por ser homem pagou caro o fato de atuar... As antigas lideranças atacaram muito o meu pai...

[37] Sabe, para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco, saber a manhas deles para poder concorrer em todos os níveis, senão... por isso é que acredito que a saída esteja na educação formal... ao mesmo tempo e preciso não se perder a essência indígena, continuar s rezas, as tradições... É preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio... A aldeia é o lugar do índio, fora dela, no mundo do branco, só mesmo buscando maneiras de sobrevivência...

[38] Esse trabalho de conscientização tem de ser conduzido, é preciso que haja uma liderança e a atual chefia não quer discutir comigo por razões óbvias... eles acham que eu estou interferindo na decisão deles... na verdade eu estou é tentando alertá-los, mas não é possível haver entendimento...

[39] Um dos meus esforços é tentar pôr em prática o ensino das línguas maternas como aliás manda a constituição... mas eles não entendem isso... Acredito que a volta ao ensino na língua materna é o primeiro passo para, pelo menos, não se deixar morrer as tradições, mas, a própria liderança tem feito um esforço enorme para negar essa possibilidade... eles mesmo fazem trabalhos contrários, convencendo os pais de que isso é bobagem, que língua indígena não serve para nada e que eles precisam é falar português que afinal será útil para a vida deles...

[40] Na verdade, se não aprenderem português eles serão prejudicados, mas essa é uma problemática mais delicada porque não é só uma questão de aprender a língua dominante para poder sobreviver, mas é também uma estratégia educacional, pois depois de falar língua materna por dois anos eles podem com mais facilidade aprender o português... Pedagogicamente sabendo o português eles terão mais facilidade de transferência dos sons de uma língua para a outra... nesse caso a criança caminha muito mais depressa... contrariamente nota-se que algumas crianças demoram até quatro anos para serem alfabetizadas em português e isso exatamente porque ainda não dominam a própria língua... do jeito que está, atualmente, a situação é catastrófica... a coisa acontece mais ou menos assim: o aluno entra com seis anos no pré-primário... então fica só ouvindo português por um ano... no ano seguinte, por causa da lei, obrigatoriamente ele tem de ir para o primeiro ano primário... então, outra vez, ele passa

um ano inteiro ouvindo... depois, gasta mais dois anos para ser alfabetizado... Minha sugestão é que sejam alfabetizados na língua materna e depois façam a transferência automaticamente de uma língua para a outra... Não é fácil esse trabalho, pois mesmo tendo um bom relacionamento com os colegas de escola, aqueles que não são índios se veem ameaçados, em face da alternativa de outros professores, índios, virem a tomar seus lugares deles... já há outro índios terminando o curso de magistério e então eles poderão adotar este recurso de ensino...

[41] Outro problema que vejo é o número de alunos na escola da aldeia... Somos apenas dezenove professores para quase oitocentos alunos e dos professores só dois falam guarani... os outros não... Há um projeto de abertura de escolas novas na Reserva pois há carência de vagas e a prefeitura está determinada a ajudar, mas, neste caso o impedimento vem da liderança dos capitães... o problema que se estabelece é que eles querem monitores terena, e, eu coloquei na minha lista os guarani e kaiowá... mas como o líder é o representante da FUNAI e como ele tem respaldo fora da aldeia, logicamente escolheram os terena...

[42] É um grande erro ter um representante de órgão público tomando essas decisões, porque as atitudes deles são, sempre, filtradas pelas instituições...

[43] Tenho exemplos vivos da atitude da FUNAI quando seus agentes não queriam atuar segundo causas determinadas... meu pai, que era funcionário desse órgão, foi muitas vezes pressionado e até transferido de lugar... Uma vez papai ficou fora de casa, para trabalhar, por cinco anos em outra Reserva... isso porque ele denunciava pela imprensa e incentivava a reivindicação dos direitos... Eu não sou a única na aldeia a ter essas opiniões, mas esses não se manifestam porque tem medo...

[44] Apesar de existirem cerca de dois mil índios que são eleitores, acredito que é melhor que os partidos políticos fiquem fora da Reserva... Muitos dos eleitores da aldeia só sabem assinar o nome e são votos de cabresto, mas, daí a deixar os partidos entrarem na aldeia há uma distância... há uma coisa que me intriga muito e que diz respeito a esse problema: os índios muitas vezes valorizam mais quem é de fora, dão maior crédito aos visitantes que propriamente aos de dentro... e, quem vem de fora, quase sempre vê o problema pela ótica do branco... Eu pessoalmente prefiro não trabalhar muito com pessoas de fora, confesso que tenho boa vontade em fazer alguma coisa com grupos da cidade, mas, eles mesmos não me

procuram, preferindo os homens ou outras pessoas mais dóceis... isso talvez se deva a minha posição de trabalho com a conscientização...

[45] Quanto ao futuro dos índios, tenho me preocupado muito... particularmente estou alarmada com os kaiowá... tudo o que se faz na aldeia agora, o interesse repentino do governo municipal, estadual e federal se deve à repercussão do problema do suicídio... se não houvesse ocorrido o alarde da imprensa provavelmente tudo continuaria como estava... estas manifestações contudo são uma faca de dois gumes porque o kaiowá não vai conseguir acompanhar as propostas e a evolução dos outros... os kaiowá são mais pobres e quase não tem lavoura; então ficarão sempre por baixo e poderão usufruir menos dos benefícios dados para a Reserva como um todo... os kaiowá são mais humildes, mais oprimidos e eles não reagem imediatamente nem da forma que se espera... O medo que tenho e que todo empenho do governo em mandar trator, plantas e em melhorar as condições gerais sirva para incentivar os guarani, que são pequenos agricultores, e principalmente os terena, que são grandes agricultores, mas acho que vai chegar um dia em que o próprio governo vai concluir que os kaiowá não aproveitaram tudo e então eles podem acreditar que seja porque esses índios não gostam de trabalhar e assim até proponha a mudança deles de lá... Veja que isso não está longe de acontecer, pois há até um partido político que já está interessado em aplicar um dispositivo legal, que está na constituição e que prevê a mudança de tribos... e como o lugar não é dos maiores e como os outros estão mais de acordo com os brancos isso pode ser possível... temo muito que os kaiowá não chegarão a ser como os outros e por outro lado eles não deixarão de ser eles mesmos... o fim é este mesmo: ou eles vão morrendo aos poucos, a começar pelos jovens, ou os velhos vão se desinteressando sem passar a cultura de uns para outros...