



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MARIA REGINA DE MORAES

**MEMÓRIAS DE LEITURA DE ALUNOS TERENA: IDENTIDADE E
HISTORICIDADE**

Campo Grande/MS
2016

MARIA REGINA DE MORAES

Memórias de leitura de alunos Terena: identidade e historicidade

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Produção de texto oral e escrito.

Orientador: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas

Campo Grande/MS

2016

M822m Moraes, Maria Regina

Memórias de leitura de alunos Terena: identidade e historicidade/Maria Regina de Moraes – Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

105p. ; 30cm

Dissertação(Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Profa. Dra Silvane Aparecida de Freitas.

1. Alunos Terena 2. Letramento 3. Análise do discurso I.

Título

CDD 23. ed. - 372.4

MARIA REGINA DE MORAES

Memórias de leitura de alunos Terena: identidade e historicidade

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Produção de texto oral e escrito.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa.Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 30 de Agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande, por oferecer este curso, essencial em minha formação.

A UEMS, Unidade de Campo Grande, que abriu as portas para que eu tivesse acesso aos sujeitos da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa, que de muito boa vontade, contribuíram com os dados desta pesquisa, sem eles esta pesquisa não existiria.

À minha orientadora querida, Silvane Aparecida de Freitas, que sem a sua paciência e estímulo provavelmente eu não teria chegado até aqui.

A todos os professores da Pós-Graduação em Letras, na Área de concentração: Produção de texto oral e escrito. (Análise do Discurso).

Aos coordenadoras e coordenadores das escolas estaduais que me auxiliaram em minhas ausências, mas em ESPECIAL a coordenadora Eliana do colégio Auxiliadora, mostrando sua competência, pois sempre lutou para que tivéssemos aprimoramento na nossa profissão.

A minha família, pelos momentos que não pude estar com eles para a elaboração dessa dissertação. Em especial minhas filhas; Amanda, Bruna, Camila, e meus netos; Yasmin, Davi, Carolina e Kaick. (meus amores, tudo que faço e sou é para honrá-los)

A minha amiga Elisângela Amaral que acreditou mais em mim, do que eu mesma.

E a todos que participaram direta ou indiretamente para a conclusão desse trabalho.

*“Sou a favor de cotas, de ações afirmativas,
mas não faço proselitismo.
sou partidária da ideia de que
por vezes é preciso desigualar para igualar.”*

[Lilia Moritz Schwarcz](#)

“Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são invadidos... Dizem que o Brasil foi descoberto; o Brasil não foi descoberto não, Santo Padre. O Brasil foi invadido e tomado dos indígenas do Brasil. Essa é a verdadeira história que realmente precisa ser contada.”



***Marçal Tupã'i, líder Guarani-Nhandeva,
no discurso feito ao Papa João Paulo II,
por ocasião de sua visita ao Brasil, em 1980***

A minha mãe
Aparecida com suas orações,
Meu Pai José (*in memoriam*)
por sempre ter acreditado em mim

MORAES, M.R. *Memórias de leitura de alunos indígenas: identidade e historicidade*. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as memórias dos acadêmicos indígenas da etnia Terena, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em relação a sua leiturização e a importância no processo de construção de sua identidade e historicidade. Para isso, procuramos entender sua história de leitura, problematizar as representações que o indígena faz da Universidade, de si e do outro, levando em consideração toda situação sócio-cultural-ideológica em que estão inseridos. A proposta tem como objetivos específicos: buscar fundamentos nas teorias do discurso sobre memória discursiva e formação discursiva, imaginário coletivo, dialogismo e condições de produção do discurso. O intuito foi desenvolver uma pesquisa bibliográfica e de campo, visando a ampliar conhecimentos sobre o indígena na sociedade contemporânea, bem como entender sua cultura crenças e valores; criar situações de interação para que o aluno indígena possa falar de si, relatar sobre sua história de vida e de leitura; gravar e registrar o discurso/memórias dos indígenas da aldeia Terena matriculados em cursos de licenciaturas da unidade de Campo Grande- MS e transcrevê-los em forma de relatos. Refletir sobre as imagens que eles fazem de si e da leitura em suas vidas; produzir sentidos dos discursos coletados, utilizando-se dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, com base nos pressupostos teóricos de Foucault (2005), Pêcheux (1988), Orlandi (2005), Coracini (2007) e outros. A organização da pesquisa se constitui em três capítulos: no primeiro capítulo, buscamos os subsídios da Análise do Discurso de orientação francesa visando a fundamentar a análise dos dados desta pesquisa e seus preceitos teóricos. No segundo, foi apresentado fundamentos sobre a educação dos indígenas do Brasil e as questões de letramento. No terceiro e último capítulo, analisamos o discurso dos Terena que estão em busca de uma formação superior. Nesse sentido, a partir da coleta e análise de dados, pudemos melhor compreender a trajetória dos acadêmicos indígenas da UEMS – Unidade de Campo Grande, suas memórias de leitura, levando em conta o discurso, o sujeito, a situação sócio-histórico-ideológica e a exclusão social que ainda está bastante presente na vida desses indígenas, em nossa sociedade, inclusive, no meio universitário.

Palavras-chave: Indígena. Identidade. Historicidade. Memória. Leitura.

MORAES, M.R. *Memórias de leitura de alunos indígenas: identidade e historicidade*. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

ABSTRACT

The present research has as general objective to analyze the memories of indigenous ethnicity Terena, of the State University of Mato Grosso do Sul in relation to its literacy and importance in the process of building their identity and historicity. For this reason, inquire to understand its history of reading, to problematize the representations that the indigenous forms of university, of self and other, taking into consideration the whole sociocultural and ideological in that they are inserted. The proposal has as specific aim: seek substance on the theories of discourse on discursive memory and discursive formation, collective imagination, dialogism and production conditions of the speech. Once these are the categories innovation for the analysis of the data collected in this survey. The intention was to develop a literature review and field, aiming to broaden knowledge about the indigenous in contemporaneous society, as well as understand their culture beliefs and values; create situations of interaction for the indigenous students could speak of themselves, reporting on their lives story and reading; write and record the speech/memories of the indigenous of the tribe Terena enrolled in bachelor's degree courses of Campo Grande - MS and transcribe it in the form of report. Reflect on the images that they make themselves and reading in their lives; produce senses of the discourses collected, using the theoretical principles of the Analysis of the Speech of the French line, based on theoretical assumptions of Foucault (2005), Pêcheux (1988), Orlandi (2005), Coracini (2007) and others. The organization of the research is in three chapters: in the first chapter, we seek subsidies from the Analysis of the Discourse of the French orientation in order to substantiate the data analysis of this research and its theoretical precepts. In the second, was presented the fundamentals of the education of indigenous people of Brazil and the issues of literacy. In the third and final chapter, we analyze the discourse of Terena people who are in search of a higher education. In this sense, from data collection and analysis, we were able to better understand the trajectory of the academics indigenous to the UEMS - Unit of Campo Grande, his memories of reading, taking into account the discourse, the subject, the sociohistorical and ideological and social exclusion that is still very present in the lives of these peoples, in our society, including, in the university environment.

Keywords: Indigenous Peoples. Identity. Historicity. Memory. Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS TEÓRICOS	21
1.1 A Análise do discurso no Brasil	21
1.2 A linguagem e o discurso	23
1.3 Ideologia	25
1.4 O interdiscurso, intertextualidade, polifonia e novos sentidos	29
1.5 A questão do sujeito e o processo de formação identitária.....	31
1.6 Memória	35
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS DO BRASIL e as	
QUESTÕES DO LETRAMENTO	39
2.1 A Escola dos indígenas do Brasil: o papel dessa instituição - sujeito na sociedade	42
2.2 Definição de letramento e leiturização	47
2.3 A leiturização indígena em busca do seu protagonismo	49
2.4 UEMS e a prática das cotas indígenas -contradições e desafios para inclusão	53
2.5 A Luta pela integração do indígena na sociedade capitalista	55
CAPÍTULO III	
OS INDÍGENAS EM BUSCA DE QUALIFICAÇÃO	58
3.1O indígena: representações de si	58
3.2 A busca dos indígenas pela formação universitária.....	76
3.3 Da superação dos desafios cotidianos, a dificuldade da inclusão até a evasão	82
3.4 As novas perspectivas educativas.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

O Estado de Mato Grosso do Sul comporta uma das maiores populações indígenas do Brasil. Por isso a relevância desta pesquisa, em analisar as memórias de leitura de alunos indígenas que ingressaram num curso superior pelo sistema de cotas. Mais precisamente, os que ingressaram nos cursos da Unidade da UEMS de Campo Grande Mato Grosso do Sul. As cotas para o acesso do indígena na Universidade representam a possibilidade de inclusão social, uma vez que acreditam na permanência de sua cultura, mesmo após sua inserção nos meios educacionais e profissionais do “homem branco”¹.

É importante ressaltar que a história desses povos, no Brasil, foi construída na égide do massacre físico, cultural e moral, desde a colonização e, por isso, pretendemos pesquisar sobre como se dá o processo de emancipação e inclusão do indígena nesse modelo social, sem que suas características de identidades sejam profundamente afetadas por meio de um processo educacional do branco.

O sistema educacional, para os indígenas, em sua maioria, foi e ainda é a de servir a sociedade hegemônica. Desde os tempos dos jesuítas, nos primeiros letramentos dos indígenas, a educação ministrada visava à conversão religiosa e cultural, inculcar o modelo de vida do branco ao indígena. E esse processo de alfabetização/conversão colaborou não só para um novo modelo de visão de mundo, diferenciada da que ele possuía, a respeito do trabalho e da espiritualidade, mas e principalmente, o sentimento que foi sendo construído por séculos, o da inferioridade, isto é, esse sujeito não era só tratado como inferior, mas foi sendo convencido disso.

Não podemos ignorar que existiram e ainda existem inúmeras atitudes de resistência, por diversos motivos, como, a retirada de suas terras, crenças, valores, língua e também o direito de ser indígena, pleno e consciente do que fizeram e ainda fazem com seu povo e território. Mesmo porque para os indígenas, parafraseando Ribeiro (1997), terra não se compra, não se vende e menos ainda se toma; a terra, para esses sujeitos, seria como o ar, não há como cobrar, pois se constitui como parte integrante da vida. Nesse sentido, não se tem como falar em vida, se parte dela lhe foi confiscada e negociada.

¹ Hall, (2002), Com Hall estamos utilizando o termo “branco” para todos aqueles que não se auto declara índios.

Na atualidade, a compreensão desses povos, para com a cultura dos europeus, tem apenas uma via: a formação educacional básica até a acadêmica; mesmo porque, entre os brancos, existe a exigência do sistema industrial capitalista, que exige o letramento, pois sem ele não existe chance de ascensão econômica e social, e já para os indígenas também tem agregado um outro valor, o de continuar sendo índio. Essas mudanças de vida com a busca do conhecimento é importante para sua inclusão social, que é também uma forma de inclusão de oportunidades para se manter economicamente, já que suas estruturas de subsistência, retiradas direto da natureza, tornaram-se inviáveis devido ao modelo econômico do branco que, por suas técnicas, extrai, manipula e negocia os meios naturais que, anteriormente, pertenciam às várias nações indígenas.

Nesse contexto, os Terena se vêem em um processo que vai além do encontro cultural, o que caracterizou, de fato, em sua historicidade foi a submissão ao dominador europeu, pois nossas etnias, em nosso princípio histórico, encontravam-se vivendo em coletividade sem disputas econômicas ou territoriais aos moldes mercantilistas dos europeus. O choque cultural, isto é, o encontro de valores culturais adversos ainda passa pelo processo de compreensão, pois do mesmo modo que o europeu, não consegue entender uma vida organizada em coletividade, como as de aldeias; para esses povos, a dos europeus e seus descendentes, está desconectada da realidade da natureza, do meio ambiente, mas sobretudo, da humana, pois para sobreviver necessitam da biodiversidade e também do coletivo humano.

Sendo assim, as memórias desses sujeitos indígenas não lhes deixam escolhas: querem permanecer em seu espaço cultivando a terra e valorizando seus costumes e valores, com os quais construíram sua identidade, não conseguem admitir a cultura mecânica capitalista, pois esse sistema econômico-social oprime e segrega os que não conseguem seguir as regras do homem “civilizado”.

Os Terena conseguiram compreender, mediante seus valores, as intenções práticas desse modelo educacional, mas não vêem saída a não ser se entregar ao domínio cultural e ideológico do branco capitalista, ou estão convencidos de que seu modo de viver e sentir, a sua existência já não condiz com sua realidade atual? Ou sentem necessidade de buscar conhecimentos interculturais para sobreviver na sociedade em que o branco domina?

Em meio a tudo isso, notamos que a sociedade também se sente em dívida com o indígena e institucionaliza seu ingresso no ensino superior por meio das cotas. No

entanto, por que esses sujeitos sentem dificuldades em usufruir das cotas étnicas destinadas ao seu ingresso e permanência nos cursos superiores?

As discussões provocadas pelas minorias, em especial os povos indígenas, sempre deixaram claro que deveriam considerar o caráter distinto de suas realidades socioculturais, políticas e demográficas educacionais e não somente étnicas. Não devemos esquecer que as cotas existem para minimizar a falta de oportunidade ao acesso à universidade e não que esses povos possuem deficiências cognitivas.

Na atualidade, dentro das escolas, o indígena é visto, geralmente, conforme descrito em narrativas literárias, como “O Guarani”, de José de Alencar, em que o indígena Peri é guerreiro e vive na aldeia em contato próximo e íntimo com a natureza, desconhecendo, totalmente, a vida urbana e civilizada do branco. A partir das ideias postas pela literatura, a sociedade “civilizada” não consegue idealizar um indígena capaz de viver e conviver naturalmente com a vida urbana. Isso também é passado ao próprio indígena, que não se vê incluído, a ponto de lutar como “Peri” para obter seus direitos legais no país.

Nessa perspectiva, o indígena deseja uma formação superior dentro de suas necessidades, visando a atender às demandas da realidade vivida, incluindo projetos e filosofias de sua vida. Isso seria o maior desafio para uma formação superior destinada aos indígenas no Brasil, acreditam alguns deles, que isso os possibilitaria a uma melhor compreensão dos valores do branco.

A realidade nos mostra que os povos indígenas querem ter acesso a um curso superior, a assuntos relacionados ao seu “mundo”, em que possam também ser compartilhados as suas experiências de vida, porquanto não cabe a eles vivenciarem apenas a lógica capitalista e individual do branco, as quais são demonstradas pela sociedade por meio da violência com armas de fogo e da exploração dos desfavorecidos.

Mediante o exposto, no transcorrer desta pesquisa, buscamos responder a questionamentos como: “A entrada do indígena na Universidade revela quais sentimentos e atitudes na população indígena?”; “Quais são as memórias de leitura que possuem de suas trajetórias escolares?”; “Que representações esses povos fazem de si, enquanto alunos matriculados pelas cotas em um curso superior da UEMS?”.

Temos como objetivo geral analisar as memórias dos acadêmicos indígenas da etnia Terena, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em relação a sua leiturização e a importância no processo de construção de sua identidade e historicidade. Para isso, procuramos entender sua história de leitura, problematizar as representações

que o indígena faz da Universidade, de si e do outro, levando em consideração toda situação sócio-cultural-ideológica em que estão inseridos. Como objetivos específicos buscaremos, fundamentos nas teorias do discurso sobre memória discursiva e formação discursiva, imaginário coletivo, dialogismo e condições de produção do discurso, na busca de refletir alguns questionamentos, tais como: Por que o indígena resolve deixar sua etnia e vir para cidade fazer um curso superior? Quais suas aspirações? Ele as encontra? Consegue levar seus propósitos adiante? Quais as dificuldades encontradas ao deixar seu povo e vir para a cidade estudar? Como ele se sente sendo um cotista na UEMS? Quais as representações de si? Quais as representações do outro (professor e colegas de turma)?

Portanto, as pretensões, nesta pesquisa, estão não só na leiturização² desse sujeito indígena, que se obriga à adaptação para não ser excluído definitivamente de suas terras e de seu “eu” inicial, ou seja, de suas raízes e origem, as quais lhes proporcionaram suas identificações para aquele momento, uma vez que concebemos que o processo identitário não é fixo, mas o define como parte de um grupo. Por isso, pretendemos analisar as memórias dos graduandos indígenas, mesmo porque sabemos que a memória discursiva é o que torna possível a concretização de nossa história.

Sendo assim, o primeiro passo para compreender esse processo educacional dos indígenas está em diferenciá-los dos outros “cotistas”, como os negros, alunos de escola pública, “o pobre”, os deficientes, identificando, em cada um, suas especificidades, suas diferenças. No que se refere ao indígena, observa-se que as distinções entre os preconceitos produzidos pelo racismo ao negro, as deficiências de pré-requisito do aluno de escolas públicas e para com os especiais não fazem parte de sua exclusão. O indígena parece ser transparente, não é visível, para sociedade brasileira. Quando lutam por seus direitos, aí sim, eles são percebidos como um inconveniente, então, a força policial é acionada, de imediato, ou acordos unilaterais são assinados, voltados aos interesses do branco.

Portanto, pesquisar e analisar as memórias do indígena que estuda e estudou na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, o que evadiu e o que concluiu, na Unidade de Campo Grande-MS, entender como se deu sua história de leitura, problematizando as representações que o indígena faz da Universidade, de si e do outro,

²A “leiturização” segundo Foucambert, (1994) é um processo pautado na aproximação dos estudantes com a escrita literária (que foi apontada como sendo a solução, um processo eficaz de alfabetização e de precaução quanto ao analfabetismo funcional. (Foucambert, 1994)

considerando toda situação sociocultural e ideológica em que estão inseridos, será nosso percurso nesta pesquisa.

Partindo dessa construção ideológica, para essas etnias serem ouvidas e vistas, necessitaram das instituições do branco, que as ignorou como sujeito histórico. Esse ranço foi detectado pelos indígenas e sua revolta inconsciente vem à tona ao terem que estudar conceitos que não fazem parte de sua realidade.

Especificamente na parte teórica, além de alargarmos nossos conhecimentos sobre o indígena, buscamos fundamentar teoricamente a memória discursiva, dialogismo e as condições de produção do discurso. Com a pesquisa de campo e a bibliográfica, procuramos entender esse sujeito indígena em seu contexto atual, seus valores e crenças que faz da sua cultura o único meio de subsistência, frente aos desafios colocados pelo branco.

Após a coleta dos relatos, partimos para a análise dos dados coletados, sobre as imagens que eles fazem de si, de suas vidas e do outro no que se refere ao processo de escolarização em nível superior. Sendo assim, produzimos sentidos dos discursos coletados utilizando a base teórica da Análise de Discurso de linha francesa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, selecionamos seis indígenas cotistas, cinco alunos estavam cursando na época da coleta de dados, dentre essas, duas se formaram no final de 2015. Além dessas, temos uma ex-cotista, que evadiu, no ano de 2015, segundo ela, porque perdeu o prazo para a renovação semestral da matrícula, e aí resolveu não voltar mais. Para relatarem seus percursos e experiências do cotidiano como acadêmicos cotistas da UEMS, da unidade de Campo Grande foram selecionados os que se disponibilizaram e se sentiram mais à vontade em nos responderem sobre a trajetória universitária como cotistas.

A princípio nossos estudos partiram dos acadêmicos em curso, para saber como estava sua trajetória como cotistas, se estavam dispostos a continuarem seus estudos, e quais eram as suas dificuldades e facilidades para concluírem ou não a graduação.

Os estudantes indígenas selecionados para nossa pesquisa, foram os que se dispuseram a colaborar desde o princípio da primeira abordagem, até o final dos questionamentos, outros acadêmicos que procuramos para relatarem sobre suas trajetórias estudantis, de leiturização até a universidade, de uma maneira ou outra, foram nos descartando, cada um à sua maneira, os primeiros a se negarem apenas nos ouvirem, olharam de canto dos olhos e saíram sem responder nada, alguns outros foram evasivos, disseram que ajudariam, mas depois da primeira conversa quando fomos procurá-los

pela segunda ou terceira vez, já não nos atenderam, ligávamos e até conversamos com algumas lideranças, mas mesmo assim não conseguimos mais contato.

Um dos casos que mais chamou nossa atenção foi de uma acadêmica indígena que abandonou a universidade, a princípio atendia nossos telefonemas e até respondia algumas de nossas perguntas, mas no terceiro contato, quando iríamos marcar uma entrevista pessoalmente, a indígena disse categoricamente que as lideranças não permitiam mais que ela se dispusesse a falar sobre sua vida. Após esse fato fomos ouvir alguns amigos e conhecidos da estudante e ficamos sabendo que provavelmente ela tenha usado esse argumento por não querer mais contato, independente das razões da negativa, que aceitamos, as lideranças possuem grande responsabilidade nas relações entre indígena e branco, mas quando interferem procuram justificar suas atitudes.

Pretendíamos recensear, a princípio, o maior número de estudantes possível, mas os que se dispuseram a concluir todo roteiro da pesquisa foram apenas quatro. Esses alunos e ex-alunos indígenas cotistas colaboraram com nosso trabalho das formas mais diversas, respondendo ao questionário por e-mail, nos corredores da universidade, em suas casas na aldeia e até em um campo de futebol. Fomos onde eles se disponibilizaram a nos ouvir e contribuir.

Nesse ínterim, conhecemos alguns familiares, seus costumes, e os poucos territórios demarcados e insalubres que lhes restaram. Consideramos essa amostragem suficiente, devido a qualidade dos relatos e discursos por eles produzidos para nossa pesquisa, pois contém inúmeras vozes, cenários, memórias, silenciamentos, discursos, que serão ao máximo explorados, no intuito de compreendermos a trajetória da vida estudantil dos indígenas entrevistados, e o processo de leiturização, em sua construção histórica identitária, arquivadas em suas memórias.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos a perspectiva teórica da Análise do discurso (AD), com isso, por meio do *corpus* desta pesquisa, em que coletamos a memória/discurso do indígena estudante sob o regime de cotas para indígena da UEMS, problematizamos o discurso produzido, visando compreender as atitudes dos universitários indígenas quanto a sua permanência ou evasão dessas vagas.

Conforme, Amaral (2013, p. 10), “[...] a interpretação que considera as condições de produção de um discurso, sob as teorias de Pêcheux, vem trazendo à tona os possíveis efeitos de sentidos “produzidos” em uma dada formação discursiva.”. Sendo assim, a AD estabelece um processo de interpretação dos dizeres entremeio

aquilo que é dito, como um dito conectado à historicidade do seu entorno, composto de outros dizeres.

Nessa busca pelas memórias de leitura, construção e transitoriedade identitária dos indígenas, esse trabalho tem o propósito de compreender, por meio do discurso do acadêmico indígena sul-mato-grossense, sua atual visão de mundo a partir do seu processo de escolarização. A relevância desta pesquisa está no fato de fazer menção às minorias sociais, aos indígenas, os quais compõem uma expressiva participação no Estado do Mato grosso do Sul, em busca de inclusão por meio do ingresso em um curso superior por meio do sistema de cotas.

Para reafirmar a relevância desta pesquisa, fizemos um levantamento das Dissertações e Teses produzidas não só na Linguística, mas também em outras áreas do saber como por exemplo na educação, especialmente, nas pesquisas produzidas no Estado de Mato Grosso do Sul, região e cenário de nosso estudo, as quais destacam a memória/discurso do indígena estudante sob o regime de cotas para indígenas na UEMS. Sobre o assunto, encontramos a Dissertação de Fernando Luís Oliveira Athayde, apresentada em 2010, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, cujo título é “Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)” sob orientação do Prof. Dr. Antonio Jacó Brand. O objetivo dessa pesquisa foi analisar os indígenas cotistas da UEMS acerca de seu ingresso, permanência e trajetória no meio acadêmico.

Outra dissertação que se destaca sobre a temática é a de Dabel Cristina Maria Salviano, apresentada em 2011, ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, com o título “A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba “sob orientação do Prof. Dr. Antonio Jacó Brand”. O interesse desse trabalho está em saber como estão sendo formados os cotistas, sobretudo o cotista indígena dentro do curso de Direito.

Assim como a dissertação de Simone dos Santos França, apresentada em 2014, ao programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, na unidade de Campo Grande, com o título “O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) face as cotas e o acesso ao ensino superior” sob orientação da professora Dra. Maria Leda Pinto. Seu

objetivo foi analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da Unidade Universitária de Campo Grande - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS sobre as cotas, a fim de saber como o sistema de cotas atua na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena têm de si e do outro, o branco, por meio da análise do discurso identitário, principalmente em relação ao acesso e a sua permanência na Universidade, levando-se em conta a posição do sujeito, sua memória/ historicidade/identidade/alteridade e os efeitos de sentidos, pois o nosso faz uma abordagem sobre memórias de leitura dos acadêmicos.

Temos também a dissertação de Elinéia Luiz Paes Jordão, apresentada em 2015, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, com o título “Alfabetização/Letramento de Indígenas Terena: relatos sobre as experiências na aldeia Ipegue” orientada pelo professor Dr. José Antonio de Souza. Esse trabalho contribuiu para refletirmos sobre as memórias de leitura/alfabetização nas escolas das aldeias Terena.

Finalizando a questão da arte, temos a tese de doutorado de Maria José de Jesus Alves Cordeiro, apresentada em 2008, ao programa de doutorado em Educação – pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, intitulada “Negros e Indígenas cotistas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso”, sob orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali, com o objetivo de identificar e analisar o que ou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas, do ingresso à formatura.

Lendo esses trabalhos observamos vários aspectos por nós também salientados, mas nossa pesquisa possui o diferencial de compreender e analisar, numa perspectiva discursiva as memórias dos indígenas que se dispuseram a colaborar, os quais são ou foram acadêmicos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, na Unidade de Campo Grande Mato Grosso do Sul, entender como se deu sua história de leitura, problematizar as representações que o indígena faz da Universidade, de si e do outro, levando em consideração toda situação sócio-cultural-ideológica em que estão inseridos.

Assim sendo, o maior diferencial desta pesquisa em relação às aqui citadas é o fato de investigarmos o processo de alfabetização/letramento de indígenas Terena, por meio de narrativas coletadas desses sujeitos. Mediante o exposto, no primeiro capítulo, abordaremos autores que desenvolveram estudos sobre os conceitos de discurso, identidade, ideologia, memória discursiva e construção histórica, procurando subsidiar a

análise dos dados, que será na perspectiva teórica da Análise do Discurso de orientação francesa.

No capítulo dois, desenvolveremos os fatos históricos que compuseram a formação escolar do indígena, mas também o papel da instituição escola no Brasil, como um dos Aparelhos ideológicos do Estado, para o estabelecimento do poder dominante, nas questões educacionais regulares até os cotistas atuais indígenas, no campo da federação até a regionalidade, destacando a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

No capítulo três, após coleta das entrevistas com os sujeitos indígenas, desenvolvemos a análise dos dados coletados, segundo os preceitos da Análise de Discurso, oportunidade em que problematizamos o discurso dos sujeitos desta pesquisa, com o fito de entender como se deu o processo de escolarização desses sujeitos na UEMS. Para isso, analisamos as regularidades presentes no discurso dos sujeitos desta pesquisa, as tensões, as dúvidas nessa interação e os seus árduos desafios, mesmo porque a inclusão não se faz só com leis, sobretudo, nos grupos sociais, as quais demandam transformações culturais.

Entendemos que a busca dos indígenas pela qualificação universitária aumenta a cada dia os índices sobre os reais interesses, que pode ser para uma melhor assimilação na sociedade capitalista, e/ou especializar-se para a manutenção do seu protagonismo, ou seja, buscar uma formação para preservar o modelo de vida cultural indígena e a superação dos desafios discriminatórios cotidianos, em novas perspectivas educativas sem dificuldade da inclusão que o leva a evasão.

CAPÍTULO I

A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS TEÓRICOS

1.1 A Análise do discurso no Brasil

Falar em Análise de Discurso de orientação francesa no Brasil é também falar de Eni Orlandi, que aproximadamente há quarenta anos, tornou-se uma das mais reconhecidas representantes da AD pecheutiana no Brasil, ela traz para o Brasil esse novo significado da linguística, comprometida não apenas com a materialidade linguística, mas também com o histórico-social.

Conforme essa estudiosa, a Análise de Discurso de orientação francesa

Não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso e a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem. (ORLANDI, 2005, p. 15).

A base teórica da autora, como já dito é Michel Pêcheux, vai além do sistema saussuriano, ou seja, o sentido vai além do conteúdo linguístico; nesta perspectiva, é colocado nas discussões linguísticas, a fala, o sujeito, a ideologia, o social, a história e a semântica. A AD em questão é produção de sentidos, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento, a autora deixa claro que,

A Análise de Discurso que pratico leva a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente. (ORLANDI, 2007, p.29).

Essa pesquisadora argumenta que observando a Análise de Discurso de Linha Francesa e suas aplicações no Brasil, verificou que não deixamos nada a desejar aos estudiosos de outros países, pois nossas criações científicas vêm sendo produzidas com muita competência em sua elaboração e descobertas sobre as nossas especificidades linguísticas da AD, mesmo porque cada lugar tem suas tradições específicas.

Orlandi (2007) tem a preocupação de formar uma AD brasileira a seus moldes. Assim sendo, a autora afirma que, apesar das resistências encontradas de conservadores/formalistas dominantes da linguística, anterior a Saussure, revela que continuará seguindo o corte epistemológico saussuriano.

Expondo suas preocupações sobre a tarefa com a AD no Brasil, ela ressalta que,

Para as Ciências Humanas e Sociais em geral, já que elas se sustentam sobre a noção de sujeito, de linguagem e de situação, o efeito é o da redefinição do que é político, do que é ideologia, do que é histórico, do que é social, fazendo intervir a linguagem (como algo que não é transparente). E eu tenho me dado a esta tarefa. O trabalho realizado no Brasil teve um retorno sobre o trabalho na França, em relação a esses dois momentos, indissociáveis, que foi fundamental para a análise de discurso em geral. (ORLANDI, 2015, p.12).

Seguindo essa linha de raciocínio, sobre a importância de uma AD brasileira, tanto no campo teórico dos linguistas brasileiros, como também em nossa pesquisa sobre as memórias e historicidades dos indígenas e sua inclusão universitária por meio do sistema de cotas de ações afirmativas, essa base teórica contribui para a compreensão do cotidiano de exclusão que esses sujeitos ainda vivem, um modelo social estabelecido em nosso país desde a colonização.

Sabemos que no Brasil existe um grande número de estudiosos que desenvolvem suas pesquisas a partir dos preceitos teóricos da AD, de linha teórica pecheutiana, mas conforme Orlandi, essas produções possuem suas especificidades, diferentes da França. Sendo assim, ela comenta,

No Brasil há uma relação de “consistência histórica”, sem solução de continuidade, entre o que se chama Análise de Discurso e sua institucionalização. Não é o caso na França. Pêcheux e o grupo de pesquisadores responsáveis pelas elaborações teóricas que fundam esse campo disciplinar não “coincidem” hoje com os que se autodenominam analistas de discurso da escola francesa e que atualmente institucionalizam a prática do que chamam análise de discurso. (ORLANDI, 2015, p.15).

Portanto, a AD no Brasil com suas especificidades, e com suas particularidades caminha dinamicamente diferenciada da França. Sobre isso, Orlandi (2015, p.14) afirma que “no Brasil, como dizia, avançamos, e hoje a análise de discurso conhece um desenvolvimento formidável.”.

A quantidade e qualidade teórica da AD no Brasil têm conquistado grandes espaços em nossa produção literária científica, a preocupação com o esclarecimento dos dizeres e não dizeres, o que está oculto, opaco nos enunciados, as ideologias que nos perpassam, indiferentemente da área do conhecimento, têm contribuído imensamente para novas descobertas nas ciências humanas e as relações sociais que historicamente foi definindo as características do povo brasileiro.

Essa população híbrida que tem suas especificidades devido a uma colonização ímpar, primeiro por ter sido a única região do continente americano colonizada por portugueses, que apesar da vizinhança ibérica européia com a Espanha, a administração

colonial, as relações entre colonato e monarquia era muito mais de submissão, confiabilidade, no trato nomeado de “homens bons”, do que o modelo espanhol que deixou bem claro que ao nascer fora da Espanha sua descendência já não merecia confiabilidade do rei, na relação entre *Criollos* e *Chapetones*, na administração da colônia espanhola, essa base histórica sobre as distinções entre os modelos coloniais da América Latina é tratada nos livros didáticos das redes públicas e privadas por orientação do Ministério da Educação e Cultura, o MEC.

Esse princípio histórico determinou e ainda determina a formação social, econômica e política brasileira, é nesse aspecto a importância da AD no Brasil, um número expressivo de intelectuais brasileiros, indiferente das áreas de conhecimento, buscam incessantemente a compreensão das nossas relações entre as classes sociais e étnicas, problemas que ainda caminham muito lentamente rumo à resolução visando a uma sociedade mais igualitária em seus direitos.

Eni Orlandi, precursora dessa nova linha teórica, que se aplica para compreender a sociedade brasileira, não ficará somente em áreas específicas das Ciências Sociais e Políticas marxistas, em sua historicidade, mas também o trato com a língua, em seu poder simbólico na construção dos dizeres, e completando o tríduo, temos a psicanálise freudiana/laciana. Essas três áreas, que de certa forma, sempre trabalharam isoladas, agora, no final do século XX se unem para compreenderem melhor o “sujeito”, que tínhamos apenas fragmentos de sua formação.

Portanto, a AD de linha francesa com um novo olhar para o “sujeito” brasileiro, que devido a sua hibridez, construiu uma pirâmide social de preconceitos e exclusões, com as etnias tidas como inferiores, que dividem interesses de cidadania, e, portanto, uma efetiva construção de uma nação.

1.2 Linguagem e discurso

Além da contribuição saussuriana na dicotomia língua/fala, surge o discurso, que traz em si interesses subjetivos e sociais, Cardoso (1999, p.21) esclarece que “[...] o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”. No entanto, o discurso só terá sua importância devida, após surgir a Linguística da Enunciação, possibilitando ir além da estrutura formal do sistema, assim sendo, o discurso se dá na interação entre falantes produzindo sentido entre os interlocutores.

Tudo que produzimos no intuito de interagir com o outro é discurso, conforme Orlandi, (2005, p.20), “[...] as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. Nesse aspecto, temos que refletir um pouco mais sobre a língua indígena, pois esta já possuía seu sentido e significado quando os portugueses aqui chegaram, um sujeito afetado por sua língua e sua história. Parafraçando Orlandi, tínhamos aqui os sujeitos, Terena, Xavante, Guarani e outros tantos povos, que formaram seus dizeres, próprios de cada nação, que proporcionou sua identificação, mas de repente, são identificados pelos portugueses apenas como “índios”.

Para Fiorin (1990, p.52), “a linguagem contém uma visão de mundo, que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade, e impõe-nos essa visão. A linguagem é como um molde, que ordena o caos, que é a realidade em si.”. Nesse sentido, questionamo-nos o que significou para esses povos, o tratamento “índio”? Sua história, seus valores morais e culturais, suas memórias, próprias a cada povo, foram relegados a uma homogeneização, esses sujeitos ao longo de suas histórias assimilaram a ideologia do branco, com seus discursos de superioridade estabelecidos pela força e pela catequização. Além disso, o que significou para o indígena ter que vir a estudar em instituições escolares organizadas pelo branco, tendo que se submeter a uma outra cultura?

A linguagem na prática cotidiana são as falas, os dizeres proferidos por todos nós, os gestos, os ícones, os diversos sons que por meio de movimento vamos produzindo nossos discursos e formando nossa realidade social, constituída num processo interativo e hierárquico, produzindo relações de socialização, preconceitos e discriminações a partir da vinda dos europeus, que assujeitaram os indígenas as suas vontades, ou melhor, suas ideologias.

O percurso histórico dos discursos dos nossos colonizadores atravessaram de maneira enfática a ideologia dos que aqui habitavam, permanecendo no cotidiano dos indígenas, sujeitos que já possuíam um processo atravessado por um cotidiano “de natureza intocável” de vida coletiva, passando a se ver numa situação complexa, passando a conviver com um desconhecido que lhe “enche” de novidades tecnológicas, esse outro que lhe fará conformar com essa nova identidade, de construção de valores culturais opostos aos seus, a opacidade discursiva passa a fazer sentido em um cotidiano rodeado de “boas intenções”, ideologias colocadas como sagradas para justificar e materializar a dominação. Nesse aspecto, Guerra relata que,

A linguagem, nessa perspectiva, não é concebida como algo transparente, mas sim como algo que é opaco, lugar do equívoco, da cultura e da ideologia, logo, da heterogeneidade. Em decorrência disso, o sujeito revela-se como uma arena de conflitos, um sujeito cindido, heterogêneo, incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer e de encontrar a verdade. (GUERRA, 2010, p.18).

Nesse sentido, Fiorin (1990, p.54) relata que “[...] a consciência humana depende, pois, da linguagem assimilada.”, agora, o primeiro “proprietário” da terra, na visão capitalista, é subjugado a escravo no próprio chão, por meio de ações discursivas, persuasivas do dominador que invertendo os “papéis” e funções que os indígenas possuíam nos aspectos mercadológicos sobre a terra, tornaram os dizeres convenientes à sua ideologia de dominação.

Os discursos proferidos a esses povos deram-se primeiramente por meio do escambo das tecnologias baratas por suas vidas, suas terras e pior, suas almas, que foram entorpecidas a uma religiosidade que era mais um prolongamento do Estado português do que de espiritualidade, os moldaram com suas ideologias, legitimando seu poder por meio da astúcia.

Nesse sentido, Foucault (2005, p.10) apregoa que “[...] o discurso é a manifestação material do poder do qual se quer apoderar.”, podemos ver então que a materialidade discursiva tem constituído na história da humanidade “civilizada” a luta de classes, que por mais que seja combatida, resiste transmutando conforme sua necessidade de resistência.

Tiveram, assim, a imposição do modo de produção, a língua e as ideologias portuguesas, submetendo os indígenas a ideia de primitividade, pois os processos históricos desses povos haviam se desenvolvido conforme suas necessidades imediatas, devido à abundância territorial. Agora submetidos a esse novo modelo de consciência transmitido por meio da linguagem, a aculturação tornou-se inevitável.

1.3. Ideologia

Para compreendermos a dimensão da palavra “ideologia”, necessitamos de alguns autores que exploraram sua significação, como por exemplo, Althusser que vai defini-la como a materialização das práticas sociais, mesmo porque o aparelho do Estado tem seu mecanismo ideológico Althusser (1974, p.77, 83) define ideologia em duas teses “A primeira: a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. E a segunda: a ideologia tem uma existência

material”. Isto posto, observamos que sua definição possui características marxistas do materialismo histórico e a luta de classes.

Nesse mesmo sentido, Marilena Chauí segue descrevendo o significado de ideologia, conforme sua prática teórica referenciando da seguinte forma;

É um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com a sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a realidade da classe decorre da atividade de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. (CHAUÍ, 2004, p.30).

Althusser e Chauí, como outros autores tem por base conceitual o materialismo histórico marxista, que parte da falsa consciência, preocupado em demonstrar os interesses da burguesia e a opressão sofrida pelos proletários, Marx (1989) faz uma análise economicista sobre ideologia, ou seja, para ele, quando tomamos partido em alguma situação, acreditando ou não ter categoria de certo ou errado, justo ou injusto, o que está em jogo na realidade é apenas uma visão de mundo, a partir da posição do sujeito como burguês ou proletário.

A AD de linha francesa nos possibilita uma pesquisa minuciosa sobre os sentidos e significados dos dizeres, uma compreensão das ideologias que nos atravessaram e atravessam em nossa construção histórica. Os interesses que organizam as diversas culturas variam conforme os valores que estabelecem entre si em suas relações sociais ideológicas. Sobre isso, Miotello(2013) destaca a visão bakhtiniana a respeito do assunto,

Bakhtin, e seus companheiros do Círculo não trabalham, portanto, a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade. (MIOTELLO, 2013, p. 168).

Ainda com Bakhtin, Miotello (2013) ressalta que a ideologia é classificada como um conjunto de signos, os grupos sociais vão dando representatividade da sua realidade, pois

[...] todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio histórico, ainda recebe um “ponto de vista”, pois representa

a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico. (MIOTELLO, 2013, p. 170).

Para Fiorin (1990, p. 32-35), toda formação ideológica se encontra vinculada à linguagem, determinando a formação discursiva, “Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer”. Assim sendo, dizemos que a linguagem e o pensamento são indissociáveis. Enquanto que para Bakhtin(1929, p. 35), “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”, independentemente da colocação de cada autor sobre o significado teórico sobre “ideologia”, a maioria converge em um mesmo sentido, as relações de produção, mas não numa visão determinista, que só a economia vai definir o comportamento humano, mas que os sistemas econômicos interferem substancialmente nas organizações sociais.

Seguindo essa linha teórica, temos a consciência sobre como um conjunto dos discursos apreendidos durante a vida, apesar de críticas quanto a essa reflexão sobre a consciência ser uma construção social, observamos que os discursos só são discursos quando produzem sentidos entre os locutores. Assim sendo, Fiorin (1990, p.36) argumenta que “[...] se a consciência é constituída a partir dos discursos assimilados por cada membro de um grupo social e se o homem é limitado por relações sociais, não há uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta”

Orlandi define a ideologia como processo histórico-discursivo, que é a linguagem, que se materializa na ideologia, e, portanto, é manifestada na língua,

A língua como ordem significante que se inscreve na história para fazer sentido. E implica também em considerar o sujeito discursivo enquanto sujeito histórico. Ou seja, sujeito e sentido são constituídos pela ordem significante na história. E o mecanismo de sua constituição é ideológico. (ORLANDI, 2012, p.145).

Portanto, o processo de existência da ideologia é exterior à consciência humana e resultado das relações de produção, entre aparelhos representados por sujeitos pela materialidade do discurso. Também, conforme Pêcheux, essa interpelação do sujeito em sujeito ideológico, ou sujeito do discurso:

Se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1988, p.163).

Nesse contexto metodológico, para pontuarmos as situações vividas dos sujeitos indígenas, no período histórico, trazemos Ribeiro (1997) que faz referência ao “achamento” do Brasil, que esses povos encontravam-se em uma era histórica Neolítica, onde dominavam apenas a pedra polida e outras poucas e rústicas técnicas, e como uma explosão histórica, em abril de 1500, alguns indígenas brasileiros saem da pré-história Neolítica, em um salto para a Idade Moderna europeia, em apenas 15 minutos, enquanto “os descobridores” já tinham superado há milênios, haja visto que o domínio da escrita e das técnicas para a sobrevivência naquele território era necessário, pois carente de uma natureza abundante como a nossa.

Esse encontro cultural traz em seu bojo um confronto ideológico, construções culturais nas relações de poder nos aspectos das lideranças pela força, religiosidade ou heroísmos, com as quais estruturavam suas hierarquias. O continente Europeu, conhecido como o berço da humanidade, deixou seu legado ao mundo Ocidental, enquanto os indígenas ainda não haviam superado as mesmas fases que os europeus já haviam deixado para trás. É nesse percurso, com um enorme hiato, que se faz a distinção histórica entre as ideologias estabelecidas entre os povos europeus e as ideologias entre os nossos povos indígenas.

Não é por estarmos tratando a situação de submissão dos indígenas brasileiros frente à dominação europeia que deixaremos de ressaltar as ideologias que também perpassam nos grupos indígenas; mesmo porque para ser considerado um grupo, uma coletividade, foi necessário o estabelecimento de normas, regras de convivência para que as relações sociais se concretizassem, e, portanto, formassem suas nações, e cada uma delas com sua língua, religiosidade e hierarquia social, próprios de cada contexto histórico.

Portanto, a linguagem do indígena que se estruturava com suas memórias e tradições, é bem diferente do “descobridor”, foram também atravessados por seus valores culturais seculares, Ribeiro (1997) salienta, como exemplo, as relações entre pajés, caciques e o restante dessa população, apesar de seguirem fielmente suas lideranças, não era necessário, para esses povos, a repreensão, ninguém mandava em ninguém, seguiam as normas para a segurança de todos e não para que alguns se privilegiassem de alguma situação. Ribeiro (1997, p.47) afirma que “Para os índios, a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária.” Sendo assim, opacidade nesse modelo social, queremos crer não ser dialético, as contradições nas relações sociais eram praticamente inexistentes.

O que não quer dizer que pudessem estar isentos de opacidade discursiva, não no aspecto do modo de produção, mas nas questões míticas, suas ideologias eram suas crenças, como proibições, censuras, ou até mesmo, exclusão de alguém do grupo, basicamente, era resolvido no próprio grupo. Esse modelo ideológico coletivista possui suas especificidades, as quais não podemos omitir.

A subjetivação interiorizada também ocorre nesse modelo de constituição social, sendo assim,

O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. (MIOTELLO, 2013, p. 170).

Dessa forma, os aspectos abordados na construção identitária e ideológica dos indígenas não seguiram o mesmo percurso histórico como a do europeu, mas isso não quer dizer que não fizeram história, que não eram perpassados por ideologias, e como seres humanos possuem linguagem com seus signos e sentidos, que produziram discursos com características próprias da sua cultura.

1.4 Interdiscurso, intertextualidade e polifonia: as diversas vozes do discurso

O movimento do discurso produz o interdiscurso, conforme Orlandi, (2005, p.33), “[...] o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.”. Ao compararmos na atualidade os discursos, os dizeres dos indígenas da região de Mato Grosso do Sul, aos seus dizeres históricos antes da colonização dessa região, por meio do resgate cultural e dos seus valores morais, perceberemos como o interdiscurso foi perpassado por valores europeus aculturando sua historicidade, alterando gradual e constantemente seus dizeres.

Os diversos lugares sociais que os indígenas produziram seus discursos, os quais são atravessados por diversos outros, de seus arquivos, memórias, os “já ditos” dos europeus e seus sentidos nos capacitam a construção dos textos que nos faz compreender os diversos interesses ideológicos que compõe a história sociocultural entre europeus e indígenas.

As diversas formas de luta das nações indígenas não bastaram para a aceitação de sua inclusão, como iguais em potência existencial e territorial. Os valores do modo

de produção europeus foram determinantes, foram levados a impor que eram superiores a dos indígenas que, ainda, em sua totalidade, viviam e subsistiam diretamente da produção da terra com suas relações sociais de coletividade.

Os indígenas, ao se depararem com o dominador europeu, tiveram contato com esse outro que trouxe seu processo discursivo, definindo novos valores culturais e ideológicos aos indígenas que se tornaram novos sujeitos, e novas identidades. Nessa relação dialógica ocorreram encontros dos valores simbólicos, em seus sentidos e significados, e com isso a formação de novas identificações, em um processo de superioridade e inferioridade que marcaram a historicidade e a memória desses povos.

É na relação com o discurso do outro, que se aprende a história que perpassa o discurso, constitutiva ou, mostradamente, com a concepção dialógica da linguagem, a análise histórica de um texto deixa de ser descrição da época em que o texto foi produzido e passa a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos sêmicos, e deslizamentos de sentido, apagamentos de significados, íterim de compreensões etc. (FIORIN, 2006, p.191).

Para Bakhtin (1998), é preciso que compreendamos o dialogismo, pois o interdiscurso está imbricado no discurso histórico, mesmo porque é no interior da história que encontramos os sentidos e os significados em sua temporalidade. Quanto à intertextualidade, que é a elaboração dialógica por meio de textos, vimos em Fiorin (2006, p.181) que “O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos.”. Ressaltamos, então, que a distinção entre interdiscurso e intertextualidade está no fato de que o interdiscurso ocorre a partir de relações dialógicas escritas ou não, já a intertextualidade são as relações dialógicas apenas em textos escritos, entre e dentro de sua elaboração.

Nesse aspecto, as relações dialógicas entre os indígenas, mesmo há centenas de anos, já ocorriam interdiscursivamente, havia já um aprendizado transmitido em seu cotidiano, com seus familiares e lideranças. Assim, uma prática discursiva/cultural, remetia a outra e, assim, sucessivamente. Isso não quer dizer que eram ou são menos eficientes, pelo contrário, observamos que a transmissão das tradições culturais e da genealogia são lembradas como parte fundamental da estruturação das nações como povo.

Hoje, nessa luta pela in-exclusão, ou melhor, pelo reconhecimento como iguais em potencial e direitos, os indígenas, por meio da educação sistemática, formal, conteudista, constrói sua história de resistência, buscando conhecimento para compreenderem o que foi o ocorrido com eles, busca em suas memórias o que são e o

que foram, enquanto sujeitos de sua história, em um novo contexto social, não mais de transparência, mas de interação, ao se alfabetizarem, buscarem novos conhecimentos. Oportunidade em que reivindicam, permanentemente, a garantia de sua cidadania sem deixar suas raízes culturais em um plano secundário.

Nossa História não possui só a voz do branco, mas também outras vozes que constitui o enunciado histórico brasileiro. Isso posto, para Voese,

Pelo fato de a sociedade ser uma estrutura em que não só os indivíduos interagem, mas também os diferentes grupos estabelecem relações mais ou menos complexas e tensas, que se modificam historicamente, as formas de discursividade determinam, em parte, as interações verbais quanto ao que pode ser reproduzido e transformado. (VOESE, 2004, p. 51-52).

As diversas vozes de indivíduos e grupos foram reafirmando a submissão e inferiorização dos indígenas, não só de brasileiros, mas em sujeitos de quase todas as regiões do planeta. Os europeus determinavam e impunham sua ideologia de dominadores a esses povos, devido à força e a técnica que possuíam, num processo constante de sacrifícios e humilhações. Com isso, até as novas gerações, foram convencidas de sua insignificância e tudo que o Estado lhes proporciona é mais tido como assistencialismo do que a devolução do que lhes foi tirado material e moralmente.

1.5 As questões do sujeito e o processo de formação identitária

É fundamental trazermos a questão identitária para nossa pesquisa, não estaremos abordando aqui a identidade do sujeito como algo fixo, pronto e acabado, mas os processos de identificações do sujeito, assim como apregoam Orlandi (2011) e Coracini (2003). Isso porque,

Na análise de discurso, não falamos em identidade em si, mas em processos de identificação em que se constituem as identidades. Isso significa não tomarmos a identidade em uma perspectiva essencialista, mas materialista: a identidade, pensada discursivamente, não é um fato da essência do indivíduo, mas um fato da existência, da experiência, da práxis do sujeito individuado. (ORLANDI 2011, p.11).

A autora faz uma distinção entre algumas categorias teóricas sobre o processo identitário dos indivíduos, e esclarece que o analista do discurso se ocupa em explicar a identidade como processo de identificação. Mesmo seguindo a base teórica do

materialismo histórico, o analista de discurso tem a categoria “identidade” a partir da memória discursiva.

Para Orlandi (2011, p.11), “[...] a memória discursiva é constituída pelo esquecimento, seu funcionamento é ideológico nos processos de identificação dos sujeitos com os sentidos de que resultam suas posições na sociedade.”. Sua história de vida fica guardada em sua memória, mas é esquecida, essas construções ideológicas o atravessaram, e quando se relaciona em sociedade, esse sujeito revela sua construção identitária.

Podemos assegurar que o século XIX com seu darwinismo social e o neocolonialismo despertaram o nascimento de uma antropologia marxista para uma melhor compreensão dos objetivos do etnocentrismo, patrocinada para favorecer a burguesia européia. A princípio, desbancaram a ideia de que as identidades européias eram superiores a qualquer outra população que não possuísse a industrialização e a urbanização semelhantes. Para Bauman (2004, p.26), “[...] a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível de padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia.”.

Os novos debates sobre a formação cultural que pressupunham estruturação de identidade e pertencimento do sujeito, têm sido colocados em xeque. As novas exigências científicas elucidam valores sobre a identidade, os quais são atravessados pelo desejo de segurança, que leva o sujeito a limitar seu outro desejo, a liberdade, o desafio dessa contradição está em encontrar o meio termo.

Reafirmando com Bauman (2004, p. 35), “[...] as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas.”. Entre as identidades locais e as dominantes, ideia que constitui nossa pesquisa, tem provocado reflexões sobre quais valores não devem ser alterados dos que necessitam ser modificados por diversas razões, inclusive a sobrevivência do grupo.

Conforme Hall (2005, p.84), há “[...] um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições de identidades, juntamente ao aumento de polarização entre elas”. As identidades dominantes que não querem recuar de seu poder com sua ideologia de superioridade, e as locais reagindo à dominação. Entre um resultado ou outro, observamos que pode haver uma terceira via, ou seja, a produção de novas identidades. A transitoriedade na identidade é fato nas questões dos indígenas.

Um pouco mais enfático sobre as relações identitárias é Homi Bhabha, uma vez que este autor afirma que,

Na identificação da relação imaginária há sempre o outro alienante (ou espelho) que devolve crucialmente sua imagem ao sujeito; e naquela forma de substituição e fixação que é o fetichismo há sempre o traço da perda, da ausência [...] o ato de reconhecimento e recusa da “diferença” é sempre perturbado pela questão da sua reapresentação ou construção[...] Por essa mesma razão, os esforços dos “saberes oficiais” do colonialismo – pseudocientífico, tipológico, legal-administrativo, eugênico – estão imbricados no ponto de sua produção de sentido e poder [...]. (BHABHA, 1998, p.125).

O autor descreve como os colonizados foram submetidos aos interesses do colonizador desde o período do domínio colonial. Identificaram os povos indígenas, mesmo em suas especificidades étnicas, como um mesmo grupo humano, legitimando seu desprezo por qualquer outra etnia que não a sua, no caso brasileiro, foram todas as nações identificadas apenas por “índigenas”, ranço, descaso ou ignorância, podendo até ser tudo isso ao mesmo tempo. As expectativas concentram-se nas estruturas estatais inclusivas, as quais se observam ao menos na teoria, como,

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país.(SECAD, 2007. p.09).

Assim sendo, podemos afirmar que o sujeito está sempre em processo de identificação histórica, assim não poderia deixar de ser o sujeito indígena, por isso questionamos, se esse processo de identificação em sua cultura e história faz reconstruírem outro sujeito atravessado pelas ideologias político-econômicas do branco, sem a negação de sua origem identitária? Sobre essa questão, Guerra destaca,

Sabe-se que a construção de identidades diz respeito ao modo como as sociedades têm sido representadas e ao modo como essa representação pode afetar a maneira de cada indivíduo representar a si mesmo, a partir da concepção de que uma identidade que não é algo fixo, coerente, homogêneo, idêntico e acabado. (GUERRA, 2011. p.131).

O processo identitário dos sujeitos se dá de forma contínua, isso não quer dizer que a formação social estrutural a que pertence, ou pertenceu, não estejam em seu psique em forma de esquecimentos, os quais retornam em seus discursos, onde em outros grupos e situações, esse sujeito será identificado como sendo de uma região,

etnia, religião etc. Sobre isso, Coracini (2003, p. 365) afirma que “[...] há todo um conjunto de pertencimentos sociais que caracterizam sua existência: pertencimentos de classe, de sexo, de idade, de nação, de língua, de religião, de etnia [...]”.

Essa identificação étnica, regional, que hoje tem sido cada vez menos relevante para o capital, necessita circular mundialmente, anular fronteiras e costumes, ideologicamente, a ideia de nação soa mais como distinções entre povos, que a preocupação da manutenção de certas tradições, em especial, se essas tradições não se adaptarem às mudanças necessárias a sua permanência.

Falamos hoje da mundialização do mercado, só não podemos esquecer que as mercadorias transmitem cultura, os costumes vão sendo alterados, e esse processo pela história foi iniciado com a *Era das Navegações*, concretizando a dominação européia na América. Desde esse período, os povos dos diversos continentes têm passado por mobilidade identitária, cultural e lingüística, mudando crenças e valores em diversas regiões, e os indígenas foram um dos alvos mais fáceis e dóceis nesse processo. Isso não quer dizer que não houve resistência, mas podemos afirmar que essa resistência não alterou em quase nada os planos dos dominadores.

Existem hoje grandes discussões entre cientistas políticos, econômicos e sociais a respeito da “aculturação” forçada que a mercadoria tecnológica nos impõe devido ao capital internacional, com destaque do mercado norte-americano para com o mercado latino-americano, esses pesquisadores partem do princípio de que para os latinos não existem essa mundialização cultural que a globalização da mercadoria provoca, mas o domínio cultural e econômico dos norte-americanos aos latinos americanos.

A identidade latina é assolada por mercadorias de diversos setores industriais, inclusive o midiático, dizendo o quanto seus produtos são “superiores” em relação aos latinos. As ideologias do “destino manifesto³” perpassam sutilmente em o cotidiano, em cada produto que adquirem, a cada filme ou seriado que assistem, e o que se destaca nesse processo como “avanço”, foi a destruição e segregação dos povos indígenas daquelas regiões que são vistas por grande parcela da população latina como eficiente para o desenvolvimento econômico e social dos seus países, justificando assim a eliminação gradual e silenciosa desses povos. Segundo Coracini,

³ Destino Manifesto, segundo tal ideologia, os estadunidenses comporiam um grupo de pessoas eleitas por Deus para promoverem o desenvolvimento e a formação da mais importante nação de todos os tempos. <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historia-america/destino-manifesto.htm>

Dessa maneira, o processo de globalização vem questionar a ideia sociológica clássica das sociedades vistas como um sistema delimitado de identidades nacionais e, portanto, de culturas nacionais (conjunto de crenças, costumes, reações, vinculados a lugares, eventos ou história particulares), instaurando as chamadas “crises identitárias”: crise de referências culturais estáveis, da identidade como algo fixo, característico de uma sociedade, de um lado o território nacional ou regional delimitado por fronteiras, que, hoje, parecem não mais estabelecer a diferença ou limite, demarcando onde, imaginariamente, terminava uma identidade e outra tinha início. (CORACINI, 2003, p.367).

O sujeito indígena brasileiro, hoje, é encontrado em suas aldeias com bonés, jeans, camiseta e tênis. Anteriormente a o imaginário social via os indígenas vestidos como sertanejos, caboclos, até peões, e apenas em suas festas ou grupos mais isolados que mantinham suas tradições de vestimentas e celebrações.

O sujeito é constituído por suas memórias, suas subjetividades e representações que faz de si e do outro. Nesse sentido, podemos afirmar que

[...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos. Tudo isso, diga-se de passagem, não se produz, em nenhum caso, fora do contexto sócio-político do qual os sujeitos e seu inconsciente sofrem influências. E, no final de tudo isso, encontram-se nossos desejos recalcados, nossas frustrações, nossas identificações, que ora nos atiram para as pessoas ou para os objetos, ora provocam sentimentos de repulsa, pois sabemos que tudo que chama a nossa atenção já está, de certo modo, lá, em nosso inconsciente, como uma cicatriz que camufla uma sutura fazendo crer na unidade e na homogeneidade aparentes e ilusórias. (CORACINI, 2003, p.219).

Queremos crer que a ação afirmativa de cotas para os povos indígenas, principie uma nova etapa para a constituição identitária de seu presente, a partir das memórias que os levaram a uma intervenção do Estado e não de uma deliberação cidadã da sociedade brasileira. Portanto, para esses sujeitos resolverem suas questões, só lhes restam, por meio de suas memórias, assumirem quem foram e o que sofreram em seu processo de formação identitária.

1.6 Memória

Trataremos aqui, a memória como um fator histórico para a compreensão da trajetória de leiturização dos indígenas, em sua historicidade, que perpassam o inconsciente dos sujeitos e revela sua construção identitária. Nesse aspecto Coracini (2011, p. 38) ressalta que “De tudo isso é importante reter que a memória é inconsciente e que só percebemos graças ao inconsciente que registra aquilo que, conscientemente,

não é possível registrar: o pensamento e a recordação associam-se como processos inconscientes”, sendo assim a memória individual ou (e) coletiva dos indígenas está interligada com suas recordações e esquecimentos, em busca de superações político/sociais. Sobre isso, Coracini descreve que,

[...] a memória é feita de esquecimentos: uns traumáticos, que é preciso recalcar para subsistir ou resistir[...] como um acontecimento tão doloroso que sua lembrança acarretaria sofrimento e danos, não apenas para a autoimagem como para a imagem que, de algum modo, o sujeito tenta construir ou preservar de si naqueles e para aqueles com quem convive; outros menos traumáticos, mas com relevância política, que é preciso silenciar para permitir que outros sentidos emerjam, ou sejam estancados, como é o caso de índios que ingressam na universidade, não com o objetivo de renunciarem à sua cultura, mas com o objetivo de melhor conhecerem a cultura dos “dominadores” para deles poder exigir o respeito aos direitos de seu povo. (CORACINI, 2011, p. 38).

A autora, em sua definição sobre memória, resgata um fato social que vem ao encontro dos nossos estudos sobre a busca do ensino superior pelos indígenas, salientando a consciência de si e do outro, no caso seu povo, afetados pela cultura do branco, que para saber resistir à dominação terá que conhecer melhor seu pensamento e estratégias político/sociais, em defesa da permanência de sua etnia.

A construção social e emancipatória étnica não se faz apenas por fatores biológicos que os une, mas em especial as memórias transmitidas de geração a geração, as quais como um elo de relações de convivência vão solidificando valores, costumes que também estruturam-se em hábitos, e são esses hábitos que solidificam a cultura, e que definirá junto as características biológicas, a identidade de uma nação.

A ideia de memória discursiva nos remete às lembranças dos antepassados, dos mais longínquos aos mais próximos grupos de vivências dos que nos rodeiam por criação, proteção e manutenção, fixando em nós traços que carregaremos em nossa trajetória, com mais ou menos intensidade, conforme a abrangência das nossas relações.

Nesse caso, tratamos da trajetória histórica dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, os que ainda estão na luta pela terra e pela inserção social no universo do branco, e para isso se dispuseram a aprender e compreender o pensamento e organizações institucionais do seu dominador. Nessa inserção, os Terena se destacam, por serem um dos povos indígenas que mais se preocupam em educar seus filhos aos moldes da cultura dominante. Isso não quer dizer que seus costumes serão esquecidos, pelo contrário, foi a única forma que encontraram para resgatar e permanecerem suas raízes culturais, suas memórias que construíram durante séculos.

A escola oferecida aos Terena, como para qualquer outro povo indígena, é a mesma oferecida para a população comum do branco; a grade curricular, material didático, como horários e avaliações, seguem as mesmas orientações, apenas obtiveram poucas alterações para esses povos, as quais eles com apoio da SECAD se preocuparam em elaborar, como aulas da língua Terena, festas e rituais em períodos comemorativos.

Nesse aspecto, a memória, que é o interdiscurso, para os indígenas, busca sentido na leitura e no dizer, compondo em seu momento histórico, como Orlandi (2012, p.141) expõe, “O sujeito e o sentido, ao se constituírem, o fazem na relação entre o mundo e a língua, expostos ao acaso e ao jogo, mas também à memória e à regra”, sabemos que a memória discursiva constitui, em sua essência, a composição do discurso, imbricado pela ideologia, os acontecimentos do passado que compõem sua história e o sujeito interagindo com o outro, mesmo porque, a constituição da vida humana só se faz a partir do discurso com o outro e não de forma isolada.

A Análise de Discurso nos revela que somos atravessados pela ideologia, e interpelados a “criar/produzir” um discurso, levando o indivíduo a se transformar em sujeito, que forja mecanismos que propiciem sua realização, e que para tal é desencadeado os esquecimentos.

Nesse sentido, a memória trabalha dispersando os interdiscursos, em cuja formulação, linguagem e ideologia se combinam, possibilitando assim o estabelecimento de campo propício para a ilusão do controle do sujeito sobre a elaboração do “novo” discurso, ilusoriamente construído por meio da contribuição dos esquecimentos dois e um. (AMARAL, 2014, p.84).

A memória discursiva e a memória histórica têm por função a produção das identidades, as quais se constituem por meio das memórias coletivas, em seus aspectos sociais, econômicos e políticos, que compuseram sua identidade com a memória discursiva. A esse respeito, Payer complementa,

Em suma, na área da análise de discurso, consideramos que os discursos, assim como as palavras, são perpassados pela memória histórica, pelas vias do sentido, e como a memória discursiva ultrapassa o saber do sujeito de linguagem, ao mesmo tempo em que o constitui como tal, integrando-o no funcionamento coletivo da vida cultural e social. (PAYER, 2011, p.38).

Sabemos que o discurso não se esgota em si mesmo, mas se faz entre o passado e o presente, as memórias dos indígenas cotistas universitários buscam reafirmar suas raízes culturais, para compreenderem como e porque estão em situação de exclusão em

um período histórico em que a sociedade brasileira já deveria ter superado pensamentos de cunho colonial.

Souza, (2016) acredita que, “o povo indígena se vale da memória, da cultura de seus antepassados para estrategicamente, argumentar em favor de seus direitos à terra, a cidadania, à educação e aos modos próprios de organização com igualdade de direitos à sociedade hegemônica, mas dentro da sua diversidade”. Mesmo porque o papel da memória, não só para os indígenas, mas para qualquer sujeito, é de resgatar os valores que os compuseram inicialmente em sua identidade, é fundamental para a compreensão do seu “eu” interior, pois sem esse resgate não tem o porque existir luta.

Conservamos ainda em nossas memórias muitos valores culturais e políticos que são difíceis de superar, como, a exploração do trabalho, as desigualdades sociais, o racismo aos afrodescendentes e a exclusão étnica dos povos indígenas, e por mais que criem leis em defesa da população segregada, ainda carregamos o fardo do conservadorismo que favorece apenas uma pequena parcela da população.

Para a superação desses conflitos, as novas gerações do povo Terena estão voltadas ao conhecimento acadêmico para garantir que sua cultura não desapareça junto com suas terras, por isso que se destacam como o povo indígena que mais busca formação superior, e ao iniciar essa trajetória, busca, em sua memória de leiturização, as bases para a inclusão no mundo acadêmico, como também, valorizar e manter sua cultura

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DOS INDÍGENAS DO BRASIL E AS QUESTÕES DO LETRAMENTO

Os novos sentidos e significados dessa confluência étnica produziram novos enunciados, novos dizeres, na dimensão polifônica ao dizer “índio é vagabundo”, “você passou no ENEM porque é indígena”, reproduz a voz de um grupo e não só de um indivíduo, pois essa repetição histórica/cultural persiste em permanecer, pois nela se constitui também a ideia de que o enunciador necessita, com seu grupo, reafirmar sua superioridade e, portanto, a continuidade da exploração. E esses dizeres vão se cristalizando no inconsciente desses sujeitos, que eles não questionam o porquê de mais nada, apenas se submetem sem saber as condições de produção daquele discurso, ou seja, onde, quando e como aquele discurso surgiu.

Além do interdiscurso, não podemos deixar de mencionar a questão das condições de produção do discurso, que podem ser compreendidas entre sujeitos, situação sócio histórica e a memória discursiva. Segundo Orlandi (2005, p. 30), “[...] podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico”.

Temos também como parte das condições de produção do discurso, a memória, que demanda os dizeres, isto é, a memória discursiva, pois foi a memória que possibilitou aos sujeitos o interdiscurso, segundo Orlandi, (2005, p.33), “[...] é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade”.

Mediante o exposto, a análise de Discurso permite, então, a compreensão dos saberes, das crenças e valores que resulta em outros dizeres. Se levarmos em consideração as condições de produção do discurso, torna-se mais fácil o processo de produção do sentido, a situação comunicativa torna-se mais compreensível, oportunidade em que a memória discursiva tem seu papel fundamental.

O acontecimento é determinado pelas posições dos sujeitos, temos em nosso contexto a obediência submissa dos indígenas, orientada pelos jesuítas europeus e de mando também dos europeus “nobres e burgueses”, determinando a situação sócio - política e cultural do nosso país.

Esse contexto pouco foi superado, essa produção discursiva ideológica reprime-nos dentro das instituições sociais e estatais do Brasil, apesar de ter ocorrido a criação de várias organizações governamentais e não governamentais, como a FUNAI e as Ong das causas indígenas, sistematicamente, trabalharem para garantir o mínimo possível de inserção social e direitos humanos e sociais. Essas etnias ainda padecem de preconceitos, discriminações, exploração, homicídios e outras condutas ilícitas pelos direitos humanos, apoiadas por um número expressivo de pessoas de nossa sociedade devido à ideologia do dominador ser transmitida como verdades absolutas pelos meios de comunicação a eles pertencentes. De acordo com Foucault,

Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída são arbitrárias, ou que, ao menos se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõe e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência. (FOUCAULT, 2013, p.13).

Esse sujeito que foi atravessado pelas ideologias na construção da linguagem e de sua história, apenas é constituído por parte do seu dizer, a produção de sentidos necessita passar pelos fatores simbólicos que o constitui. Sendo assim, o poder simbólico produz sentido em nosso dizer, segundo Orlandi, (2005, p.49), “[...] o modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui.” Diante disso, o sujeito está colocado em uma estrutura social ideológica, que vem sendo constituída na língua e na história, produzindo sentidos e significados.

Portanto, sabemos que o discurso materializa e reproduz no sujeito indígena sua historicidade, pois seu modo de ser e de pensar foi perpassado não só por sua cultura, mas sistematicamente pela ideologia capitalista pós-moderna, que anteriormente já havia sido afetada nas consciências de seus antepassados.

Para a AD, a identidade do sujeito está sempre em movimento, assim como sua subjetividade. Somos sujeitos incompletos, sempre em processo de produção e transformação. Sendo assim, compreendemos que essa transformação se deu e ainda se dá também pelo processo de leiturização que inicia nas séries iniciais perpassa pelo ensino superior e continua durante toda nossa vida, pois é pela incompletude que nos constituímos. É também no ensino superior, em suas escolas, e em todo meio social que o dispositivo ideológico de dominação é praticado de modo coercitivo, com conteúdos em sua maioria da cultura “européia”. Infelizmente poucas etnias conseguem se “safar”

dessa manobra ideológica. Os Terena são uma das etnias que consegue enviar muitos de seu povo para sair em busca de instrução no “mundo do branco”, tendo já em suas normas internas que os conhecimentos adquiridos em seus estudos deverão ser retornados e aplicados na aldeia em defesa dos povos indígenas. Para Guerra,

Os povos indígenas lutam por defender seu modelo de desenvolvimento em um momento em que a natureza “está se rebelando contra o mundo”. Os habitantes originários cultivam milho, feijão, banana, mandioca, possuem cabeças de gado e combinam a “medicina dos brancos” com a tradicional, fundamentada nas plantas com poderes de cura. Assim, ao enfatizar a “integração” e a “cidadania” para os indígenas, o discurso oficial vem silenciar os povos indígenas, suas “verdades”, seus valores, seu olhar sobre a terra. (GUERRA, 2010, p.66 e 67).

O silenciamento a que autora se refere é a anulação de qualquer argumento que esses povos possam salientar, as regras sociais institucionalizadas levam esses sujeitos a se colocarem contra suas verdades seculares e empíricas. Eles viveram na e da terra, a própria terra publicou-lhes a verdade sobre ela, e agora o conflito se faz presente, as novas e as velhas gerações se contradizem, a primeira precisa “acreditar/aceitar” nas regras dominantes, apesar de lhe parecerem insanas. A segunda que tenta resistir, mostrando a realidade cotidiana das aldeias, com seus rituais e cultivos, onde encontram acolhimento e alimento. Enquanto no mundo do purutuye⁴, para não se sentirem “ridicularizados”, eles se assujeitam, ao menos parecem aceitar um modo de vida que para eles ainda não existe de forma lógica. Constatamos essas reações em Jordão,

[...] pode-se constatar que a discriminação sofrida há muitos anos pelo Povo Terena gerou nos próprios indígenas a “ilusão” de que deveriam adotar os costumes e a língua não indígena para serem cidadãos brasileiros, um processo de integração dos povos indígenas; no entanto, a verdadeira face desse processo era a “exterminação” do Povo Terena e a formação de uma sociedade igualitária. Porém sabe-se que os povos indígenas possuem suas especificidades, particularidades, língua, culturas e tradições próprias, um patrimônio cultural, que podem e devem ser mantidos, respaldados na lei, desde a Constituição de 1988. (JORDÃO, 2015, p.15).

A situação desses sujeitos descrita pela autora, que é uma indígena Terena, é que ainda na contemporaneidade, não se difere em grande parte dos períodos/etapas da colonização portuguesa e menos do Brasil Império. O sujeito indígena fala de um lugar/situação que não é reconhecido como um lugar de onde esse modelo social estabelecido aceite/escute, considere, pois, é lugar nenhum, sem contexto, sem nexos, para a sociedade capitalista mercadológica.

⁴ Purutuye, é a denominação de “homem branco” na língua Terena.

Para Pinto (2006, p.103), “Nessas condições é que toda formação discursiva, na ilusão da transparência do sentido, que nela se forma, a objetividade material contraditória, do interdiscurso que corresponde ao fato, de que algo fala antes, independentemente, sob o complexo das formações ideológicas”. Assim sendo, a imagem que o indígena produz de si mesmo é comprometida com o sentimento de insignificância, pois seus dizeres foram silenciados.

Como nosso estudo está focado no discurso da leiturização/letramento do sujeito indígena e suas representações, observamos o resgate de suas memórias que evidenciaram os dados aos acontecimentos histórico-sociais de seu discurso. No caso, as leituras do ensino básico que os levaram até o curso superior. Nesse caso, buscamos em Voese, (2004, p.79) a afirmação de que “a satisfação de uma necessidade se instala, na memória, uma sensação agradável que, ao vincular-se à presença do outro, cria a relação afetiva. Surge, pois, também o *desejo*⁵’.

Por isso, os desafios por ele encontrados ao adentrar na Universidade como cotista, será a busca não só da formação universitária em si, mas também a vontade de permanecer indígena, mas, mais consciente da dominação e da exclusão e sabendo melhor como não se submeter a vontade do outro.

2.1. A Escola dos indígenas do Brasil: a leiturização indígena em busca do seu protagonismo

A alfabetização⁶ dos indígenas brasileiros entrou em polêmicas políticas e sociais nesse final de século, sobretudo, quando do evento da lei de cotas, devido à demanda por cursos superiores em todo país, em busca de mais qualificação e inserção econômica e social. Com esse comando “universal”, indígena também desperta o desejo de tal inserção, não só por demanda de mercado, mas também por necessitar defender seus interesses territoriais e culturais. Para isso, buscam a formação escolar básica até a universitária.

Eles procuram, ao menos uma socialização com os brancos, mas o que acabam percebendo é que apenas frequentando as escolas e aprendendo os conteúdos oferecidos, não seriam suficientes para sua inclusão e menos ainda para competir por vagas

⁵O desejo busca a superação da carência já objetivada como *linguagem simbólica*, ou seja, é o impulso que se origina da sensação da falta de algo que pode ser verbalizada. (VOESE, 2004, p.79)

⁶Consideramos que o processo de alfabetização do sujeito se dá de forma contínua, não é um processo pronto e acabado. É o mesmo que aquisição da leitura e da escrita, sempre temos algo mais a aprender.

universitárias, ainda mais com a classe social mais favorecida. O letramento oferecido aos indígenas não era e não é suficiente para que eles consigam ingressar em um curso superior de igual para igual com os demais concorrentes.

Surge, então, uma preocupação para as lideranças das aldeias, em especial a dos Terena, como buscar meios para que essa concorrência não fosse tão desigual? E nessa busca se deparam com outras e novas questões, como, por exemplo, as dificuldades do ensino público, não só para os indígenas, mas também para as camadas sociais com pouca renda, e, portanto, o conhecimento tão exigido pelas universidades não é acessível a todos, e, portanto, com cota ou sem ela, entenderam que não basta apenas saber ler e escrever, mas apropriar-se do conhecimento, entender os sentidos e significados dos dizeres, e nesse ínterim, estão compreendendo a distinção entre alfabetização e letramento, e só a partir dessa conscientização, poderão almejar uma pretensa inclusão. Sobre isso, Freitas expõe:

Por todo o tempo em que já vivemos como uma sociedade grafocêntrica, tem-se conhecimento sobre a problemática da falta do saber ler e escrever, de saber fazer uso da leitura e da escrita. Com isso, gerou-se uma crescente preocupação em desenvolver um controle sobre essa questão, mediante estudos e ações com o [...] [...] objetivo de erradicar o problema, logo, foi preciso criar um termo e fazê-lo conhecido no campo da pesquisa, surgindo o “analfabetismo”. Entretanto, observou-se que para o estado/condição daquele que sabe ler e escrever, mas que não responde de maneira ampla e satisfatória às demandas sociais, fazendo uso de alguma maneira da leitura e escrita, ainda não havia uma denominação. Mais tarde, isso se fez necessário devido à constatação de uma nova situação: de que não basta apenas o saber ler e escrever, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Então, o nome *letramento* surgiu mediante a esta nova constatação. (FREITAS, 2007, p.02).

O letramento vivido pelos indígenas, desde os anos iniciais, passando pelo ensino médio, foi realmente básico, em sua grande maioria, dominam apenas os significados das palavras, um contexto mais elaborado, e com raciocínios que necessitariam de mais leituras e também experiências culturais, contato com valores a certas situações, esse sujeito não possui, pois por mais que possa viver entre os brancos, muitos ainda interpretam de forma equivocada os dizeres e as ações da sociedade “civilizada” industrial contemporânea.

Os Terenas entrevistados nos revelaram as escolas que estudaram, como eram seus professores e quais os conteúdos aplicados, e disseram unanimemente que o conteúdo apreendido foi o mesmo das escolas regulares do governo, e que apenas algumas escolas nas aldeias, rurais e urbanas, colocavam algumas aulas sobre sua

cultura e língua, mas o que era exaustivamente ensinado era a história, cultura e língua do purutuye.

Com o tempo, observaram que esse conhecimento adquirido nas escolas públicas não foi suficiente para que pudessem pleitear vagas no ensino superior, e que se tivessem que concorrer sem as cotas, dificilmente conseguiriam suas vagas, constataram também que não existem conflitos só entre indígenas e brancos, nessa disputa, mas também entre os brancos existem diversos grupos sociais excluídos desse letramento necessário para a inclusão universitária, o que engrossa ainda mais as desigualdades nas oportunidades, por não terem tido acesso ao modelo educacional exigido para cursar uma universidade, como também atender as necessidades sociais contemporâneas. Sobre essas exigências sociais, Freitas descreve;

Sabemos que o Brasil ainda enfrenta, insistentemente, o problema de leiturização, tanto de indivíduos que tem certo nível de escolarização como daqueles que não tiveram a oportunidade de se apropriarem do saber da leitura e escrita. É fato que o nosso país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada, ler instruções, contratos, informar-se dos fatos do cotidiano. (FREITAS, 2007, p.06).

Nesse contexto, surge outro aspecto do letramento, as distinções culturais, que terá de enxergar e entender o mundo em seu entorno, o que fez e ainda faz muitas aulas sem significado para os indígenas, a linguagem poética, científica e até histórica com os valores europeus, essas dificuldades, muitas vezes, não conseguem ser superadas facilmente, mas percebem que para obterem seus direitos respeitados terão que buscar superá-las.

A construção dessa cidadania por meio da educação superior dos brancos lhes parece uma oportunidade de inclusão emancipatória. Nesse sentido, Vianna (2014, p.50) afirma: “Em existindo, a valorização que aqui se supõe não opera no vazio, mas tem por contexto um variado conjunto de políticas: de cotas, de bolsas e de suporte”, para esses indígenas essas medidas de Estado são um dos caminhos não só para inclusão, mas de emancipação para o seu protagonismo enquanto sujeito.

A ideia sobre esse modelo de inclusão por meio da educação surgiu após anos de luta para uma integração efetiva e não só burocrática vazia de concretude, portanto não é só o Estado brasileiro que tem que se preocupar com a educação da população indígena, para que não se torne um “peso” social, mas a população em geral também precisa respeitar e garantir os direitos de propriedade da terra e a manutenção da cultura indígena.

O Terena ao se submeter ao mercado de trabalho, precisa adotar uma forma que não anule sua identidade inicial, e não tenham vergonha de expor que é indígena, pois já tiveram, e para essa conscientização, observamos que existe uma produção e preocupação na organização da integração dos indígenas na sociedade do branco, que também é deles, assim sendo, coletamos dados dos cadernos do MEC, os quais apregoam que,

Comunidades e lideranças indígenas atribuem muita importância à escola como espaço formador para a relação inter-étnica e convocam pessoas que tenham perfil comprometido com os interesses comunitários e com alguma escolarização já cumprida para assumir esse papel educativo. Desse modo, a constituição de competências docentes é organizada em cursos que integram a formação geral correspondente ao Ensino Médio, em percursos com duração média de cinco anos, organizados na metodologia da pedagogia da alternância, em módulos de estudos presenciais e módulos intermediários de estudos e pesquisas sobre conteúdos relevantes para a prática pedagógica e curricular para professores em serviço. (BRASIL/Secad, 2007. p.43).

A preocupação com a inclusão dos povos indígenas sempre esteve presente em nossa história, portanto, as nossas memórias foram constituídas com a presença desses indígenas, memórias entrelaçadas, apesar de parecer uma única história, uma única memória, foram sendo constituídas em uma estrutura social de desigualdades. E como todo grupo humano, os indígenas possuem seus arquivos de memórias, nos quais fazem seus enunciados. Nesse sentido, Guerra expõe que,

A memória exerce um papel fundamental na relação entre o enunciado e o arquivo, papel esse que pode ser pensado nos seguintes termos: em relação ao arquivo, o enunciado é aquilo que surge com valor de acontecimento em meio a um espaço colateral povoado de outros enunciados. (GUERRA, 2011, p.131).

A escola como qualquer outra instituição social/governamental também produz seus discursos, por possuir sua historicidade e materialidade, é ela que integra os valores, e ideologias que compõe certa “legitimidade” de memória identitária do branco. Sabe-se que a escola é reprodutora da ideologia dominante, conforme a superestrutura da sociedade capitalista. Nas relações entre dominador e dominado, a questão sócio/cultural se destaca por suas diferentes visões ideológicas com distinções entre sociedade “branca” européia urbana industrial, e as outras, que vêm sendo atravessadas historicamente nos grupos humanos mais vulneráveis aos *entremeios discursivos* de dominação.

Mas atualmente aspectos culturais vem sendo resgatados, para que nessa ressignificação de formas positivas possibilite mais acesso aos seus direitos, segundo Guerra,

Tais considerações são importantes porque a denominação “índio” adquire também um significado “positivo” em virtude da luta dos movimentos indigenistas brasileiros que ressignificam essas identificações de formas positivas, diante de um contexto sócio histórico desfavorável à população indígena. Atualmente, é muito comum vermos homens e mulheres indígenas reafirmando suas etnias na linguagem de seu corpo, de seu cabelo, de suas vestes, de sua dança, de sua comida. (GUERRA, 2011, p.139).

Esse aspecto de reafirmação identitária trazida pelo resgate às raízes culturais desses povos, os quais foram “todos”, sem distinção, denominados, “indígenas”, pode também nos arremeter à ideia de homogeneização étnica, são povos denominados de “povos indígenas”, mas não deixaram de ser; Terena, Kadiwéu, Guaicuru, Guarani, Ofayé, Kinikinaw, entre outros.

Quando ouvimos os discursos das lideranças Terena sobre seu protagonismo, por meio de sua escolarização, visando a garantir os direitos sobre suas terras e seu modo de ser cultural, entendemos que está repassando a ideia de assumir sua “indianidade”⁷ em suas especificidades, por meio de uma instrução escolar/acadêmica e, portanto, cidadã.

Para esse tipo de ação, pesquisamos nos cadernos SECAD, as principais resoluções do governo Federal:

As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os arts. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela. Essas definições devem-se também à adequação do Estado brasileiro a um panorama mundial em que muitos Estados Nacionais, diante da luta por direitos humanos e sociais, afirmam, por meio de novos ordenamentos constitucionais e legais, a possibilidade dos povos indígenas manterem suas identidades e práticas socioculturais. (BRASIL/Secad,2007, p.26).

O Estado brasileiro, apesar de suas contradições, busca incluir esses sujeitos, ao menos nos aspectos das leis (burocracia), medidas de inclusão com o auxílio de

⁷-Termo criado por Darcy Ribeiro em sua obra; O Povo Brasileiro, para exprimir identidade, pertencimento.

organizações nacionais e internacionais, tentando minimizar a visão preconceituosa da cultura do branco. Mas o que temos hoje, ainda, é um programa educacional mais voltado à cultura do branco, que foi criado para atender às demandas do sistema capitalista, ou seja, a alfabetização/letramento desses povos em um sistema escolar do branco, mesmo na aldeia com algumas adaptações na grade curricular, apenas reafirma sua condição de inferioridade. Nesse sentido, ao invés da pura alfabetização, decodificação do código, deveria se pensar no letramento para o indígena, como

Nas escolas indígenas é necessário considerar a realidade cultural, linguística, e o cotidiano dos alunos para uma educação específica e diferenciada adequada às comunidades indígenas. Neste sentido, cabe ao professor através da leitura crítica aproximar o leitor da realidade que ele desconhece, “uma pedagogia de leitura deve ajudar o leitor pouco experiente a unir as pontas, a estabelecer links, a raciocinar para compreender”. (JORDÃO, 2015, p.43).

Sendo assim, para os indígenas é de suma importância um processo de letramento, que o levará a uma leitura mais elaborada, analítica e sua prática de letramento vai definir seu exercício de leiturização, que possibilitará a compreensão da sua realidade e também intervindo em seu grupo social, o que denominamos de cidadania.

2.2 Definição de letramento e leiturização

Sabemos que o letramento tem por definição a inserção na cultura letrada, pois a narratividade do discurso é reconhecida e compreendida em sua perspectiva simbólica, o sujeito ao ser interpelado pelas ideologias é capaz de analisar e fazer suas escolhas de forma autônoma, mas até chegar nesse processo mais autônomo, faz-se necessário, conforme Kleiman,

Definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. Portanto o letramento compõe uma prática de leitura e escrita, necessários no cotidiano de todo sujeito capitalista ou não. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Magda Soares (2003), em sua obra *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*, define letramento, desde o seu surgimento até a chegada dessa palavra ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, em meados dos anos 80. Conforme Soares (2003, p.17), “novas palavras são criadas (ou velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”.

Dessa forma, Lopes (2010, p.21) expõe: “Acreditamos que se apropriar das práticas letradas é incluir-se nas práticas sociais e culturais, que possibilitam o exercício da cidadania”. Por isso a importância do letramento na vida de todo cidadão, prática esta que se dá de forma contínua, pois estamos a vida toda aprendendo mais, nos letrando sempre.

Diante do exposto, quando a autora refere se que as práticas letradas é incluir-se nas práticas sociais, observamos aí a prática de leiturização, que é fazer com que esses leitores entrem em contato com sua realidade social. Assim sendo, segundo Foucambert (1994), “[...] a metodologia de alfabetização já está equivocada em sua denominação. Deveria chamar-se 'leiturização', pois a utilização lógica da leitura e escrita de textos que circulam no meio em que o aluno vive é de vital importância.”.

Questionamos também o que podemos considerar como cultura letrada, esse conceito corre o risco de uma análise positivista de grupos humanos, como cultura superior ou inferior, em seus aspectos de bagagem tecnológica e política, o que não é o nosso caso aqui. Uma vez que, a partir do domínio contextual e ideológico oferecido a esse sujeito, que ele seja capaz de compreender o poder simbólico que atravessa essas práticas.

Não só os indígenas estão submetidos a um processo de alfabetização “branca”, mas a híbrida sociedade brasileira exposta a valores europeus, que transferem a esses indígenas, como a única saída para uma existência “letrada”. A cultura indígena, inferiorizada pela nação brasileira, dita “branca”, submete também o seu já subjugado indígena que tenta resistir, mas não eternamente, à cultura européia, transferida do dominador que ainda não abandonou a “velada” ideia da eugenia.

Os indígenas possuíam a educação denominada assistemática, àquela que não se faz a partir de conteúdos de um programa educacional de Estado, mas uma educação voltada ao seu cotidiano, as práticas culturais, ou como afirmam Goody/Watt,

A transmissão dos elementos verbais da cultura por meio oral pode ser visualizada como uma longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo. Dessa maneira, todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento, são comunicadas entre indivíduos no contato face-a-face; diferentemente do conteúdo material da tradição cultural, como uma pintura em cavernas ou machadinha de mão, eles são armazenados apenas na memória humana.(GOODY/WATT, 2006, p. 14).

O que tivemos como catequização, feita pelos Jesuítas, na colonização, para população com os indígenas está longe da ideia de alfabetização quanto mais de

letramento. Seu aprendizado assistemático, seus valores culturais, visão de mundo e de existência, eram totalmente adversos à ideia mercantilista dos europeus, o que obtiveram com os Jesuítas, podemos afirmar historicamente que sofreram um adestramento⁸, ao lhes inculcarem a obediência cega aos valores da Igreja Católica e do estado português. Nas palavras de Freire,

Na verdade toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para utopia, portanto para o sonho, para a ação, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (FREIRE, 2011, p.127).

Apesar de reconhecermos as intencionalidades desse modelo de “letramento/alfabetização”, a ideia de um processo real de educação escolar, em sua completude conceitual, para os indígenas brasileiros, tem se mostrado tímida por várias razões, desde uma escolarização sistematizada nos interesses das classes dominantes, até a disposição ou indisposição consciente ou não dos que estão envolvidos diretamente com a escolarização dos indígenas.

2.3 A leiturização indígena em busca do seu protagonismo

A leitura e a escrita são funções simbólicas de relações sociais, as quais estão na lógica de uma compreensão interpretativa de um arquivo, sendo assim, destacamos nesse tópico, a leitura em si, da escrita, mesmo porque a leitura ocorre não só na compreensão das letras, mas leituras de imagens, de mundo, podemos dizer que, até do silêncio. Nesse sentido, Orlandi (2007, p.14) afirma: “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz.”

O silenciamento dos nossos indígenas não provém apenas da sua mudez, o silêncio vem também da falta de ouvidos para escutá-lo, um sujeito sem vez e nem voz, seus gritos, anseios, apelos, são transmitidos via instituições, que se colocam como transmissoras dessas vozes desejosas de serem ouvidas e não só escutadas. A

⁸O sentido dado ao termo “adestramento” vem de uma visão freiriana a respeito da educação reprodutivista,

“Não há lugar para a educação. Só para o adestramento.” (Freire, 2009, p. 127)

escolarização institucionalizada foi um desses meios para os indígenas como medida de inclusão, além de um princípio de letramento das especificidades das diversas culturas que hoje os circunda, as quais tem esperança que um dia lhe dará ouvidos.

Sendo assim, caímos na malha da interpretação do que é leitura: como se dá o domínio da escrita e compreensão dos textos? Como se dá a interpretação, a leitura das memórias, o arquivo da memória, as ideologias que as perpassam? Para Orlandi,

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele, mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco. (ORLANDI, 2012, p.138).

Nesse aspecto, a autora sinaliza que ler não está na categoria da fala, dizer apenas as palavras de um texto, mas interpretar os sentidos que perpassam o simbólico, compreendendo a ideologia, compondo todo o discurso. Garcia, Felício complementam,

Um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos “éticos”, “democráticos”, “críticos”. Embora seja mais cômodo, e inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. (GARCIA, FELÍCIO, 2012, p.135).

As ideologias que atravessam as alfabetizações escolares brasileiras, por meio da leitura e da escrita, por consequência, serão apenas a reprodução da historicidade do “dominador”, os textos, as abordagens teóricas, poemas, escritos diversos etc., que compõe nossa grade curricular é somente para a perpetuação do *status quo* do sistema educacional brasileiro, resquício da cultura européia que os herdeiros desses imigrantes se negam a superá-la.

A leitura e a escrita se complementam no letramento, onde essas práticas são socializadas, na arte de ler e interpretar seus sentidos e significados. Sobre isso, Renzo descreve que,

Para a análise de discurso não existe entre o homem e o mundo uma relação direta. Como seres de linguagem, somos convocados a interpretar sempre como forma de produzirmos significação, logo, *não há sentido sem interpretação*, o que exclui a ideia de sentidos literais. Os sentidos se dão na relação com a memória do dizer, ou seja, não existem *a-priori*. (RENZO 2001, p.12).

Compreender esse conceito como parte deste estudo, conceitos sobre leitura, nos deparamos nessa exposição, abordando leitura e escrita no processo de letramento, e as ideologias perpassadas nas memórias dos sujeitos dos discursos, possibilita-nos a

verificação dos modelos de leitura e letramento nas escolas indígenas da região de Campo Grande, em seu processo de letramento, as leituras que tiveram acesso e as ideologias contidas nos textos, figuras e estruturas escolares impostas a essa população, marcam esse novo sujeito-indígena, sua interpretação de mundo que são transmitidas pelo discurso. Conforme Orlandi (1996, p.12), “[...] é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo.”.

O modelo educacional que está posto na atualidade, não só para os indígenas, mas para as diversas populações, as quais pertencemos, segue uma regra geral, que é a prática conteudista. Nesse sentido, afirma Foucambert,

[...] o problema totalmente novo, colocado para todos, é inventar as condições e abordagens de uma política de “leiturização” que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo, da mesma maneira que a política de alfabetização satisfaz as exigências dos últimos cem anos. (FOUCAMBERT, 1994, p. 33).

A educação do indígena, que deveria priorizar, a princípio suas origens, para depois compreender a do outro, no caso a do branco, segue a mesma regra conteudista, com apenas algumas pinceladas de sua cultura e língua, e as responsabilidades do Estado cumprem as normas dos direitos humanos, e também porque não dizer que essa postura justifica a existência das instituições voltadas para atender esses povos, mas que, ao mesmo tempo, suas despesas são muito maiores que sua eficiência.

Poderíamos aqui enumerar diversas situações sobre as negligências educacionais de letramento e leiturização dos indígenas, não só por parte das instituições e os brancos envolvidos, mas também de muitos deles, indígenas, que por desmotivação, falta de formação e até condições estruturais, não conseguem sanar as deficiências educacionais básicas e necessárias dos jovens indígenas, que pretendem frequentar um curso superior. A competência mínima de escrita e leitura para um estudante frequentar um curso superior está em conseguir compreender sua realidade social de forma reflexiva, analítica e crítica. Nesse sentido Foucambert destaca que

A escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista e de uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo. Já a leitura é aquela que vai em busca desses pontos de vista, verificando-os, questionando-os e investigando os meios de sua elaboração. Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com

a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva. (FOUCAMBERT, 1994, p.03).

A formação universitária para os povos indígenas, não tem só uma importância de funcionalidade para o trabalho, mas, em especial, para que ele conheça as ideologias que o perpassam, detectando os sentimentos que o envolvem. Conforme Guerra (2011, p.141), “[...] problematizamos o discurso oficial para romper o silêncio cristalizado na cultura e na sociedade excludentes, como a única forma de que o outro escute o seu balbucio e, assim, ocupe seu lugar que não pode ser mais metafórico, mas real, concreto.”

As ações afirmativas por meio das cotas, nessas circunstâncias, não cumpre só sua funcionalidade assistencialista, mas uma saída estratégica para um problema emergencial. Sei que há muitas críticas a respeito da adoção de cotas para minorias, mas conhecendo minimamente a cultura brasileira e a vagareza da transição histórica, as cotas parecem ser, a melhor solução no momento, lembrando novamente uma fala da professora de antropologia da USP, Lilia Moritz Schwarcz, em entrevista em rede de televisão Record, a respeito dos seus estudos sobre a adoção de cotas. “Sou a favor de cotas, de ações afirmativas, mas não faço proselitismo, sou partidária da ideia de que, por vezes, é preciso desigualar para igualar.”. (SCHWARCZ, 2015, p.01).

Sabemos que nossa dívida social para com os povos indígenas é impagável, maior até que a territorial, mas a sociedade brasileira não pode omitir-se a essa correção, e corrigir uma postura cultural de uma população que já estigmatizou um grupo, para reverter esse quadro, teremos que trabalhar muito seriamente em nossas investigações, formulações de teses, e no envolvimento escola/indígenas/emancipação.

O que conseguimos compreender até o momento é que a palavra inclusão não anula a palavra exclusão, pior, reafirma. Conforme Guerra (2011, p. 146), “[...] uma coisa é identificar os casos de exclusão e denunciá-los; outra é recomendar a inclusão forçada e apressada é a pior forma de exclusão.”, a autora se coloca demasiado cautelosa, mas consegue amenizar nosso entendimento ao usar o termo “apressada”. Pensamos que a rapidez de uma resolução de conflitos pode até parecer que necessite de etapas, aguardos, esperas etc., mas só sabemos sobre o seu tempo o que o aflige, a dor de séculos de opressão e alienação, para o branco não mudar quase nada em sua postura, podemos afirmar que hoje acentuou a segregação, exemplo disso, são as aldeias urbanas que estão sendo a cada dia mais envolvidas pelos bairros periféricos das cidades, mas

que agora já quase se confundem com o restante das periferias. Infelizmente, no Brasil, sempre tivemos aquela concepção de “gradualidade”, das soluções nas questões político-sociais, o povo indígena, que não só é tratado, mas visto como um ser inferior, sem capacidade de emancipação, a não ser na adoção do sistema de vida do branco, qual gradualidade conseguimos detectar das ações afirmativas como as cotas por exemplo? Professores e alunos universitários perpetuando a histórica ideologia de inferioridade com suas posturas e dizeres?

Conforme Guerra (2011, p.140), “[...] estamos sempre em busca da nossa essência, do nosso eu, da coerência, sem perceber que somos no Outro, que eu me defino pelo não-eu: eu sou o que não sou, já que a identidade por ser relacional é marcada pela diferença.”, é nessa diferença e não desigualdade que esse sujeito indígena necessita mostrar, tomar para si, não só o espaço territorial, mas fundamentalmente seu espaço social.

2.4 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS: a prática das cotas indígenas - contradições e desafios para inclusão

Na tentativa de ampliar o nível de letramento dos indígenas, ou seja, ampliar sua qualificação, surge a lei de cotas, considerada uma ação afirmativa. Com isso, abriu-se possibilidades para que um número expressivo de lideranças indígenas, logo se mobilizassem para se apropriarem desse direito para os jovens indígenas, os quais dizem formar-se para um protagonismo, em defesa da sua gente.

A possibilidade de ingresso dos indígenas na UEMS, por meio do sistema de cotas, surgiu com a iniciativa do então Deputado Estadual Murilo Zauith, o que habilmente conseguiu anteceder a lei de cotas dos negros, passando pelas várias instâncias burocráticas necessárias, fez com que a Lei nº. 2.589, de 26/12/2002, fosse aprovada e sancionada com os seguintes dizeres,

LEI Nº 2.589, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2002.

Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) obrigada a cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos índios.

Art. 2º A UEMS deverá divulgar, a partir do próximo vestibular, o número de vagas que serão oferecidas em cada um de seus cursos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 26 de dezembro de 2002.

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS
Governador

Comentou Cordeiro (2015, p. 02) que “[...] a UEMS é obrigada a cotizar vagas para os indígenas e foi aprovada antes da lei dos negros, constituindo-se uma surpresa para os próprios indígenas. Além disso, a referida lei não trouxe no seu bojo o percentual destinado.”. Entre conflitos, debates, as vagas foram disponibilizadas, e, logicamente com alguns critérios, segundo Cordeiro,

Em relação aos indígenas, suas lideranças apresentaram o critério da descendência indígena com a responsabilidade de ser atestada pela comunidade indígena, juntamente com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), além do RG indígena. Esse processo ocorreu de forma democrática com a participação da UEMS em audiências públicas em várias cidades, comissões de trabalho, fóruns em todas as Unidades Universitárias no ano de 2003 e reuniões do Conselho Universitário (COUNI) e do CEPE. (CORDEIRO, 2015, p. 02).

Nesse processo histórico de quebra de paradigmas, a UEMS inicia, em meio a polêmicas, sua ação afirmativa para com os indígenas do Mato Grosso do Sul, inaugurando, assim, uma nova perspectiva, não só para esses indígenas sul-mato-grossenses, mas para todos os povos indígenas do território nacional, mesmo sendo feito por etapas e de forma gradual, temos de ter em mente que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta.”. (FOUCAULT, 2013, p.25).

A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 1992, p.5).

Assim, no transcorrer das atividades da Universidade Estadual de Mato grosso do Sul, e conforme orientações do MEC, foram estruturadas regulamentações, no caso, a lei, a nº. 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas,

com percentual de 10% estabelecido pelo Conselho. Para a concretização dessa lei, a UEMS promoveu várias ações para que a comunidade universitária se adaptasse, para isso, foram feitas discussões nos órgãos superiores da UEMS, como: CEPE, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, e COUNI, Conselho Universitário, que reproduziram um outro modo do exercício do poder, a contestação, a negação.

Nesse aspecto, Foucault argumenta:

O estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que utilizadas, transformadas por formas mais gerais de dominação concentradas de Estado. (FOUCAULT, 1979, p. XIII-XIV).

É reconhecido, cientificamente, que o poder de Estado e a moral nele reproduzida, representa a superestrutura social, a ideologia que as classes dominantes impuseram e decretaram como verdade absoluta. Segundo Althusser (1979, p.45-46), “O Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público e nem privado, é pelo contrário, a condição de toda a distinção entre público e privado.”

Podemos constatar, que mesmo com toda distinção possível que o conhecimento científico-humanista possa trazer para a academia, a reprodução do Aparelho Ideológico de Estado é inevitável no corpo docente, administrativo e discentes da UEMS, não em sua totalidade, mas em um número expressivo dessa comunidade universitária. Já que também são atravessadas pelas ideologias “meritocráticas” do sistema capitalista, que se sobrepõe a esse sujeito que se delibera “culto”, mas que também foi afetado pelos discursos dos sujeitos outros, que o constituíram, mas com uma diferença, agora o AIE será reproduzido e justificado pelo discurso “científico”, que se ampara com o discurso das exigências do “mercado” educacional “a falta de pré-requisito dos cotistas”, segundo a versão de muitos docentes da UEMS. Assim, a necessidade de ampliação de letramento do indígena começa a ser ameaçada.

2.5 A Luta pela integração do indígena na sociedade contemporânea

A cultura dos Terena com os novos valores da sociedade contemporânea foi se moldando com os novos tempos, transformando seu discurso, o que provocou novas relações entre homem e natureza (terra). Mesmo assim, nessa sua busca por libertação e,

por vezes, integração ao modelo social do “branco”, os indígenas procuram manter seu aspecto inicial cultural, resistindo ao máximo à dominação do mundo Ocidental, ainda hoje, sobretudo, na atualidade. Conforme Bauman, a manutenção identitária na contemporaneidade se depara com,

[...]os atuais “problemas de identidade” se originam, pelo contrário, do abandono daquele princípio ou do pouco empenho na sua aplicação e da ineficácia de seu fomento onde isso é tentado. Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p.30).

A ideia de pertença que a construção da identidade garantia anteriormente, na contemporaneidade, está fragilizada não só devido a vários processos histórico-tecnológicos, mas principalmente devido à globalização econômica, que historicamente, iniciou-se com a Era das Navegações no século XVI. Isso fez com que as agonizantes culturas indígenas resistentes, nesse caso, o seu espaço territorial e o modo de construir seu mundo, conforme seu olhar e criatividade sucumbissem, permanentemente, sem a mínima esperança de uma reconstrução.

Todo esse contexto histórico não ficou em seu passado, a ideia de “inocente”, no sentido de ignorância e insignificância permaneceu e permanece nas nações indígenas pelos colonizadores e seus herdeiros. As elites econômicas e políticas, mesmo após a independência de 1822 e também da República em 1889, continuaram deixando o índio como o negro sem fazer parte desses processos de conquistas políticas emancipatórias. Diferente das Independências da América espanhola, que cada grupo social tinha um interesse para emancipação política, os nossos índios eram vistos e convencidos de que são cidadãos de segunda categoria, quase um “peso” a ser carregado pelas elites, observamos que esses discursos ainda permanecem nos ditados populares sobre o indígena, em nosso caso, o sul-mato-grossense. Assim, podemos observar:

Como esses discursos não partem de um único, mas de vários lugares enunciativos (o político, o historiador, o jurídico, o midiático, o didático), a rede de formulações gerada pelo cruzamento dessas diferentes posições enunciativas põe em cena a angústia da sociedade para saber quem somos, quem é esse sujeito produzidos pelas diversas práticas historicamente instituídas. Essa rede interdiscursiva instaura, pois, um confronto entre posições enunciativas a partir do qual é possível entender, circunscrever e construir um quadro da(s) identidade(s) dos indígenas sul-mato-grossense. (GUERRA, 2011, p.131).

Esse apanhado histórico feito até aqui sobre a História do Brasil e o processo de dominação dos indígenas desse lugar é para que, por meio desse estudo, que analisa o discurso dos Terena, possamos compreender as razões que levaram esses indígenas a procurarem uma formação universitária.

A princípio, a escolha partiu das necessidades da aldeia, como profissionais da saúde, educação e políticas públicas, por exemplo. Toda essa preocupação com a formação universitária, não havendo preocupação com referenciais institucionais, levou esse grupo social a ser interpelado pela cultura do capitalismo e excluído da estrutura de Estado, convencendo-os das necessidades de se integrarem a esse modelo, incluindo, também, os seus nesse modelo social, a fim de minimizar as dificuldades de sua trajetória, deixando-os esperançosos a respeito de uma inclusão social mais efetiva com a obtenção de uma graduação.

CAPÍTULO III

OS INDÍGENAS EM BUSCA DE QUALIFICAÇÃO

3.1 O indígena: representações de si

Para essa reflexão sobre as representações de si, o objetivo de nossa pesquisa esteve em analisar as memórias do indígena em relação a sua leiturização na construção identitária e historicidade, que por sistema de cotas se torna acadêmico da unidade de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Buscaremos como se deu o percurso de leiturização/alfabetização, desses alunos nas aldeias, como foi o processo de aprendizagem, se o sistema escolar colaborou para refletirem sobre suas crenças, valores nas leituras; interpretar os efeitos de sentidos dos discursos desses alunos, os não ditos, ali presentes, os silenciamentos de certos fatos. As imagens que cada um faz de si enquanto indígena e do outro.

Esse capítulo foi subdividido em quatro tópicos, sendo o primeiro “As representações de si: memórias e letramento” onde tecemos considerações sobre a história de vida e de leitura dos sujeitos da pesquisa; no segundo tópico, temos “A busca dos indígenas pela qualificação universitária” ; no terceiro, abordamos a questão “Da superação dos desafios cotidianos, às dificuldades de inclusão até a evasão”; e, no quarto tópico, “As novas perspectivas educativas”.

Nossa investigação para a coleta de dados foi estruturada com um questionário pautado nas memórias de leituras dos acadêmicos indígenas que ingressaram na UEMS por meio de cotas, visando a entender o percurso da sua historicidade, que certamente, marcaria seu processo identitário. Para isso, tecemos considerações sobre sua trajetória de vida, de sujeito indígena para sujeito aculturado pela sociedade e a leiturização dos brancos.

Os questionamentos, então, para esses sujeitos, estavam em saber quais as razões que os levaram a trilhar o caminho, não só do trabalho braçal, mas também o intelectual do branco, fazendo com que sua identidade passasse por novas construções. Isso porque, coadunamos com o apregoado por Hall (2005, p.9), ao afirmar que “A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da estranheza.”

Ressaltamos as condições de produção dos discursos sobre sua formação identitária, por meio de suas memórias que foram produzidas dentro e fora da escola, nas aldeias e fora delas. Temos que entender que esses sujeitos são heterogêneos, que apesar de singulares pertencem a uma sociedade pós-moderna que atravessa constantes transformações com uma rapidez inédita.

Mediante o exposto, primeiramente, fizemos uma coleta de dados dos ingressos na UEMS, assim como dos alunos que confirmaram as matrículas no ano de 2014 na UEMS de Campo Grande, para em seguida, irmos a campo, conhecer esses acadêmicos e solicitar a participação na pesquisa. Para isso, estabelecemos contatos com esses acadêmicos no horário de intervalo das aulas na UEMS, além de, às vezes, termos que nos deslocar até as aldeias em busca dos estudantes para complementar os dados necessários para esta pesquisa. Nesse processo de coleta de dados, tivemos muitas dificuldades, rejeições e até mesmo descasos e desistências de alguns alunos, deixando o processo de entrevista incompleto.

Sendo assim, para o desenvolvimento da análise dos dados, selecionamos apenas seis depoimentos, daqueles que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa dando resposta a todas as perguntas planejadas para atender os objetivos. Fizemos também, uma classificação de relatos que é o nosso principal interesse, isto é, memórias de leitura dos alunos indígenas e sua trajetória na Universidade.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos os seguintes códigos: “A” para (acadêmico); sendo que utilizamos A1, A2, A3, A4, A5 e A6, que são os sujeitos da entrevista, como também simbolizamos de “R” para (relatos); 1ºR, 2ºR, 3ºR. Assim sendo, temos acadêmico um do primeiro relato, acadêmico um do segundo relato, seguiremos assim com as análises dos relatos dos acadêmicos, após seleção dos discursos pertinentes a esta pesquisa.

TABELA ACADEMICOS/ RELATOS

SEXO	LOCAL DE ORIGEM	FAIXA ETÁRIA	CURSO	RELATOS (R)
A1	OLHO D'ÁGUA	Não declarada, Observamos que É um jovem entre 20 a 24 anos	Letras/ inglês	Comecei aqui numa escola pra indígena mesmo, aqui perto numa escola polo da aldeia água azul, que não é na minha aldeia que é a “Olho D’Água”, com cinco anos. O material era o mesmo de

				<p>qualquer outra escola pública. Estudei a língua terena e também a gente fazia as nossas festas na escola e na aldeia, não perdi a nossa cultura porque nunca saí daqui, é aqui que gosto de ficar, com meu povo me sinto seguro e feliz.</p> <p>Meu pai e meus professores sempre me incentivaram a continuar meus estudo, mais, mais o meu pai, porque ele é professor também pra um dia voltar e ajudar o nosso povo, então no ensino médio eu já sabia que queria estudar mais.</p> <p>A Universidade pra mim hoje é tranquilo, apesar nunca percebi nada de diferente porque sou indígena, e também estou conseguindo levar o curso, agora não acho nada muito difícil, mas no começo tive muita dificuldade para acompanhar as aulas.</p> <p>Eu era muito incentivado pelos professores e por seu pai a prosseguir os estudos na universidade, e comisso ia colaborar mais com a escola da aldeia.</p> <p>Tenho muitos conhecidos que estão na Universidade, mas nunca falaram nada sobre discriminação nem de professores e nem de alunos. Já ouvi falar de alguns que desistiram de estudar, mas nunca me preocupei em perguntar o porquê. Tem muita importância hoje ter um curso universitário, principalmente para defender os interesses da nossa aldeia.</p>
A2	ÁGUA AZUL	Não declarada, Observamos que É uma jovem entre 20 a 24 anos	Letras/ espanhol	<p>Fiz aqui mesmo na aldeia meus estudos, e sempre gostei de ler escrever, fazia até mais que a professora pedia, e isso me facilitou a nota do Enem que foi (6,0), e como fiz tudo aqui então não tive nada de sentir excluída.</p> <p>Na faculdade nunca senti diferença no meu tratamento, tive poucas dificuldades com as leituras no começo mas logo fui aprendendo, a primeira vez que entrei na faculdade fui fazer Pedagogia, fiz quase três anos e depois desisti e comecei Letras, achei melhor. Não sou discriminada em nada, e</p>

				também não tenho muitas dificuldades nas leituras da universidade” e ao mesmo tempo afirma que “quando eu concluir meu curso quero exercer minha profissão aqui na aldeia para ajudar meu povo a ser incluído.
A3	ÁGUA AZUL	Não declarada, Observamos que É um homem entre 25 a 35 anos	Letras/ espanhol	<p>Eu estudei um pouco na cidade e um pouco na aldeia, daqui mesmo, o meu caso o ensino fundamental na cidade devido o meu pai ser policial e viajavam sempre trocando de cidade. O ensino médio foi na aldeia.</p> <p>A circunstancia que nos obriga a ir para devido os avanços da sociedade que está cada vez mais engolindo as comunidades indígenas aqui no estado. Isso nos desperta a lutar pelo seus direitos constitucionais.</p> <p>Alguns anos atrás segundo alguns ancião, era a roda de conversa, na década de 1930 mais ou menos já começou a escola em uma casa de adubo mais era até o 4º e o 5º ano já era em outro município Taunai, quem quisesse continuar os estudos tinha que sair da aldeia.hj ja é o tradicional.</p> <p>Talvez isso contribuiu para luta da escola Diferenciada onde permite revitalizar as coisas tradicionais com a pedagogia terena por exemplo. A união e o companheirismo, porque os povos indígenas como um todo precisa de unir as forças.</p> <p><i>Os estudantes das aldeias tem muita dificuldade em continuar o curso porque sempre quebram os ônibus ou acabam os pneus, atrasam, quase todas as faltas são porque as autoridades não fornece transporte regular e bom.</i></p> <p><i>Outros me pediram também se tivesse moradia para eles na universidade seria mais fácil, e aí não desistiriam tanto.</i></p> <p>Lutamos para que a juventude indígena seja protagonista da nossa história.</p>

A4	ALDEIA URBANA MARÇAL DE SOUZA	Não declarada, Observamos que É uma moça entre 25 a 30 anos	Letras/ Inglês	<p>Estudei em escolas estaduais e morei aqui no Bairro Marçal de Souza, e quando cheguei na faculdade senti dificuldades, mas eu percebia que nem todos nós indígenas se dedica o suficiente, o índio está acostumado a ser tutelado, a gente vê eles mexendo nos celulares na hora da aula, entrando no Facebook, em vez de prestar atenção na aula, e quando tem trabalho pra entregar, precisa sempre estar falando o que e como precisa fazer, não se informa, vai levando sem compromisso. Pra muitos deles só de estar na Universidade já é ter posição social, toda a aldeia pensa a mesma coisa, nem precisa de ter o diploma, só do indígena entrar na faculdade, ele já é tratado como doutor.</p> <p>Eles mentem, quando dizem que não passam por constrangimentos somos discriminados sim, e direto, já vi aluna indígena sair chorando da sala de aula porque a professora tinha discriminado ela, e quando a gente vai reclamar com as liderança nada acontece, essa liderança nossa não serve pra nada.</p> <p>A gente ouve falar, de alunos indígenas, que desistiram, a universidade para eles é uma mundo de ascensão social, para ir até a universidade tem que ter roupa, acesso a computador e internet, e nem todos tem condições, não é só a cota que é necessária, mas também as condições para frequentar o ambiente universitário.</p> <p>Tem índio que não sabe aproveitar desses direitos, porque quando tem algum trabalho para entregar ele não se informa, não corre atrás pra fazer, sempre espera por alguém para mandar que ela faça alguma coisa, tá acostumado a ser tutelado.</p> <p>É importante o curso superior para o protagonismo dos jovens Terena, para dentro e fora da aldeia.</p> <p>Muitos estão dando preferência as faculdades e universidades a distância, as EaDs, por elas oferecerem mais</p>
----	---	---	-------------------	---

				condições de frequentarem, as aulas são semanais, facilitando o horário do trabalho com o da faculdade, e também pela mensalidade menor, inclusive alguns tem o PROUNI e cursam EaD de graça.
A5	ALDEIA URBANA NÃO INFORMADA	CONTATO APENAS PELO CELULAR	Letras	Ex-acadêmica que desistiu na terceira abordagem por celular, dizendo que as lideranças tinham proibido de falar conosco. Mas antes disso ela havia apenas nos dito que teria saído da universidade porque perdeu a data da matrícula e daí desistiu, perdeu o prazo e por isso não ia tentar mais. <i>“olha, as lideranças falaram pra não responder mais nada sem autorização, ta bom”</i>
A6	NÃO DECLARADA	CONTATO APENAS PELO CELULAR	NÃO CHEGOU A DECLARAR	Iniciando seu relato, a ex acadêmica descreve situações vividas por ela e também outros colegas indígenas, logo nas primeiras semanas de curso. -Ah! Sim, posso ajudar sim, principalmente quando fui concluir meu TCC, que a professora ficou de me orientar, mas nunca foi disponível, eu marcava a orientação com ela por e-mail, e ela dizia que iria, eu ia e nunca consegui encontrar, e quando eu ia na hora das aulas dela, ela dizia que eu é que não ia, tive grávida e passei por vários problemas que eu tentava explicar, mas ela nunca me entendeu, tive uma filha doente que precisei internar e ficar com ela no hospital e essa professora me falava que ela não tinha nada a ver com isso, fui falar com a coordenadora, e ela também não me ajudou em nada, e quando já estava quase desistindo encontrei a outra professora que me orientou e compreendeu meus problemas. Nunca fui folgada, sempre fiz meus trabalhos, sempre estudei e não pedi ajuda pra ninguém e nunca ninguém fez meus trabalhos para mim. Só Deus sabe o quanto sofri para terminar meu TCC, eu percebia que

			<p>nada do que eu fazia agradava a certos professores, sempre davam indireta de que não iam tratar os indígenas diferenciados, e não era isso que a gente queria, a gente queria apenas que tratassem a gente igual aos outros, mas a gente via que a gente era desprezado, como eu fui várias vezes.</p> <p>Não canso de falar dessa professora que nunca aceitou os atestados que eu levava porque eu tinha que ficar no hospital com a minha filha.</p> <p>Perguntamos;</p> <p>Essas situações aconteceram desde o início do curso? E só com você, ou tinha outros acadêmicos indígenas que passavam pelos mesmos constrangimentos?</p> <p>Sim, desde o começo do curso, entramos em cinco indígenas terena, e logo no começo alguns professores já começavam falando que não era porque a gente era indígena que eles iriam tratar diferente, que era pra estudar e se empenhar muito se quisessem passar, e que além de não facilitar, diziam que o curso superior não era fácil e que se dependesse deles até dificultariam, e também aconselhariam a gente a desistir logo pra não dar problemas depois.</p> <p>A gente era em cinco, e logo depois dessas conversas saíram três e aí ficou sou eu e outro lá, e até hoje eles nunca mais saíram da aldeia pra estudar.</p> <p>Perguntamos:</p> <p>Se o preconceito sofrido era só dos professores?</p> <p>Não, disse ela, sempre tinha alguém pra dizer que tudo pra nos era facilitado, ninguém falava que pra nós era difícil sair da aldeia, área rural, até chegar na universidade, que não era fácil conseguir transporte pra conseguir certinho todos os dias estar lá.</p> <p>Ah! Lembrei agora, tinha uma aluna da minha sala que chegou a gravar a aula da professora que dizia tudo aquilo pra nós.</p> <p>Perguntamos;</p>
--	--	--	---

				Essa aluna que gravou era indígena? Não, era branca, até ela ficava indignada com o que essa professora falava pra gente, só que eu não sei onde ela mora, pra dizer pra vocês falarem com ela. A ligação caiu!!!!
--	--	--	--	--

**OBS: Para a identificação dos acadêmicos, teremos códigos numéricos iniciados pela letra "A". E os seus relatos pela letra "R"*

Na trajetória de entrevistas, tivemos vários obstáculos, um deles foi encontrar um lugar onde o acadêmico indígena se sentisse à vontade e disponível a falar, pois percebemos que na universidade estava restrito o contato, devido ao compromisso com as aulas, então fomos para ao município dos Dois Irmãos do Buriti, onde existe um complexo de oito aldeias, e para chegarmos até lá passamos por uma estrada de terra com seu percurso bem íngreme, e esburacados. Estava em época de chuvas, e acabamos em um atoleiro, que levamos algum tempo para sair e enfim chegamos no interior das aldeias, onde primeiramente encontramos o nosso primeiro contato, a acadêmica A2 já no pólo Água Azul.

Apesar das circunstâncias, o que fizemos nesse trajeto foi refletir sobre como uma população que possuía tantos territórios, que moravam nas melhores localizações desse lugar, acabaram em meio a buracos e invernadas, vão se aprofundando no meio da mata com poucos recursos para sua sobrevivência, como a dos seus antepassados, que era com muita caça e pesca.

O lugar apresentou ter várias dificuldades de acesso, em nenhum momento, vimos os espaços das moradias, e os trajetos de uma aldeia próxima a outra, com qualquer tipo de lixo, ou amontoados de entulhos, estava tudo bem varrido e simples, nada de excesso de coisas nas casas ou entorno delas, Jordão, (2015, p.26) lembra que "Habitantes originais de suas terras, eles sabem como ninguém viver em harmonia com o meio ambiente. Mas em todo lugar eles são dominados pelos recém chegados", observamos também o silêncio, em qualquer bairro onde não existem portões ou divisas, ou até mesmo uma vila comum urbana sempre tem algum ruído ou qualquer tipo de sonoridade, crianças nas ruas e calçadas brincando, e nessas aldeias por onde circulamos por mais de três horas, constatamos que as pessoas estavam em suas casas, mas nem as crianças gritavam, ou falavam mais alto, os únicos sons que ouvimos foi o da natureza, galinhas, pássaros, o vento e o ar fresco, brotou em nós um sentimento de paz, sossego, enfim, uma sensação bucólica.



Essa visita nos emocionou, pois não fizemos só as entrevistas nas aldeias, mas conhecemos também algumas famílias, as mestiçagens nos rostos de muitos deles, inclusive a A2, cuja mãe é Terena e o pai afro descendente. Portanto, essa acadêmica da UEMS é cafuza⁹. A primeira entrevista com A2, após seus relatos, seguimos a procura de A1, que nos informaram que estava jogando bola. Nos dirigimos, então, mais alguns quilômetros, e encontramos um campinho de futebol, próximo à escola pólo das aldeias, e lá, estava o nosso entrevistado que se dispôs a parar de jogar e nos atender.

Enquanto ele caminhava até nós, aproveitamos para tirar fotos do lugar, foi quando ouvimos uma voz que dizia, “*se tirar foto vai ter que pagar*”, imediatamente paramos, porque nos disseram que o problema maior não seria o pagamento das fotos, mas, sobretudo, a autorização das lideranças. Intrigados com tantos cuidados, perguntamos aos que estavam perto de nós, as razões dessas exigências, relataram-nos que muitos já haviam feito isso e estavam ganhando muito dinheiro com essas fotos, vídeos e outros materiais da vida indígena, o que os deixavam expostos a outras explorações. Compreendemos suas razões e também concordamos com as advertências. Concluímos as entrevistas e retornamos já caindo a noite. E para amostragem da nossa experiência pegamos as mesmas imagens de onde fomos do Google imagens, pois já se tornaram públicas.

⁹Cafuza, é a denominação dada à mistura étnica entre indígenas e africanos ou seus descendentes, ou seja, negro e índio.



Parte da quadra da escola municipal, e do lado direito fica o campo de futebol e a esquerda escola municipal



Nesse local entrevistamos a acadêmica A2

Apesar de também morar no complexo de aldeias de Dois Irmãos do Buriti, o contato com A3 foi na própria UEMS, em meio as aulas, ele se dispôs a nos auxiliar em sua entrevista. Tendo em vista que o tempo destinado à nossa entrevista era muito limitado, ele se dispôs a enviar o restante das respostas do questionário por e-mail. Mas não ficamos apenas com esse pouco contato, procuramos por ele novamente para observar seu cotidiano na Universidade.

Para a entrevista com A4, fomos até a aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande. Ao chegarmos, vimos um bairro bem humilde com pequenas casas, algumas divisões dos terrenos feitas de restos de demolição, e, apesar da precariedade

não se viam lixos ou entulhos. Essa aldeia fica no bairro Tiradentes, bem próximo do Centro da cidade, saída para Três Lagoas.



Quando chegamos, não vimos ninguém nas ruas e nem nas calçadas, pensamos, inclusive, que não iríamos encontrar A4 em casa, apesar de já ter marcado por telefone celular, pode ocorrer alguma situação que a impedisse. Chamamos e ela veio, com uma parente nos receber, em sua sala, ela começa a falar espontaneamente sobre sua vida familiar e acadêmica, foi quando percebemos que haviam pessoas numa pequena varanda, conversavam e sorriam, mas sem exageros, eles falam mais com os olhares do que com a boca, até que A4 foi até a varanda, em meio a nossa entrevista, porque estava chegando a mãe dela que tinha saído, e quando entrou na sala nos cumprimentou e também foi para os fundos da casa, na varandinha.

Empolgada, A4 se dispôs a falar quase sem parar, inclusive ressaltando que para uma indígena, ela era falante demais, pra nós pareceu muito simpática e cordial, mas suas respostas aos nossos questionamentos foram bem enfáticas, críticas e até com muita indignação por ter passado por tantos constrangimentos no mundo dos purutuye, e que não se intimidava em ter que enfrentar as ofensivas que recebia em sua vida cotidiana e na universidade.

Nosso curto contato foi com A5 que nos atendeu duas vezes, mas também por telefone celular, tentamos ter contato direto, mas nunca podia, então perguntamos o que foi possível em dois telefonemas, no primeiro, A5 respondia um pouco resistente, mesmo tendo explicado nosso objetivo com a pesquisa, ela parecia não se sentir segura, então procuramos conversar informalmente, para saber da sua vida escolar, onde tinha estudado suas séries iniciais? Seu processo de aprendizado? Como se fosse apenas uma conversa informal, que queríamos dela sobre o ambiente que observou na Universidade, o que gostou e o que não gostou, e porque desistiu? Ela respondeu algumas das perguntas, mas sem muita informação, foi bem evasiva, e pelo tom de voz apressado

preferimos terminar e nos despedir, mas perguntamos se poderíamos ligar novamente, e ela disse que tudo bem.

Já no segundo contato, por telefone celular, ela já veio com a resposta preparada, e nos disse; *“As lideranças me disseram pra não responder mais nada, tá bom!”* E dissemos *“tá”*, e ela desligou. Assim ficamos com um relato com mais conteúdo nas ações do que dito, nesse caso, o não dito foi tão enfático quanto seus poucos dizeres.

Dando prosseguimento ao nosso roteiro, e após meses de procura, encontramos A6, que se formou no final de 2015, essa acadêmica teve sua trajetória universitária marcada pelo constrangimento e indiferença, fomos atrás dela por vários meses, até que tivemos contato com ex-professores e orientadora de A6, que nos possibilitou o contato.

Localizamos a ex-acadêmica A6 via telefone celular, oportunidade em que tivemos um diálogo de quase trinta minutos, em que ela não só respondeu nossos questionamentos, como também desabafou, ainda muito magoada e inconformada, com o que passou com duas professoras da UEMS, uma no início do curso, e a outra na orientação do seu trabalho de conclusão de curso. Conforme os relatos iam se desenvolvendo, ela se alterava ao lembrar tudo que teve que passar para concluir sua formação, e ela sempre insistia numa frase, *“eu continuei até terminar porque sou teimosa”*, ressaltando nesse ínterim que seus amigos tinham desistido por não aguentarem a pressão e a discriminação, nos revelou que *“a gente era em cinco estudantes indígenas Terena, mas três não aguentaram a pressão e desistiram”*, não só pelo assédio moral, mas o que foi provocado, o sentimento de inferioridade, de temerem não dar conta de acompanhar o desenvolvimento das disciplinas.

Destacou que o assédio moral foi tão enfático e constante que até uma aluna branca chegou a gravar as aulas da professora que os assediava, relatando da seguinte maneira, *“tinha uma mulher da nossa sala que ouvia aquilo e não acreditava naquilo que ela tava ouvindo, até que um dia ela gravou, se acaso um dia a gente quisesse processar a professora, só que depois deixamos pra lá e nem sei onde ela mora”*.

Perguntamos então, nessa etapa, quase quatro anos depois o que tinha ocorrido com os três que evadiram, e ela respondeu que *“continuam lá na aldeia, mas não foram mais atrás de continuar os estudos, desanimaram”*, esse foi o início da conversa que se prolongou por quase meia hora, e que apesar de ter sido por celular, conseguíamos sentir a voz de revolta e indignação do outro lado da linha.

Firmado então, o contato os indígenas que se disponibilizaram, seguimos o roteiro de perguntas, que a princípio, formalizado em questões objetivas, para pontuar

inicialmente nosso interesse pela trajetória estudantil do indígena. Esse roteiro de questionamentos foi aplicado de diversas formas, não ficamos presos na linearidade das perguntas, devido as situações inesperadas e as oportunidades oferecidas. O foco foi pautado na vida escolar/letramento do ensino básico, relações sociais nas escolas, grupos de brancos e na aldeia, e por fim sua trajetória para estar na Universidade e nela permanecer.

Suscitamos as seguintes perguntas: com quantos anos entrou na escola, e foi na aldeia ou em alguma área urbana? Quais foram seus primeiros livros de leitura? Como era o ambiente escolar e sua relação com os professores e colegas da escola? Conte como se deu a sua alfabetização? Sentiu quais diferenças entre as leituras e conteúdos do ensino médio com o da universidade? Quais leituras ou vivências te levaram a desejar um curso superior? Se sente bem aceito (a) e inserido na Universidade? Cite exemplo em que você foi discriminado ou silenciado? Quantos indígenas você conhece que já abandonaram o curso superior, e quais os principais motivos? O que é o protagonismo indígena e como você se coloca nesse contexto? Ser Terena, quais memórias te trazem? Pertencer a algum grupo humano é importante ou irrelevante?

Além disso, para facilitar nosso diálogo, procuramos em seus olhares, posturas, linguagem não verbal, outros dizeres que não estavam presentes em seu discurso oral, mas que foram também significativos para a produção de sentidos dos dados coletados.

Na organização dos relatos, utilizamos um questionário para saber a vida escolar, e registrarmos na oportunidade em que nos foi possível, o contato na trajetória da pesquisa, buscamos os dizeres desses acadêmicos indígenas, A1 e A2 em seu meio natural, a aldeia, para compreendermos sua realidade vivida, e ficarmos mais a vontade.

Não deixamos também de nos preocupar com a nossa postura de pesquisadores diante do processo, oferecendo condições para que houvesse interação entre o pesquisador e o pesquisado. E nesse ínterim os relatos foram se constituindo a partir dos dizeres dos indígenas, que através dos seus relatos vão formando seus discursos, dando sentidos e significados em seu processo histórico/ideológico.

Para uma análise discursiva dos relatos, utilizamo-nos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, bem como tivemos como fonte metodológica, as questões do discurso e suas relações de poder em Foucault (2005, p. 8-9), uma vez que “[...] é necessário reconhecermos que em uma sociedade como a nossa os procedimentos de exclusão levam os sujeitos à submissão e ao silêncio temeroso. O primeiro e mais evidente é o da interdição”. Nesse aspecto da interdição, os indígenas

sul-mato-grossenses têm experimentado amargas experiências em suas trajetórias de inclusão, pois quando não se tem argumentos para o domínio, articula-se um artiloso plano de ataque, a força ideológica ou física, quando não, as duas.

Nessa perspectiva de pesquisa, não temos como princípio a quantificação dos dados, mas a produção de sentidos dos ditos e não ditos dos indígenas. Não é nossa meta a quantificação dos dados, mas como e por que desejam continuar no processo de formação universitária. Assim como as memórias de leituras e “aprendizados” inculcaram e inculcam nesses sujeitos, já atravessados pela ideologia dominante da sociedade “civilizada”. Não é só o modelo social imposto, desigual e excludente que está sendo questionado, mas o processo ensino/aprendizagem, o conteúdo educacional aplicado, bem como sua didática, que tem dado continuidade a negação de si.

Sabemos que, educar apenas com os princípios e tradições coma aceleração das tecnologias e a globalização, poderia levar a serem aniquiladas pela exclusão. Para a permanência desses povos há que incluí-los nas bases educacionais desse mesmo sistema, para que ao menos tenham alguma “consciência” do que progressivamente são transformados, dando-lhes alguma possibilidade de resistência e certa autonomia.

O A1-1ºR, em seu discurso relata seu cotidiano na aldeia onde mora desde criança, e sobre a escola, diz ter estudado em uma aldeia, não a dele, mas de uma escola pólo. Sua postura com a entrevista foi tranquila, quando indagamos as primeiras perguntas notamos também que seu sotaque era de quem não domina bem a língua portuguesa, mas sim, que pratica cotidianamente a língua terena, falou-nos também de sua trajetória no ensino básico¹⁰ que o material que utilizou (livros e conteúdos afins) era a maioria mandado pelo governo do Estado, como para qualquer outra escola pública.

Obtivemos a princípio os seguintes relatos gravados, que aqui transcrevemos do acadêmico 1;

Comecei aqui numa escola pra indígena mesmo, aqui perto numa escola pólo da aldeia água azul, que não é na minha aldeia que é a “Olho D’Água”, com cinco anos. O material era o mesmo de qualquer outra escola pública. Estudei a língua terena e também a gente fazia as nossas festas na escola e na aldeia, não perdi a nossa cultura porque nunca saí daqui, é aqui que gosto de ficar, com meu povo me sinto seguro e feliz.(A1-1ºR, grifo nosso).

Esse sujeito coloca sua trajetória escolar, de suas leituras na aldeia, numa situação de conforto, segurança, acolhimento, ressaltando sua identidade de

¹⁰Por ensino básico entendemos, fundamental 1 e 2 e também ensino médio.

pertencimento, seguindo o raciocínio, Freitas (2007, p.4), “são práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade” “[...] não perdi a nossa cultura porque nunca saí daqui, é aqui que gosto de ficar, com meu povo me sinto seguro e feliz.”

Esse acadêmico disse ter nascido na aldeia Olho D’água, e aos 5 anos já foi levado para a escola. Assim já podemos observar o movimento identitário desse sujeito, o processo de letramento, do mundo contemporâneo. Em seu discurso, é relatado o cotidiano na aldeia, onde mora, e seus relacionamentos na vida escolar também na aldeia, os destaques dos discursos sobre a “Aldeia”, é sempre enfatizado dando ideia de pertencimento, onde o sujeito se vê nela, e ela nele. Sobre esse aspecto Pêcheux (1988, p.167) descreve que as condições de como o sujeito incorpora e dissimula os elementos interdiscursivos, fundamenta seu imaginário identitário das memórias passadas-presentes e futura.

Sua entrevista foi em sua maioria de respostas breves, como, “comecei aqui numa escola pra indígena mesmo”, quando muito monossilábicas, como quando fazíamos perguntas sobre o sentimento de morar na aldeia, de ter estudado por ali mesmo, se estava se adaptando à Universidade, ele só respondia, sim ou não, e até algumas vezes, só balançava a cabeça.

Tais posturas são típicas de pessoas que não pretendem dar corpo ao discurso, devido às respostas objetivas, assim, o não dito se destaca. A1 mostrou-se introvertido para uma constatação mais efetiva da veracidade de suas respostas, não nos foi possível desvendar, apesar de esforços com exemplos, algumas situações que poderiam ter ocorrido em sua trajetória escolar, resgatando seu desenvolvimento de leiturização como também das suas memórias e relações sociais forjadas em sua historicidade.

O substancial do discurso de A1 foram frases reafirmando suas origens, “meu povo”, “minha aldeia”, “nossa cultura”, que reforçam a ideia de pertencimento, de lugar social, a constância nos pronomes possessivos “meu”, “minha” e “nossa”, dos ditos observamos a necessidade de significar, e esses ditos os colocam em situação da importância de fazer parte desse grupo, expressões com significado de apreço a sua comunidade e por sentir-se incluído plenamente nesse meio social, em que seu inconsciente o identifica enquanto sujeito Terena, o que faz reforçar o sentimento de posse.

É recorrente nos discursos dos indígenas a preocupação em falar em termos de coletividade, mesmo numa discursividade subjetiva, a ideia de grupo destaca-se, pois

entendem, não só como reivindicações políticas, mas também por cultura coletivista que qualquer ação individual afetará positiva ou negativamente o grupo e por consequência o sujeito.

A1 (2ºR)relata que

Meu pai e meus professores sempre me incentivaram a continuar meus estudos, mais, mais o meu pai, porque ele é professor também, pra um dia voltar e ajudar o nosso povo, então no ensino médio eu já sabia que queria estudar mais.

Ao proferir seu relato, vimos que existem memórias e desejos que constituíram o sujeito pela linguagem e que se revela na incompletude, pois a interpretação sempre se mostra equivocada nos dizeres do sujeito. Revelando-nos sua trajetória das suas memórias de leitura, do ensino básico até a Universidade, não lhe pareceu nada que o intimidasse a desistir de estudar, pelo contrário, muitas pessoas o incentivaram a cursar a Universidade, inclusive, o pai que é professor, vimos que existe nesse dizer uma reprodução ideológica atravessada em seu discurso, a enunciação é composta de dizeres que não o seu, a obrigação em estudar não está colocada com o propósito apenas de formação intelectual, mas de enfrentamento, busca de defesa aos seus direitos e do povo indígena.

A cobrança vista como “incentivo” aos estudos para esse indígena tem força de resistência para que ele e “seu povo” tenham a habilidade suficiente para a sobrevivência e também meios intelectuais para articulações contra o domínio e expropriações do branco. Relata ainda A1- 3ºR, que

A Universidade pra mim hoje é tranquilo, apesar que nunca percebi nada de diferente porque sou indígena, e também estou conseguindo levar o curso, agora não acho nada muito difícil, mas no começo tive muita dificuldade para acompanhar as aulas.

O modo como A1 se vê no lugar do outro, ou em outro lugar que não seja o seu, demonstra um sujeito afetado pelo sentimento de exclusão. Quando diz “*nunca percebi nada de diferente porque sou indígena*” se preocupou em dizer que nunca notou nada, o significado desse dito “nunca” demonstra que talvez ele estivesse esperando alguma situação de constrangimento maior, negação de si, o que estigmatizou historicamente a população indígena e que hoje lutam continuamente para apagar. Jordão, uma pesquisadora Terena, refere-se a isso da seguinte forma:

Apesar de vivermos anos de preconceito e o sentimento de inferioridade, isso nos fortaleceu, pois o nosso lema é a “resistência”: somos um povo que possui costumes, tradições e normas próprias, com direitos conquistados pelos nossos antepassados, lideranças que já não convivem conosco, mas que deixaram o exemplo de persistência e luta. A nossa responsabilidade é

continuar a luta, para garantir esses direitos aos nossos filhos e netos. (JORDÃO, 2015, p.19).

Dando prosseguimento aos relatos da autora, notamos a sua espera por algum tipo de enfrentamento, o que suscita no sujeito uma postura de defesa, alerta sobre a importância demonstrar-se, impor-se. Portanto para esse Terena, a Universidade não é apenas a conquista de um diploma para o exercício de uma profissão, mas, principalmente, garantir a sobrevivência do seu povo e de sua cultura.

Na contemporaneidade, vivemos um mundo globalizado sob o signo neoliberal, onde fronteiras territoriais e culturais deixam de existir, tudo que sabemos hoje é que a cultura que domina a tecnologia e o mercado, será a cultura que irá prevalecer. Logo o sujeito indígena percebe-se em um mundo que está se desenvolvendo uniformemente, onde as relações capitalistas ditam as regras das relações sócio-culturais que atravessam o seu eu, e os “outros”. A1 revela, aos poucos, as suas vivências entre aldeias e centros urbanos, de forma “harmônica”, aparentemente, pois podemos dizer que a formação discursiva desse sujeito foi atravessada pela ideologia do capital mundial, da pós-modernidade que foi cravada em seu inconsciente, apresentando-se, em sua memória discursiva, suas expectativas por encontrar meios para sua inclusão e, por consequência, do povo Terena.

No entanto, quando tocamos no assunto das leituras de sua educação básica e universitária, ele descreve as dificuldades que passou na Universidade, devido a pouca instrução que sua formação básica lhe proporcionou, principalmente, quando faz referências ao início do curso superior, “*no começo tive muita dificuldade para acompanhar as aulas*”. Notamos que apesar de tentar nos convencer de que sua trajetória escolar tenha ocorrido dentro de uma certa “normalidade”, seu relato demonstra seus anseios em superar essa etapa, seus dizeres nos remetem a uma contradição, pois a medida que vai compondo seu discurso, ele complementa que hoje já não tem “muita” dificuldade, esse não dito de A1 de ter tido “muita” dificuldade inicialmente, remete-nos a uma contradição em seus dizeres, no que se refere às situações anteriores que passou em seu início de curso universitário, como o ambiente, o sistema de ensino e relações entre as diversidades sociais encontradas, que era tudo muito diferente da vida na aldeia, afirma A1.

Esse discurso demonstra uma superação solitária, em momento algum, A1 declara ter tido qualquer assistência para suas dificuldades iniciais, muito menos relatou ou demonstrou ter realmente superado as dificuldades, acredita ele, ter tirado “nota”

suficiente. E isso só basta, para acreditar em superação das dificuldades, pois está apenas no primeiro ano.

A1 relata apenas a realidade exterior a ele, pois esse sujeito, assujeitado pelo sistema, acredita que possui autonomia em seu dizer, por isso não quer admitir que as coisas não caminham muito bem, o receio que sempre o assujeitou e o intimidou se mostra. O receio de não conseguir corresponder o faz inverter os seus dizeres, pois ele poderia ter dito que estava com dificuldades, e que suas notas não estavam tão boas quanto esperava, mas preferiu dizer que está conseguindo “*levar o curso*”, o que retrata um sujeito vulnerável às situações, que pode conseguir ou não, continuar estudando, pois ao dizer “estou levando”, ou, vou até não conseguir mais, demonstra fracasso, esperava-se um dizer categórico, “*estou com dificuldades, mas pretendo superá-las*”. Essas vozes opacas omitem incompletude, sentimentos de incapacidade, inferioridade, que por séculos foram inculcadas nesses sujeitos.

O acadêmico indígena A1- 4ºR traz-nos suas memórias de leiturização no período do ensino médio, na aldeia, ressaltando que os professores incentivaram-no a fazer um curso superior, dizendo:

Eu era muito incentivado pelos professores e por meu pai a prosseguir os estudos na universidade, e com isso ia colaborar mais com a escola da aldeia.

Essa ordem discursiva, que vem da reprodução das vozes do seu grupo social, faz-nos compreender a dinâmica que uma formação acadêmica traz de esperança por inclusão social, não só para o acadêmico como também para seu povo.

Isto posto, remetemo-nos a Foucault (2013, p.24) ao afirmar que “A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação.”. Essa recitação repetida constantemente em seus discursos leva esse sujeito a crer que, tudo que está passando, faz parte do processo educativo, e se ele tem dificuldade é problema dele e da escola, não lhe ocorre que essa instituição (universidade) deveria possibilitar meios para que os desafios do processo ensino/aprendizagem na universidade fossem superados, que houvesse mais interação, trocas de conhecimentos entre as diversas culturas, assim esses novos conhecimentos poderiam ser mais acessíveis.

Temos um discurso atravessado pela ideologia dominante na sociedade, que para fazer o curso superior, temos que estar preparados - e ele não se sentia preparado, a

escola da aldeia não o preparou -,isso denota uma representação negativa de si, fecha-se em suas dificuldades até o momento que não pode mais levar em frente seus estudos e desiste.

As cotas, portanto, são apenas medidas iniciais de inclusão, pois deveria haver um projeto mais amplo de preparação no ensino médio para os indígenas que desejassem fazer curso superior. Assim, acreditamos nós, que a dedicação tanto dos alunos como dos professores seria mais proveitosa, ou até mesmo, após a entrada na universidade existisse uma equiparação no pré-requisito, mesmo porque o conhecimento também exige certas habilidades e competências, em aspectos culturais e sociais, que não lhes foram proporcionadas.

3.2 A busca dos indígenas pela formação universitária

O processo educativo seletivo, em geral, no Brasil, como em grande parcela das nações, persiste de forma positivista e em grande parte alienante, educa-se a maioria apenas para o mercado de trabalho ou para passar no ENEM/vestibular, pouco se problematiza, as funções mais objetivadas que nossas instituições de ensino são as que servirão para o sujeito “trabalhar”. Mesmo na Universidade, basicamente na graduação, ainda temos dificuldades, que não foram superadas. Mesmo porque saber executar uma função dentro da sua área é apenas o primeiro passo, pois o próximo será buscar soluções, e é onde muitas vezes, apenas os estágios não são suficientes.

A partir dessa ideia de formação educacional, tanto para os indígenas, e os branco, as análises serão pautadas na AD que estabelece um processo de “leitura” dos dizeres entremeio aquilo que é dito, como um dito conectado à historicidade do seu entorno, composto de outros dizeres,segundo Pêcheux (1998, p.23) “são as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, de acordo com a posição e formação ideológica da qual pertence”.

A leiturização no Brasil se tornou um complexo desafio para o Estado e os profissionais da educação, pois nos deparamos com problemas práticos, como falta de investimentos nas estruturas das escolas, como também na parte pedagógica, e logo depois temos as questões sociais e seus conflitos, como, os preconceitos contra as minorias, e dentre essas minorias estão os indígenas, que desde a colonização do território brasileiro, vem sendo discriminado e excluído, relegados a própria sorte.

Após séculos de extermínio e sujeição, os indígenas iniciam de forma sistemática, a se escolarizarem, claro que não mais aos moldes dos jesuítas, mas sim, esse indígena quer agora, a partir do século XX, ter acesso à educação, como qualquer cidadão brasileiro, dentro ou fora das aldeias, as crianças indígenas estão sendo levadas a estudarem, ao menos a educação básica.

A partir dessa inclusão, o Estado brasileiro propiciou, legalmente, a inserção das minorias nas Universidades por meio do sistema de cotas, e os indígenas, como parte dessas minorias, também foram contemplados a entrarem em cursos superiores, e isso foi visto positivamente pelas nações indígenas, que pouco tinha condições intelectuais de concorrer com os alunos brancos, mas e principalmente os que cursaram suas séries iniciais em escolas particulares.

Desse modo, as crianças indígenas foram e estão sendo preparadas para frequentarem um curso superior, professores e familiares dessas crianças, já procuram incentivar o estudo, como ocorreu com todos os nossos acadêmicos dessa pesquisa, onde relatam suas memórias das primeiras leituras e a trajetória que fizeram até chegar à Universidade. Mas após conseguirem superar a classificação, iniciaram outro desafio, buscar um aprendizado bem mais complexo e autônomo que suas humildes escolas lhes deram, agora vão ter que enfrentar o preconceito e, por consequência, a discriminação, descarada e velada, alguns deles logo já se incomodaram, mas tentaram resistir, mas outros desistiram.

Nesse aspecto, questionamos não só a falta das competências das escolas de ensino básico, particular e pública, como também o ensino superior. Como conceber uma ideia de exclusão em uma sociedade que se diz democrática, expressão que suscita liberdade, igualdade e racionalidade, ao menos nas oportunidades, ainda cultiva nos cursos superiores sentimentos como a discriminação e o preconceito?

Como sabemos as escolas são apenas outra extensão do Estado, e o Estado é constituído pela ideologia dominante, que hoje é a capitalista burguesa “cristã”, conforme Althusser (1974) para legitimar sua dominação a burguesia controla e manipula ideologicamente as instituições para a permanência do *status quo*. Reforça citando Marx,

Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja. A condição última da produção é, portanto a reprodução das condições da produção. (ALTHUSSER, 1985, p. 09).

Concomitante à exploração do trabalho também se atrela às distinções entre os seres humanos, as etnias, as classes sociais, as quais são levadas a acreditar na sua insignificância, na ideia ariana de superioridade e inferioridade entre os homens. Sendo assim, a escola nada mais é que a reprodutora desse impasse social, político e econômico, que prepara o grosso da humanidade para a obediência alienada. Conforme Freire (1987, p.23), “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.” E a luta do indígena continua, em busca de seu protagonismo, por isso agarra essa oportunidade universitária, no intuito de alcançar um pouquinho de inclusão e respeito, ao menos, para não perder o mínimo de dignidade que ainda lhe resta, como alguns poucos hectares de terra que ainda precisam defender constantemente.

Acreditam, eles, os Terena, que a educação, o conhecimento, os levará a estratégias mais relevantes para garantirem seus direitos de propriedade, por isso que esta nação, conforme suas lideranças, procuram estudar, para que possa se manter como indígenas.

Os indígenas entrevistados para esta pesquisa mantêm em suas memórias as leituras que fizeram, mesmo ressaltando que poucas foram as leituras sobre a história e cultura do seu povo, uns disseram, como A1 e A2 “*estudei na aldeia*”, A3 “*comecei na cidade e terminei na aldeia*” A4 e A6, estudaram nas escolas de “*aldeia urbana, na cidade mesmo*”. As poucas memórias de leitura que eles apresentam nesses relatos nos revelaram que pouco foi estudado sobre sua língua, literatura e cultura. Apenas a acadêmica A2 se dispôs a dizer que gostava de ler e fazia tudo que a professora mandava, e que foi até por isso que ela conseguiu nota no ENEM.

É constante a busca por inclusão econômica e social dos indígenas por meio da educação ou submissão ao modelo estabelecido pelo Estado, que para não se mostrar injusto e incoerente, remodela-se sempre às novas exigências de mercado, dando ideia de avanço e desenvolvimento, mas, na realidade, é apenas um aprimoramento na exploração e exclusão na sociedade de classes. Os indígenas, muito sabiamente e também orientados por pessoas, entidades que os esclarecem, conscientes da necessidade do letramento, usam da educação para continuar resistindo.

Althusser (1974) analisa os modos de produção na sua historicidade que se constitui em regularidades. Para Análise do Discurso de orientação francesa, é de fundamental importância buscar os sentidos de autoridade nos aparelhos ideológicos

que sustentam o Estado, não deixando de observar também as mudanças que ocorrem dentro e fora dessas instituições, conforme a necessidade para manter esses aparelhos com novos olhares, mas com as mesmas ideologias. Nesse sentido, reafirmando com Althusser, trazemos a citação a seguir:

Surge assim que o sujeito age enquanto é agido pelo seguinte sistema (enunciado na sua ordem de determinação real): ideologia existindo num aparelho ideológico material, prescrevendo práticas materiais, reguladas por um ritual material, as quais (práticas) existem nos atos materiais de um sujeito agindo em consciência segundo a sua crença. (ALTHUSSER, 1974, p.90).

Nessa perspectiva, observamos a implantação de novas resoluções na universidade, por meio de projetos de inclusão, os quais foram denominados de “ações afirmativas”, com o sistema de cotas juntamente a FUNAI que tem por missão proteger os povos indígenas. Mesmo porque essa população cuidada pela FUNAI, não possui a própria voz, é a instituição que fala por ele, nesse aspecto Mello expõe,

O índio não é sujeito de seu discurso e nem tem poder para construir sua própria história. Quem tem poder para fazer declarações e anúncios é a Funai, o Governo e a Igreja, reforçando o discurso oficial e retirando dos índios o direito de se agrupar e reagrupar, enfim, de organizar seu discurso e ocupar espaço na imprensa de modo a ser sujeito ativo e verbalizar seu discurso.(MELLO, 2008, p.10)

Sobre isso, buscamos em A1, com sua breve colocação, sobre a necessidade de sua formação superior, demonstra naturalidade, como qualquer jovem branco que ambiciona tal formação, para ele, a graduação tem o significado de contribuição ao grupo “aldeia, povo”. Sobre essa atitude, temos um contraste, enquanto nossos jovens buscam títulos, empregabilidade mais rentável, ou seja, uma conduta individualista, o indígena foi educado com princípios de coletividade, percebemos nesse discurso, sutil e amável, *“Estudei a língua terena e também a gente fazia as nossas festas na escola e na aldeia, não perdi a nossa cultura porque nunca saí daqui, é aqui que gosto de ficar, com meu povo me sinto seguro e feliz.”* A linguagem é materialização dos sentidos, o que sustenta o sujeito com a ideia de pertencimento, identidade, constituída pela família, povo, e, por fim, nação, a nação Terena.

O depoimento de A2-1ºR não foi muito diferente de A1, pois falou de suas vivências escolares e universitárias com relatos curtos e pontuais, que sua memória discursiva possibilitou com seus dizeres, oportunidade em que ela desencadeou relatos da sua vida escolar na aldeia, no mesmo sentido que A1, que o material didático era

igual aos das outras escolas públicas, e que obteve incentivo da família e dos professores para ir em frente com seus estudos;

Fiz aqui mesmo na aldeia meus estudos, e sempre gostei de ler escrever, fazia até mais que a professora pedia, e isso me facilitou alcançar a nota do Enem que foi (6,0), e como fiz tudo aqui então não tive nada de sentir excluída. (A2-1ºR).

Por meio de seu discurso, relembra o letramento vivido, que se deu em seu lugar de origem, processo pelo qual se sente incluída, foi devido às condições de produção em que esse discurso se deu.

As entrevistas de A1 e A2 ocorreram no complexo das aldeias Pim Buriti, no município de Três Irmãos do Buriti. No local, apesar de ser um sábado à tarde, não vimos aglomeração de pessoas, e sim, uma população amistosa e serena. Espantou-nos também ter percorrido vários quilômetros entre as aldeias e ver os espaços muito bem cuidados, varridos. As pessoas estavam reunidas em alguns grupos com certo distanciamento um dos outros, as conversas tinham tom baixo e discreto, mesmo muito próximos de nós não conseguíamos ouvi-los. Foi nesse ambiente que encontramos A2, que pediu licença e permissão às lideranças que estavam por perto para nos atender.

A descrição do local e o comportamento das pessoas, para nós, foram de suma importância, pois assim os dizeres, postura e ambiente se complementam. A serenidade de A2 se explica por sempre ter vivido naquele meio, que foi estruturado culturalmente coletivista. Quanto ao ambiente universitário, A2 descreve;

Na faculdade nunca senti diferença no meu tratamento, tive poucas dificuldades com as leituras no começo, mas logo fui aprendendo, a primeira vez que entrei na faculdade fui fazer Pedagogia, fiz quase três anos e depois desisti e comecei Letras, achei melhor. (A2-2ºR).

O discurso da acadêmica demonstra equilíbrio e confiança, pouco se perde nos questionamentos feitos por nós, coloca-se em posição de segurança em suas respostas, seu discurso se assemelha ao A1, que é a preocupação com a formação universitária para servir a aldeia futuramente. O que está implícito nesses dizeres é a preocupação com o retorno à aldeia, pois querem servir e cuidar do seu povo, para que possam garantir seus direitos de inclusão, proteção, assim, notamos uma formação discursiva produzida por uma cultura suprimida por outra, impõe padrões de comportamento social e educacional, com promessas emancipadora e inclusiva.

Esse modelo de discurso sobre a importância social de um diploma está acima do que realmente pode estar realizando, seus dizeres que se manifestam por meio do interdiscurso enunciado pelo indígena ao reproduzir um “já dito”, ou seja, o estudo é para eles como um meio capaz de formar sujeitos respeitados por todos, dentro e principalmente fora do seu meio, ou seja, adquirir autonomia no meio branco.

Esse discurso que ao mesmo tempo diz não perceber nenhum constrangimento em seu cotidiano acadêmico se contrapõe à preocupação em retornar para contribuir com seu povo, garantindo seus direitos e respeitabilidade na sociedade do branco.

Podemos, a partir dessa contradição, nos dizeres de A2, “*não sou discriminada em nada, e também não tenho muitas dificuldades nas leituras da universidade*”, mas ao mesmo tempo afirma que “*quando eu concluir meu curso quero exercer minha profissão aqui na aldeia para ajudar meu povo a ser incluído*”. Portanto, nos deparamos nessa segunda entrevista, quase que o mesmo discurso do primeiro (A1), entre falas e posturas de conformidades em meio a uma prevenção e luta. Esse discurso sobre “*lutar pelo povo*”, remete a um contínuo preparar-se, viver em alerta, a calma da postura camufla seus dizeres protestadores, de que para manterem-se vivos e como Terena, sempre será necessário cravar no inconsciente a “*resistência*”.

A luta pela inclusão tem despertado nos indígenas a consciência dos limites inclusivos postos, que só conseguirão com a obrigatoriedade da lei. Existiram debates, conflitos entre docentes e discentes, nada foi tranquilo para obtenção dos direitos dos indígenas, e por que então esses acadêmicos dissimulam “naturalidade” no trato cotidiano na academia? Será que foram tão massacrados que agora para eles considerarem discriminação e exclusão, têm que vir agregado de violência física, pois a moral e a simbólica já ocorre escancaradamente em seu cotidiano, pois parece que já se adaptaram, isso nos preocupa, a partir do momento em que um ambiente de repressão, rejeição, discriminação, atravessa o sujeito, acomoda-se em seu inconsciente, levando-o ao assujeitamento mediante a ideologia dominante que constantemente o convence de que as situações de escárnio são “naturais”, fazendo com que esse sujeito, assujeitado não consiga mais distinguir discriminação, preconceito e segregação como violência, mas apenas como parte das relações sociais cotidianas.

Uma das possibilidades para emancipação e o resgate mais efetivo de suas memórias e dos seus direitos, está em sua formação educacional, que por mais precária que possa ser, deixa-os mais acessível às informações dos seus direitos que, por séculos, foram suprimidos. O papel das lideranças, hoje, estão em fazê-los compreender que sua

história não carrega o fardo de derrotados e inferiores, que os estigmatizaram, hoje sentem necessidade de livrarem-se desse passado e resgatar os valores perdidos de sujeitos que resistiram ao genocídio e às discriminações.

3.3 Da superação dos desafios cotidianos, a dificuldade de inclusão até a evasão.

Essa população, hoje, enfrenta vários desafios externos e internos nessas aldeias, a respeito de como conseguir uma educação eficiente, nos aspectos do resgate de suas raízes, não para forjar que não passaram por ideologias de aculturação, mas sim uma educação de resgate da auto estima por ser indígena, e não se sentirem inferiorizados, devido à sua origem, como também adquirirão conhecimento sobre como se firmarem na atualidade como sujeitos em potencial e orgulhosos do que são e da história de lutas e resistências que construíram. Nesse aspecto, Souza também afirma que,

[...] os indígenas têm resistido à opressão e à exclusão social marcada pela voz do Estado e da sociedade envolvente. Fizeram aliados entre os “brancos”, conquistaram espaço em órgãos governamentais, apoderaram-se, como qualquer indivíduo da sociedade nacional e internacional, das tecnologias e habitam as redes sociais divulgando sua cultura, conhecimentos tradicionais, línguas e, sobretudo, denunciando injustiças e dando visibilidade para a luta que vem empreendendo em busca da demarcação de seus territórios. (SOUZA, 2015, p.34).

Indo ao encontro desse processo de superação, temos A3R1º que se revelou uma liderança entre os acadêmicos indígenas, sua preocupação com o protagonismo dos Terena no processo de inclusão foi uma constante. Em seu discurso sobre sua escolarização das séries do ensino básico, descreve:

Eu estudei um pouco na cidade e um pouco na aldeia, daqui mesmo, o meu caso, o ensino fundamental foi na cidade, devido ao meu pai ser policial e viajava sempre trocando de cidade. O ensino médio foi na aldeia. (A3R1º).

O sujeito indígena busca não só incluir-se ao meio do branco, mas também igualar-se. Sobre isso, temos de refletir que incluir, fazer parte de um grupo, não está intrínseco igualar-se aos demais, pois dentro dos grupos sociais existem hierarquias, com níveis de importância e diferenças, mas A3, argumenta que;

A circunstância que nos obriga a ir para a faculdade, devido os avanços da sociedade que está cada vez mais engolindo as comunidades indígenas aqui no estado. Isso nos desperta a lutar pelos nossos direitos constitucionais.

Entendemos que pelos discursos que permeiam suas relações sociais eles vão se conscientizando mais sobre a importância da busca de conhecimentos, pois o processo de interação social e inclusão entre estes sujeitos podem ser compreendidos como resultado da relação dialógica estabelecida no processo discursivo, nesse aspecto nos questionamos conforme Vianna;

Como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e a reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? (VIANNA, 2014, p.167-168).

O modo como esses sujeitos se significam, submetendo-se ao sistema de regras da sociedade contemporânea, o indígena produz um imaginário que o processo de escolarização constitui o elemento chave para a constituição deste sujeito indígena, inserido no processo educacional superior; pois, conforme Dias (2014, p.74), “[...] é na interação verbal marcada pela força da palavra, pelo efeito de sentido que ela produz, que se concebe a transformação”. Portanto, acreditar na superação, via curso superior, fez desse acadêmico um líder consciente das condições exigidas pela sociedade dita “branca”.

[...] alguns anos atrás segundo alguns ancião, era a roda de conversa, na década de 1930, mais ou menos, já começou a escola em uma casa de adubo mais era até o 4º e o 5º ano, depois já era em outro município, Taunay, quem quisesse continuar os estudos tinha que sair da aldeia, hoje já é o tradicional. Talvez isso contribuiu para luta da escola diferenciada, onde permite revitalizar as coisas tradicionais com a pedagogia Terena por exemplo. A união e o companheirismo, porque os povos indígenas como um todo precisam de unir as forças. (A3-2ºR).

A constituição identitária de A3 nos remete aos dizeres de Foucault (2013, p.46), ao afirmar que “[...] quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.”

O maior desafio para A3 no processo de inclusão está em se impor enquanto pessoa com vez e voz, mesmo porque seus desafios são cada vez maiores, pois quanto maior desenvolvimento tecnológico e econômico, maiores exigências educacionais para a inclusão. Os esforços contínuos de algumas instituições para com os indígenas brasileiros para sua emancipação e inclusão, não são vistos pela grande parte da população branca como bravura, humanidade e até religiosidade, mas como

assistencialismo, sem esforços, e sem merecimento. Assim, observamos a ordem discursiva e ideológica determinada pelas elites dominantes, as quais permanecem com seu autoritarismo histórico. (FOUCAULT, 2013).

Nesses relatos todos, A3-3ºR também foi questionado a respeito da evasão dos indígenas, onde ele afirma que, para ele, que é parte de uma liderança indígena universitária, a maior razão das evasões são os meios de transporte, relatou-nos que;

[...]os estudantes das aldeias têm muita dificuldade em continuar o curso porque sempre quebram os ônibus ou acabam os pneus, atrasam, quase todas as faltas são porque as autoridades não fornecem transporte regular e bom. Outros me pediram também se tivesse moradia para eles na universidade, seria mais fácil, e aí não desistiriam tanto. (A3-3ºR).

Essa fala desvia-se do reconhecimento de preconceitos e discriminações como motivos para evasão. O sujeito indígena não percebe que a falta de condições para chegar até a escola ou Universidade, também é papel do Estado, o que adianta promover um sistema de cotas se o sujeito não tem como chegar até a escola ou Universidade? Ao enunciar que seu maior desafio são os meios de transporte, que também faz parte do pacote discriminatório, pelo abandono dos governos que não repassam as verbas estudantis, eles são obrigados a resolverem os problemas de transporte, com os poucos recursos que já possuem.

Esse estudante, em especial, tenta manter diálogo entre os departamentos da Universidade e participa de eventos que envolvem as questões estudantis indígenas, argumenta que *“lutamos para que a juventude indígena seja protagonista da nossa história”* (A3), mas apesar de reconhecer os vários aspectos dessas dificuldades de permanência dos indígenas, A3 demonstra estar mais preocupado em forçar um relato ideológico atravessado por uma memória discursiva elitista que não lhe pertence, do que reconheceras reais dificuldades, que não repousam apenas nos meios de transporte, mas sim em vários outros aspectos, como também o de não se sentir inserido.

Ainda no aspecto evasão, temos com mais veemência a indígena A4-2ºR, quando revela os preconceitos e discriminações na Universidade, descreve que os jovens indígenas,

[...] mentem, quando dizem que não passam por constrangimentos, somos discriminados sim, e direto, já vi aluna indígena sair chorando da sala de aula porque a professora tinha discriminado ela, e quando a gente vai reclamar com as lideranças nada acontece, essa liderança nossa não serve pra nada. (A4-2ºR).

O sentido do dizer da acadêmica em seu discurso revela as angústias sofridas por acadêmicos indígenas, os quais geram conflitos entre os sujeitos indígenas que apresentam suas implicações com a instituição educacional, e entre eles, com os que insistem em reafirmar que tudo ocorre na normalidade. O discurso enfático de (A4) remete-nos a um discurso de um sujeito que não é submisso, não se deixou ser interdito, não tem receio de dizer o que sente.

A acadêmica continua seu discurso;

[...] estudei em escolas estaduais e morei aqui no Bairro Marçal de Souza, e quando cheguei na faculdade senti dificuldades, mas eu percebia que nem todos nós indígenas se dedica o suficiente, o índio está acostumado a ser tutelado, a gente vê eles mexendo nos celulares na hora da aula, entrando no Facebook, em vez de prestar atenção na aula, e quando tem trabalho pra entregar, precisa sempre estar falando o que e como precisa fazer, não se informa, vai levando sem compromisso. Pra muitos deles só de estar na Universidade já é ter posição social, toda a aldeia pensa a mesma coisa, nem precisa de ter o diploma, só do indígena entrar na faculdade, ele já é tratado como doutor. (A4-3ºR).

A narrativa dessa acadêmica indígena traz uma representação do sujeito, cindido em sua identidade, pois emerge uma preocupação em que os indígenas correspondam com a concessão das cotas pelo Estado, como se o Estado tivesse fazendo um favor e não sua obrigação. Seu enunciado é carregado de críticas aos estudantes indígenas, ao exigir deles mais compromisso com os estudos, não ter tanta dependência das instituições do branco, reafirmando o significado de um curso superior para uma emancipação dos indígenas, e que é de suma importância para que eles se libertem da tutela, que ao invés de recuperar e formar cidadãos com um pouco mais de autonomia, os faz serem dependentes do Estado. Não podemos esquecer que também temos estudantes em vários setores educacionais que não se dedicam aos estudos, mas nem por isso os pais se sentem “tutelados” pelo Estado, ou por qualquer empresa privada ou ONGs.

Essa indígena demonstra uma preocupação moral para com seu povo, faz críticas duras, traz à baila o “merecimento” das cotas, e que todos deveriam dar importância aos estudos. Observando o seu interdiscurso, ou seja, o já dito presente nesse discurso, nota-se uma certa incorporação das crítica da escola ao indígena, dimensionando os relatos trazidos pela ideologia dos brancos, sobre a importância dos estudos em nossa sociedade contemporânea. A acadêmica, atravessada pelo discurso do outro, ressalta a necessidade do saber institucionalizado para a emancipação desses povos, ainda que, devido a certas políticas assistenciais nem todos os indígenas “aproveitam” de forma efetiva. Os relatos

proferidos são resultados de suas memórias discursivas, pois seus dizeres se constituíram em seu meio social e também no dos purutuye, que, apesar de contraditórios, tiveram o mesmo percurso no tempo histórico, mas em direções opostas, ou seja, um grupo querendo garantir sua autonomia e o outro insistindo na dominação.

A preocupação e indignação de A4 quanto ao processo de formação e transformação identitária dos sujeitos com a tutela, torna-se cada vez mais solidificada e legitimada a condição de inferioridade perante o branco, posta desde os primórdios históricos entre as etnias européias e americanas. Seu relato indignado com seu próprio povo por não reagir, leva mais a sério as oportunidades que não foram oferecidas, mas conquistadas, e também se enfurece por não delatarem as discriminações pelas quais passam no cotidiano universitário, as quais fazem os sonhos desses jovens indígenas desistirem de seus sonhos de ter uma profissão com boa qualificação. Essa indígena almeja a ideia de Vianna,

Um profissional indígena ‘qualificado’ em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a ‘solução’ dos problemas tendo os saberes locais (tradicional) como ponto de partida. Torna-se necessário como afirmam vários autores chamados de ‘pós-coloniais’, de descolonizar a universidade, para que realmente seja um espaço de todos os saberes, onde o diálogo intercultural seja a postura metodológica e epistemológica na busca do conhecimento. (VIANNA, 2014, p.168).

O estigma que esse grupo social carrega, por mais falacioso que se apresente, pode transferir seus dizeres para as futuras gerações como fazendo parte biológica das etnias indígenas, como a preguiça, a limitação na aprendizagem, a “pureza indolente”, o alcoolismo, a tomada das terras para não fazer nada com elas, e agora as cotas, que também não são vistas como ações afirmativas, mas sim, uma imposição da lei aos que nada fizeram por merecê-las. Aí temos novamente a ideologia da elite dominante que legitima constituição desses sujeitos e dos sentidos produzidos por esses discursos, perpetuando sua inferioridade perante ao branco.

A luta constante para a superação dos novos e velhos desafios tem levado um número expressivo de acadêmicos cotistas indígenas a desistirem do curso universitário, a nossa busca por dados precisos esclareceu-nos alguns pontos, como não só no aspecto de não ter tido acesso direto aos evadidos, como também a universidade não nos possibilitou ter nenhum tipo de documentação que pudéssemos trazer para nossa análise, ficamos apenas com a declaração de A4-3ºR,

[...] a gente ouve falar de alunos indígenas, que desistiram, a universidade para eles é um mundo de ascensão social, para ir até a universidade tem que

ter roupa, acesso a computador e internet, e nem todos tem condições, não é só a cota que é necessária, mas também as condições para frequentar o ambiente universitário. (A4-3ºR).

Os desafios cotidianos encontrados pelos indígenas, para frequentarem uma universidade, vão além das estruturas externas dos grupos étnicos, o que A4 nos relata, é que a “*cruzada*”, luta por um domínio, para entrar e permanecer no curso superior inicia-se em seu próprio reduto. O discurso sobre o aparato necessário para fazer parte de um grupo de estudantes, já está atravessado pela ideologia do branco, de que certos ambientes e situações teriam que ter certas atribuições materiais e sociais.

Após, alguns deles, superarem esses desafios iniciais, iniciam outra “*cruzada*”, caminhando para uma odisséia, a de conviver no ambiente do branco, qual é o sentimento dos olhares, das falas miúdas, desses dizeres “*não ditos*”, mas sentidos, como cotistas, isso lhe cai como “*vantagem*” ou direito? Conforme A4-4ºR,

[...] tem índio que não sabe aproveitar desses direitos, porque quando tem algum trabalho para entregar ele não se informa, não corre atrás pra fazer, sempre espera por alguém para mandar que ela faça alguma coisa, tá acostumado a ser tutelado. (A4-4ºR).

Esse discurso de julgamento é constatado nos dizeres do outro, o outro branco, acredita que a autonomia do sujeito tem que partir dele próprio, quando na realidade, estamos perante a ideia de iniciativa, e para compreender essas ações em um grupo social, onde a maioria das ações é de ordem coletiva, a iniciativa seria uma ousadia, ou até uma desobediência. A4 por habitar em uma aldeia urbana e também estar em vésperas de se formar, já possui valores do branco mais solidificados, por mais que possa defender seu povo, ela o faz não mais do “*lugar*” deles, mas do outro, pois seus dizeres, já não são mais os seus mas do outro, foi afetado pela ideologia das classes dominantes, ou seja, do branco.

O contexto vivido na universidade para esses povos, como analisamos até o momento, nos forneceu algumas prerrogativas sobre evasões, não só por meio de dados, mas sim, ao contrário, pela falta e omissão desses dados por nós filtrados do ano de 2014, foram em torno de 57 estudantes indígenas matriculados no início desse mesmo ano, e até julho tínhamos 39 que confirmaram as matrículas.

Para uma população que diz estar sendo assistida pela oportunidade das cotas, a evasão nos instigou a compreender esse fato, no sentido, de o sujeito indígena negar-se a revelar sua desistência por ordens de lideranças, por não detectarem os sentidos dos incômodos velados de discriminação, os quais vão desgastando o desejo de estarem na

universidade. Esse evento fundamentou expressivamente a falta de interesse quanto a permanência do sujeito indígena no corpo discente, característica de uma sociedade discriminatória. Precisamos de uma estrutura universitária consciente da sua função como instituição de um Estado Democrático, nesse aspecto Souza(2014, p.79) afirma que “[...] desse dizer, emerge o interdiscurso, o ‘já dito’ e reconhecemos a ideologia institucional que marca o discurso proveniente do senso comum, e suas filiações discursivas no discurso institucional”.

3.4 As novas perspectivas educativas.

Os Terena hoje são considerados, pelo próprio grupo, o povo indígena mais letrado do Brasil, por se importarem com os estudos, mais para a defesa da manutenção da cultura e da terra Terena, do que para uma assimilação do sistema do homem branco. Isso fica claro no discurso do acadêmico A3R4, conforme entrevista, “[...] *é importante o curso superior para o protagonismo dos jovens Terena, para dentro e fora da aldeia.*”. A conotação desse discurso toma proporções de combate, agora o atual conflito entre cultura indígena e a do branco está em se estruturar intelectual e profissionalmente para uma resistência étnica equilibrada em suas habilidades e competências.

Os dizeres de A3-4ºR nos remetem aos dizeres de Vianna, ao afirmar que

Um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas, tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Torna-se necessário como afirmam vários autores chamados de “pós-coloniais”, de descolonizar a universidade, para que realmente seja um espaço de todos os saberes, onde o diálogo intercultural seja a postura metodológica e epistemológica na busca do conhecimento. (VIANNA, 2014, p. 168).

O letramento das unidades escolares dos indígenas está nos mesmos padrões das escolas públicas do branco, sabemos que essa mesma grade já não se mostra eficiente para os brancos, imagine para os indígenas de diferentes etnias e grupos linguísticos, certificamo-nos de tais irregularidades mediante os resultados nos índices internacionais sobre a educação brasileira, em que conforme o PISA¹¹, o Brasil sempre fica nas últimas colocações.

¹¹O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Tivemos dos referidos acadêmicos indígenas Terena os discursos sobre suas leituras e memórias. Por intermédio de seus relatos sobre seus livros didáticos de suas respectivas escolas, soubemos que independentemente da escola e região, a grade curricular não se altera, apenas algumas adotam poucos materiais artesanalmente confeccionados que complementam o conteúdo formal com o da cultura Terena, conforme diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Reclamam da faltadas leituras, memórias e resgates históricos da cultura indígena, disseram que existem poucos livros sobre a cultura indígena e as aulas da língua Terena também são insuficientes para um aprendizado concreto para a permanência da língua, ao menos o básico para o registro da identidade originária, desabafa a maioria dos entrevistados. Segundo Orlandi,

Não se pode deixar de refletir, portanto, sobre o ‘como’ se diz enquanto parte daquilo mesmo que se diz. Nem podemos deixar de lado o político e o ideológico, pois o discurso nos mostra justamente como a ideologia e a língua se articulam na produção dos sentidos e dos sujeitos. Além disso, como dissemos, não há possibilidade de haver sentido que não resulte de um confronto do simbólico com o político. (ORLANDI, 2012, p.157).

Nessa mesma perspectiva, Coracini (2011, p.140) argumenta que “O embate emerge porque estamos sempre em busca da nossa essência, do nosso eu, da coerência, sem perceber que somos no outro, que eu me defino pelo não-eu: eu sou o que não sou, já que a identidade por ser relacional é marcada pela diferença.”. As colocações dos indígenas acadêmicos, quanto suas trajetórias em suas aldeias e na Universidade, parecem manter um percurso natural, transmitem que perpassam qualquer resistência étnica, a seu modo, vão resistindo conforme conseguem.

Demonstram as esperanças e perspectivas na educação superior, a única via que lhes resta para uma luta justa e sem armas, com discursos de trajetórias vividas, e agora, com maiores argumentações, querem sentar na mesma mesa política ‘democrática’ para dialogar com o branco com o conhecimento do que essa sociedade elitista e racista pensa e faz sem o mínimo peso de consciência, se é que possuem alguma, para compreenderem a deturpada linha de raciocínio dos brancos elitistas, e desarticulá-los por meio de seus direitos e potencialidades.

A educação superior, sobretudo, para A3 e A4, vai além das atribuições de servirem as necessidades educativas das aldeias, expressam seus desejos de enfrentamento, iniciando essa caminhada por meio de lideranças universitárias, como a de A3, e em busca de maiores conhecimentos como A4, que diz querer fazer mestrado e também se especializar em educação especial.

A preocupação desse grupo, uns com mais e outros com menos ambição nas conquistas do universo do branco, está em resgatar suas origens para seu referencial de memória, garantindo que mediante a permanência de sua cultura, não perderão suas poucas terras e o acesso aos direitos das minorias, as quais são garantidas pelo Estado brasileiro. Para Coracini,

O sujeito tenta construir ou preservar de si naqueles e para aqueles com quem convive; outros, menos traumáticos, mas com relevância política, que é preciso silenciar para permitir que outros sentidos emergjam ou sejam estancados, como é o caso de índios, que ingressam na universidade, não com o objetivo de renunciarem à sua cultura, mas com o objetivo de melhor conhecerem a cultura dos “dominadores” para deles poder exigir o respeito aos direitos do seu povo. (CORACINI, 2011, p.39)

Esse resgate às origens dão a eles, indígenas, melhores garantias sociais, com amparo das leis com garantias dos seus direitos, por isso, a historicidade desses discursos, atravessados pela ideologia dominante, nos remetem às memórias identitárias dessa população, que o tempo e o espaço histórico revelam para a nossa sociedade, que nossas instituições, em especial as educativas, ainda fragilizadas nos laços relacionais de poder, inalterados, apresentam-se com outra roupagem, mas seu corpo ideológico ainda padece nas estruturas coloniais. A essa altura ressaltamos Foucault, ao afirmar:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2013, p. 16-17).

Nessa complexa busca pela educação superior, nossos acadêmicos indígenas nos revelaram outras alternativas para os que não conseguem entrar pelas cotas, ou mesmo com o sistema de cotas não conseguem cursar por precisarem trabalhar, ou os horários não possibilitam e também alguns outros entraves enfrentados na universidade pública, os quais buscam outras alternativas como o ensino à distância as EaD. A acadêmica A4 declarou que,

[...] muitos estão dando preferência às faculdades e universidades à distância, as EaD, por elas oferecerem mais condições de frequentarem as aulas são semanais, facilitando o horário do trabalho com o da faculdade, e também pela mensalidade menor, inclusive alguns tem o PROUNI e cursam EaD de graça. (A4).

Ressalta também que o maior número de estudantes sempre prefere as faculdades à distância, apenas uma parte pequena é levada para a UEMS. Assim, notamos em nossas entrevistas que, por meio da leiturização e novas políticas educativas, ascendeu nessa população a vontade de poder. Há sentimento de empoderamento por ser indígena, para garantir a permanência na terra, o poder de cultivar sua identidade e as ações afirmativas com os efeitos de sentido de justiça e inclusão, como ressaltou A4, “*o indígena está acostumado a ser tutelado, e é preciso acabar com isso, ele precisa andar sozinho e não ter vergonha de ser índio.*”

Esse relato remete a discursos de ordem política, nos ideais de igualdade que impulsionam esses jovens a buscarem maiores conhecimentos. Nesse sentido, o interdiscurso, está permeado de várias formações discursivas, do discurso político, ao discurso sociocultural que produzem um mesmo efeito de sentido inclusivo. Para deixar de ser tutelado é necessário que as oportunidades sejam iguais, no aprendizado e na distribuição de renda, portanto, já que o modelo de “governança” brasileiro é discriminatório e centralizador, bancar a população não pode ser considerado tutela e sim devolver um pouco dos direitos por intermédio de programas “sociais”. Isso deixa na população um sentimento de impotência, enfim, o que os nossos governos fazem são para parecer um governo justo, para garantir o *status quo*.

Sendo assim, esses povos encontraram por meio da resistência educacional, meios para sua manutenção cultural e territorial, estimulando os valores que foram estigmatizados pelos brancos e, por consequência, assimilado por grande parte dos indígenas das gerações mais jovens. Hoje a preocupação em seu meio está em recuperar suas memórias e auto estima, enquanto sujeitos que sabem que foram expropriados de suas terras e de si mesmos, por meio de uma ideologia contraditória a essência humana.

Desde o princípio do nosso trabalho, os discursos sobre o processo da memória de leitura dos indígenas, e as condições da produção dos seus dizeres são proferidos em meio ao descaso. O não dito demonstrou que havia algo para ela não muito significativo naquele momento, a preocupação com o imediato, isto é, o curso superior, abordado sobre suas leituras iniciais e o “por quê” das cotas, pois se tivessem tido um grau de instrução de acordo com o que os exames exigem, talvez não precisassem desse recurso,

mas o imediato se sobressai, no relato da A4, “*Estudei em escolas estaduais e morei aqui no Bairro Marçal de Souza, e quando cheguei na faculdade senti dificuldades*”.

A expressão *quando cheguei na faculdade senti dificuldades*”, nos remete, talvez, aos problemas na educação básica. Ela diz que seu pré-requisito era insuficiente, mas não pudemos verificar em seu discurso uma descrição de suas leituras e memórias escolares sobre a defasagem que a levou a ter dificuldades na Universidade. Tendo em vista seus silenciamentos sobre a questão da leitura, não podemos afirmar que o processo de leiturização dela na educação básica foi fraco. Ela teve dificuldades por quê? Ela sabe que teve dificuldades, porém sua cultura não lhe permite a fazer um diagnóstico.

A acadêmica A4 traz em seu discurso a preocupação com a inércia de reação da comunidade indígena frente à opressão, assim, em seu discurso alterado faz críticas às posturas de alguns acadêmicos indígenas.

[...] mas eu percebia que nem todos nós indígenas se dedica o suficiente, o índio está acostumado a ser tutelado, a gente vê eles mexendo nos celulares na hora da aula, entrando no Facebook, em vez de prestar atenção na aula, e quando tem trabalho pra entregar, precisa sempre estar falando o que e como precisa fazer, não se informa, vai levando sem compromisso.

Essa postura crítica de A4 tanto pode demonstrar preocupação com seus colegas indígenas, como também pode nos remeter a um discurso ideológico comportamental, o mesmo que muitos dos brancos cobram dos seus alunos. Observamos que o fato dela rotular esses acadêmicos indígenas como dispersos, não passa de reprodução da sociedade dominante. O fascínio pela tecnologia perpassou a necessidade da resistência, o que também é comum na contemporaneidade.

A crítica à ideia de tutela, ao dizer que “*o índio está acostumado a ser tutelado*”, essas vozes que sobressaem, é a concretude da formação ideológica arquivada em sua memória discursiva, que se reproduz nos dizeres, legitimando o contexto do excluído, que nega a si mesmo. Quem assimila uma situação de tutela, é porque já se entregou ao sistema imposto, ou desconhece que está sendo guiado ou submetido a um modelo social institucionalizado, que no caso aqui, é controlar o sujeito, em suas ações e reações. Portanto a tutela não emancipa, e sim aliena.

*“Pra muitos deles só de estar na Universidade já é ter posição social, toda a aldeia pensa a mesma coisa, nem precisa de ter o diploma, só do indígena entrar na faculdade, ele já é tratado como doutor.”(A4).
“olha, as lideranças falaram pra não responder mais nada sem autorização, ta bom”. (A5).*

Essas vozes de dependência que perpassam por esses sujeitos e o valor social de um diploma para um jovem Terena, a respeitabilidade que passam a ter do seu grupo social devido ter ingressado em um curso superior são a mescla de valores culturais que o indígena vai se apropriando no decorrer de seus estudos. Portanto observamos nesses jovens outros discursos, que não só o da cultura da sua etnia, agora aculturados, desejam também o poder social que o diplomada educação capitalista burguesa lhe trará, isto é, a notoriedade em seu grupo social.

Em meio aos interdiscursos e intradiscursos, os relatos foram se constituindo com uma postura de tranquilidade e disponibilidade, que com o passar do tempo ficavam cada vez mais evasivos, pareciam querer nos despistar. Isso pode até ser compreensível, pois esses sujeitos tiveram seus inconscientes forjados pela marginalização histórica, o que delineou todo um processo identitário de inferiorização, que mesmo a identidade não sendo fixa, a ideologia dominante se encarrega de inculcar cotidianamente essas ideias no imaginário desses estudantes.

Na entrevista da acadêmica A4, nos espantamos com tanta irreverência quando ressaltamos que alguns indígenas, diferentemente dela, dizem que não sofrerem nenhum tipo de discriminação e que até a postura de muitos deles era de certa tranquilidade, como foi o caso dos acadêmicos A2 e A3:

A2, *“não sou discriminada em nada”*,

A3, *“Os estudantes das aldeias tem muita dificuldade em continuar o curso porque sempre quebram os ônibus ou acabam os pneus, atrasam, quase todas as faltas são porque as autoridades não fornece transporte regular e bom. Outros me pediram também se tivesse moradia para eles na universidade seria mais fácil, e aí não desistiriam tanto.”*

Não revelamos a ela quem eram, e ela imediatamente diz,

“Eles mentem, quando dizem que não passam por constrangimentos somos discriminados sim, e direto, já vi aluna indígena sair chorando da sala de aula porque a professora tinha discriminado ela, e quando a gente vai reclamar com as liderança nada acontece, essa liderança nossa não serve pra nada.”

Esses medos multifacetados de tranquilidade, descaso, ou até mesmo, visto por eles como atos corriqueiros, trouxeram elementos, das formações discursivas inerentes nos discursos destes jovens indígenas, que nesse buscar por inclusão, se assujeita, aceitando a todas as agruras que essa escolha pode acarretar.

Existe um assujeitamento por parte dos acadêmicos Terena, ao fazer parecer tudo muito natural, e os problemas que enfrentam, como os transportes, conciliar horários de trabalho com os horários das aulas, e até a evasão, são maiores, que uma

exclusão dissimulada de desmotivação, discriminações, intimidações, falas e olhares ao acaso, que pairam no seu cotidiano, um “não”desapercebido, como apenas um olhar de repreensão. Essa é conduta das representações simbólicas que esses indígenas ainda internalizam, o que dificulta o processo de emancipação.

Concomitante a esse processo de construção do pré-requisito que teria que ser apreendido ao adentrar no universo de uma educação básica do Estado, ou seja, o ensino público, não foi suficiente para poder competir nas seleções universitárias e também pouco competente para acompanhar o ensino superior. Mesmo assim, com todos os desafios a serem enfrentados, os indígenas, principalmente os Terena, buscam no mundo acadêmico, um meio para resistirem à exclusão crescente que enfrentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa teve como princípio analisar as memórias de leitura dos acadêmicos Terena, na formação da sua identidade e historicidade, e a permanência ou não de sua cultura a partir do processo educacional no universo do “branco”, até o ciclo final com o curso superior, com o sistema de cotas. Nesse ínterim, verificamos por meio do discurso desses indígenas, experiências diferenciadas por eles no ambiente acadêmico, frente a professores e alunos da instituição UEMS, Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande, sendo que, alguns deles desistiram por sofrerem preconceitos e discriminações no meio acadêmico, e outros mesmo passando por esses desafios conseguiram concluir. Os que disseram não ter sido discriminados, também alguns evadiram por outras razões, e outros se formaram.

Racionalmente a adoção do sistema de cotas, deveria ser refletido sobre o quanto a sociedade brasileira ainda não abandonou preconceitos e discriminações com essa população, pois, se alguns acreditam que as cotas reafirmam preconceitos, poderíamos observar o inverso, que a prática dos preconceitos está internalizada em nossa memória, feita de esquecimento, assim, Coracini (2011, p.39) afirma, “afinal, lembramos porque esquecemos, constitui um movimento sempre a *posteriori*(movimento para trás), em busca de fragmentos que formam o inconsciente, o verdadeiro arquivo de si”. Portanto as práticas discriminatórias encravadas, atravessadas em nosso imaginário coletivo, recusam-se a nos abandonar, velando os nossos fazeres excludentes, que o tratamos com a maior “normalidade”, dizemos que não somos racistas e preconceituosos, mas o resultado social revela o inverso, e por isso a necessidade da intervenção do Estado.

Em meio às polemicas que os afetam, em nosso sistema escolar, classificamos duas mais comuns: a primeira seria o modelo, ou seja, a didática utilizada no ensino básico oferecido aos indígenas, que está distante da ideia de um letramento, o que dificulta no momento de concorrência para as vagas nas Universidades públicas. A segunda seria a leitura de livros, que faz pouco sentido pra sua cultura. Isso tem apenas causado a sua desconstrução, segundo Bourdieu, (1998) para que os alunos compreendam os textos a serem lidos é necessário um certo “capital cultural”, isto é, teriam já ter tido contato com os valores culturais da cultura branca, que é de onde se elaboram os métodos e conteúdos de ensino.

Nesse sentido, Cerqueira (2008, p.02) comenta que o capital cultural portanto “é caracterizado por uma “perpetuação” de um sistema de valores sociais, determinados

pela união de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes com suas particularidades que traçam a diferença de rendimentos acadêmicos frente à escola”. Os prejuízos no inconsciente desse sujeito, em um processo de aculturação de cima para baixo, isto é, a cultura “branca” se coloca como superior e a cultura indígena será sempre inferior, com isso sendo pregado continuamente, eles assimilam essa inferioridade.

Notamos que A4 e A6 que se formaram no final de 2015, falavam sem amarras, no percurso de entrevistas ao longo de 2015, essas acadêmicas se expressavam com desenvoltura nos relatos e nas descrições das situações vividas por elas e também dos colegas Terena durante a graduação. Para esses indígenas deixarem sua aldeia para se formarem na Universidade, é porque desejam a inclusão no mundo do branco, e isso faz com que os jovens Terena busquem o curso superior para não ser excluído definitivamente de suas terras e de seu “eu” inicial, ou seja, de suas raízes e de suas memórias, no processo de formação identitária que não é fixo, mas que *a priori* o definirá parte de uma coletividade.

Nessa mesma etapa, nossos entrevistados demonstraram ter passado por situações semelhantes, isto é, vivências parecidas, mas a experiência e os sentidos serão singulares, ou seja, cada sujeito será afetado de formas diversas.

Segundo Orlandi (2005, p.37), “Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos”. Os acadêmicos fizeram seus percursos, com seus sentidos e significados próprios, uns mais conformados e outros resistentes.

Os Terena são a maioria em número de estudantes indígenas na UEMS, mas nem por isso deixam de passar por desafios, pois além das dificuldades encontradas para resistirem a todo tipo de discriminação e exclusão, para permanecerem no processo de escolarização/formação, ainda enfrentam dificuldades de locomoção para chegarem às escolas ou Universidades. Esses desafios revelam o quão grande são os esforços para se adaptarem à cultura “civilizada”, afim de ter a garantia da defesa dos seus direitos.

A entrada do indígena na Universidade revela sentimentos e atitudes no sujeito indígena que viu nessa oportunidade das ações afirmativas, um meio para sua tentativa de inclusão, que foi e ainda é reivindicada para garantia de seus direitos, como por exemplo, a terra e tudo que dela emana para sua sobrevivência, também sua cultura, seu jeito de ser e estar no mundo, onde ele consegue se ver, sentir-se “gente”, parte de um

todo humano e complexo, que nesse processo de diversidades, esses sujeitos se colocam como um dos componentes em potencial e não como um peso social, que em meio ao descuido do Estado são eliminados pelas oportunistas que possuem benesses políticas.

Os indígenas de nossa pesquisa estão tendo conquistas, apesar de muitas delas estarem longe de uma inclusão justa, instituições públicas e ONGs insistentemente buscam saídas para minimizar as segregações. Iniciando pelas escolas das aldeias, que apesar de estarem instaladas em seu meio cultural, não possibilitam concretamente o ensino de sua história e menos ainda uma prática mais efetiva de suas línguas originárias, mas estão lutando para que tudo isso não fique apenas em suas memórias, e em sua história, mas que seja resgatado e não fique apenas em seu passado.

Para Coracini (2011, p.45), “Cada gesto de interpretação, cada torção em direção a um tempo que não retorna, mas que continua vivo em nossa memória-arquivo, em nossa (in)certeza, constrói um relato, sempre semelhante e, inevitavelmente, diferente, sempre (re) construção e em construção”. O resgate das memórias culturais, não o deixará esquecer a sua origem identitária, que sabemos que se transformará em outras identidades, conforme os novos sentidos e significados que o mundo pós-moderno exigirá.

Nesse sentido e cumprindo com a determinação do Estado, a UEMS, também precipitou suas ações afirmativas, nos aspectos de não terem preparado o corpo docente universitário, para a compreensão da necessidade da inclusão, constatamos que no meio de intelectuais, a cultura preconceituosa não se altera de um dia para o outro, sobretudo, em uma sociedade conservadora e prepotente como a nossa, não queremos aqui dar laudos ou soluções, mas apenas uma reflexão sobre as condições culturais e simbólicas que nos permeiam, e as academias brasileiras, como qualquer outra instituição nacional, inclusive as religiosas, ainda carregam os ranços históricos das desigualdades serem justificadas por capacidades intelectuais de pré-requisito, (in)disposição ao modelo trabalhado e ao conhecimento, conforme seus critérios.

Nossa análise das relações entre indígenas e corpo docente demonstraram as dificuldades, conflitos e desafios vividos por esses acadêmicos, as cotas não significam só uma inclusão universitária para o indígena, mas também uma oportunidade de inclusão social. Essa etapa para o jovem indígena o coloca em um patamar de destaque na aldeia, existe uma mobilização coletiva na aldeia, para ser um estudante universitário e para as lideranças uma esperança de inclusão mais efetiva do seu povo ao universo do branco, que tanto os ameaçam. Conforme afirma A4 “[...]toda a aldeia pensa a mesma

coisa, nem precisa de ter o diploma, só do indígena entrar na faculdade, ele já é tratado como doutor.”

Essa ação inclusiva dos indígenas ao universo acadêmico precisa levá-los ao conhecimento científico e as referências originárias do pensamento da moral e da ideologia do “europeu”, impregnada na cultura brasileira, e também na deles, devem conhecer a origem das desigualdades e outros valores que esse grupo, predominante, os obriga a obedecer, devem desconstruir todo estereótipo que o herdeiro europeu o fez inculcar de si para o outro, e reconstruir sua identidade/histórica, claro que não uma reprodução, mas buscar conforme seu tempo, suas origens culturais, para resgatar a cultura na maioria dos sujeitos Terena, que estão abandonando suas aldeias, costumes e língua. A resistência à dominação e à opressão, não deve ser só ao modelo cultural Ocidental capitalista neoliberal, mas qualquer outro grupo que pudesse ameaçar sua liberdade cultural/histórica e territorial.

Constatamos que o percurso educacional dos Terena, desde o início da sua leiturização/alfabetização, até o curso superior, (re)construiu em suas memórias uma nova formação identitária, e um novo processo histórico enquanto sujeito indígena Terena, e por isso adaptado a sua realidade no universo das populações consideradas “brancas”, o que lhe possibilitou outros discursos, e que agora deseja reverter os estereótipos criados pelos purutuye às populações indígenas, que é o complexo de inferioridade/submissão e vagabundagem que por séculos foram sendo inculcadas neles e na sociedade brasileira.

Por fim, essa pesquisa quis apenas contribuir para a compreensão das memórias de leiturização até a Universidade através do sistema de cotas para os Terena, que diz estar sendo um dos canais para as soluções contra todo o preconceito e discriminação que sofrem na sociedade e que estão encontrando também no ambiente acadêmico, mas insistem em acreditar que através do conhecimento e da resistência um dia terão os mesmos direitos e oportunidades.

Referências

- ADELMAN, Miriam. **A Voz e a Escuta: Encontros e Desencontros entre a Teoria Feminista e a Sociologia Contemporânea**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas - DICH) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- AMARAL, Elisângela Leal Silva. **O discurso do professor de língua portuguesa frente a ideologias conflituosas entre gramáticos e linguistas**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Memória um arquivo vivo em construção**. In CORACINI, Maria J. (Org.) **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade**. São Paulo: Pontes, 2011. p.76-77.
- AZANHA, A sucessão hereditária do chefe entre os Terena. In: _____. **Ensaio de etnologia brasileira**. São Paulo: Editora Nacional; Brasília : INL, 1979. p. 34-43. (Brasiliense, 101)
- _____. **Relatório circunstanciado com vistas ao reestudo dos limites das AIs Cachoeirinha, Taunay-Ipegue e Buriti**. São Paulo : Funai, 2000. p. 95
- _____.Gilberto. **Relatório antropológico para a redefinição dos limites da Terra Indígena Buriti** - Portaria 1.155/Pres./Funai. Brasília:s.ed., 2001. p. 112.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução por Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.v.3
- BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 353-392.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In:_____.**Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 15. ed. Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Miriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores indígenas** – um estudo de caso. Anais: ANPED, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 15.ed. Campinas: Companhia da Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **A distinção**. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Helena H. Naganime; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e Prática da Leitura**. In: _____. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2.

BRASIL. Cadernos 3: **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: Algumas Reflexões**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002. p.110.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CERQUEIRA, Eduardo Tramontina Valente. “**Escritos de Educação**” por Pierre Bourdieu. Revista ACOALF Aplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: e ou . Publicado em: março 2008.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. Ed. Mercado das Letras, 2007.

_____. **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e subjetividade**. Campinas. Ed. Pontes, 2011.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. São Paulo: Autêntica, 2006.

DIAS, Silvana Cosmo. **A formação identitária do sujeito idoso: memória e letramento**. Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais**. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método**

autobiográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FAULSTICH, Enilde. **Desafios para uma Política do Idioma.** In: CONGRESSO DA SIPLE, 3, 2000, Brasília. **Conferência.** Brasília: UnB, IL, LIV, 2000. p. 19.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Editora Ática: 1990.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 10. ed. Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Estratégia, poder-saber.** In: MOTA, Manoel Barros da (Org.). **Poder e saber.** Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões.** 39. ed. Tradução por Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves e Vera Lúcia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Silvane Aparecida. **Letramento, Identidade e Diversidade.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo.** São Carlos: Clara luz, 2003.

_____. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades.** Revista Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. v.4. n. 11, p. 11-25. 2007.

GUERRA, Vânia Lescano. Entre a mídia impressa e o discurso da “integração”, a construção identitária dos indígenas. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidades silenciadas e (invisíveis):** entre a inclusão e a exclusão. Campinas: Pontes, 2011.

HAMZE, Amélia. **O que é a aprendizagem?** Canal do professor, 2002. Disponível em:<<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>>Acesso em: 26 jun. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:_____*. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. *et al.* **Uma radiografia da língua Terena no município de Miranda: uma análise sociolinguística**. São Paulo : CTI, 1998

_____. **A terra dos Terena: manual de educação ambiental para a Terra Indígena de Cachoeirinha**. São Paulo: CTI, 1999. P.37

_____. **Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena**. São Paulo: USP, 2001. 179 f. Tese (Doutorado em Sócio linguística e Dialectologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LEAL, Rúbia Aparecida Rodrigues. **Memórias de Leitura: narrativas de leitores escolarizados**. 2013, 123f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Matos de; MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na visão do professor indígena**. *In:GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org)*. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MELLO, Patrícia Bandeira. **O Índio na Mídia: Discurso e Representação Social**. Pernambuco. Ed. Observa nordeste, 2008..

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In: BRAIT, Beth (org)* 5. Ed., 1ª reimpressão. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo. Contexto, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Discurso, Imaginário e Conhecimento**. Revista Em Aberto. Brasília, v. 14, n.61, p. 53-59, jan./mar. 1998.

_____. **Identidade Lingüística escolar**. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

_____. **Análise do Discurso e seus Entremeios: Notas a sua História no Brasil**. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan/jun/2002.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade** in ORLANDI, E. P. (Org) **Política Linguística no Brasil**. São Paulo, Pontes, 2007.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3.ed. Campinas: Pontes Editores, 2008

_____. **Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. 6. Ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. Porto Alegre: UFRGS. 2003. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>> Acesso em 22 dez. 2015

PAYER, Maria Onice. **Memória da imigração e processos de identificação em mídia jornalística**. In ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **Discurso, Espaço, Memória: caminhos da identidade no sul de Minas**. Campinas: Editora RG. 2011, p.38

PEREIRA, Maria Ceres. **Monolingüismovs. Bilingüismo: imagensemitos**. In: FIUZA, Alexandre Felipe; OLIVEIRA, Sandra Regina F. (Org.). **O Bilingüismo e seus Reflexos na Escolarização no Oeste do Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. P.22-33.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1988

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua. Análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

_____. **Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: MUSSALINN, Fernanda;

RIBEIRO, Darcy. In: FUNAI. **O que é ser índio**. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm>>. Acesso em: 30, jun. de 2007.

PINTO, Maria Leda. **Discurso e Cotidiano: História de vida em depoimentos de pantaneiros**. Para título de Doutora em Letras. UPS. São Paulo. 2006

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

_____. **O Brasil pratica uma política de eufemismos**. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e_estilo/noticia/2015/06/lilia-moritz-schwarcz-o-brasil-pratica-uma-politica-de-eufemismos-4785729.html> Acesso em 17 jan. 2016

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998. P. 18-29.

SOUZA, A **Educação Escolar Indígena: língua, raça, cultura e identidade**. Aquidauana/Campo Grande: PROPP/UFMS/CNPq, 2006.

_____. Claudete Cameschi de; FERREIRA, Franchys Marizethe do Nascimento Santana. **Educação Indígena: ponto de partida para a educação escolar indígena**. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES E PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA UNIVERSIDADE. 2007, Campo Grande: UCDB, 2007.

_____. **Povos indígenas do Pantanal sul matogrossense: educação, língua e cultura em questão**. Campo Grande: FUNDECT, 2008.

VOESE, Ingo. **Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 51 e 52.

WEBER, Max. A Ciência como Vocação. In: _____. **Ciência e Política: Duas Vocações**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

WENCESLAU, Marina Evaristo; GONÇALVES, Débora Fittipaldi. **Identidade, alteridade e marginalidade indígena em Mato Grosso do Sul**. In: FREITAS, Silvane Aparecida; CARVALHO, Jacques Elias. **Política, identidade e marginalidade**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ANEXOS

Anexo I

Para o desenvolvimento da primeira fase das entrevistas elencamos os seguintes questionamentos:

- 01) Com quantos anos entrou na escola, e foi na aldeia ou em alguma área urbana?
- 02) Quais foram seus primeiros livros para a alfabetização?
- 03) Como era o ambiente escolar e sua relação com os professores e colegas da escola?
- 04) Conte como se deu a sua alfabetização? Lembra-se como eram as suas cartilhas das séries iniciais?
- 05) Sentiu quais diferenças entre as leituras e conteúdos do ensino médio ao da universidade?
- 06) Quais leituras ou vivências te levaram a desejar um curso superior?
- 07) Se sente bem aceito (a) e inserido na Universidade? Cite exemplo em que você foi discriminado ou silenciado?
- 08) Quantos indígenas você conhece que já abandonaram o curso superior, e quais os principais motivos?
- 09) O que é o protagonismo indígena e como você se coloca nesse contexto?
- 10) Ser Terena, quais memórias te trazem? Pertencer a algum grupo humano é importante ou irrelevante?

Entrevistas

A1

Comecei aqui numa escola pra indígena mesmo, aqui perto numa escola pólo da aldeia água azul, que não é na minha aldeia que é a “Olho D’Água”, com cinco anos. O material era o mesmo de qualquer outra escola publica. Estudei a língua terena e também a gente fazia as nossas festas na escola e na aldeia, não perdi a nossa cultura porque nunca saí daqui, é aqui que gosto de ficar, com meu povo me sinto seguro e feliz.

Meu pai e meus professores sempre me incentivaram a continuar meus estudo, mais, mais o meu pai, porque ele é professor também pra um dia voltar e ajudar o nosso povo, então no ensino médio eu já sabia que queria estudar mais.

A Universidade pra mim hoje é tranquilo, apesar nunca percebi nada de diferente porque sou indígena, e também estou conseguindo levar o curso, agora não acho nada muito difícil, mas no começo tive muita dificuldade para acompanhar as aulas.

Eu era muito incentivado pelos professores e por seu pai a prosseguir os estudos na universidade, e com isso ia colaborar mais com a escola da aldeia.

Tenho muitos conhecidos que estão na Universidade, mas nunca falaram nada sobre discriminação nem de professores e nem de alunos. Já ouvi falar de alguns que desistiram de estudar, mas nunca me preocupei em perguntar o porquê. Tem muita importância hoje ter um curso universitário, principalmente para defender os interesses da nossa aldeia.

A2

Fiz aqui mesmo na aldeia meus estudos, e sempre gostei de ler escrever, fazia até mais que a professora pedia, e isso me facilitou a nota do Enem que foi (6,0), e como fiz tudo aqui então não tive nada de sentir excluída.

Na faculdade nunca senti diferença no meu tratamento, tive poucas dificuldades com as leituras no começo mas logo fui aprendendo, a primeira vez que entrei na faculdade fui fazer Pedagogia, fiz quase três anos e depois desisti e comecei Letras, achei melhor.

Não sou discriminada em nada, e também não tenho muitas dificuldades nas leituras da universidade” e ao mesmo tempo afirma que “quando eu concluir meu curso quero exercer minha profissão aqui na aldeia para ajudar meu povo a ser incluído.

A3

Eu estudei um pouco na cidade e um pouco na aldeia, daqui mesmo, o meu caso o ensino fundamental na cidade devido o meu pai ser policial e viajavam sempre trocando de cidade. O ensino médio foi na aldeia.

A circunstancia que nos obriga a ir para devido os avanços da sociedade que está cada vez mais engolindo as comunidades indígenas aqui no estado. Isso nos desperta a lutar pelo seus direitos constitucionais.

Alguns anos atrás segundo alguns ancião, era a roda de conversa, na década de 1930 mais ou menos já começou a escola em uma casa de adubo mais era até o 4º e o 5º ano já era em outro município Taunai, quem quisesse continuar os estudos tinha que sair

da aldeia. hja é o tradicional. Talvez isso contribuiu para luta da escola Diferenciada onde permite revitalizar as coisas tradicionais com a pedagogia terena por exemplo. A união e o companheirismo, porque os povos indígenas como um todo precisa de unir as forças.

Os estudantes das aldeias tem muita dificuldade em continuar o curso porque sempre quebram os ônibus ou acabam os pneus, atrasam, quase todas as faltas são porque as autoridades não fornece transporte regular e bom. Outros me pediram também se tivesse moradia para eles na universidade seria mais fácil, e aí não desistiriam tanto.

Lutamos para que a juventude indígena seja protagonista da nossa história.

A4

Estudei em escolas estaduais e morei aqui no Bairro Marçal de Souza, e quando cheguei na faculdade senti dificuldades, mas eu percebia que nem todos nós indígenas se dedica o suficiente, o índio está acostumado a ser tutelado, a gente vê eles mexendo nos celulares na hora da aula, entrando no Facebook, em vez de prestar atenção na aula, e quando tem trabalho pra entregar, precisa sempre estar falando o que e como precisa fazer, não se informa, vai levando sem compromisso. Pra muitos deles só de estar na Universidade já é ter posição social, toda a aldeia pensa a mesma coisa, nem precisa de ter o diploma, só do indígena entrar na faculdade, ele já é tratado como doutor.

Eles mentem, quando dizem que não passam por constrangimentos somos discriminados sim, e direto, já vi aluna indígena sair chorando da sala de aula porque a professora tinha discriminado ela, e quando a gente vai reclamar com as liderança nada acontece, essa liderança nossa não serve pra nada.

A gente ouve falar, de alunos indígenas, que desistiram, a universidade para eles é uma mundo de ascensão social, para ir até a universidade tem que ter roupa, acesso a computador e internet, e nem todos tem condições, não é só a cota que é necessária, mas também as condições para frequentar o ambiente universitário.

Tem índio que não sabe aproveitar desses direitos, porque quando tem algum trabalho para entregar ele não se informa, não corre atrás pra fazer, sempre espera por alguém para mandar que ela faça alguma coisa, tá acostumado a ser tutelado.

É importante o curso superior para o protagonismo dos jovens Terena, para dentro e fora da aldeia.

Muitos estão dando preferência as faculdades e universidades a distância, as EaDs, por elas oferecerem mais condições de frequentarem, as aulas são semanais, facilitando o horário do trabalho com o da faculdade, e também pela mensalidade menor, inclusive alguns tem o PROUNI e cursam EaD de graça.

A5 –

Ex-acadêmica que desistiu na terceira abordagem por celular, dizendo que as lideranças tinham proibido de falar conosco. Mas antes disso ela havia apenas nos dito que teria saído da universidade porque perdeu a data da rematrícula e daí desistiu, perdeu o prazo e por isso não ia tentar mais. *“olha, as lideranças falaram pra não responder mais nada sem autorização, ta bom”*

A6

Iniciando seu relato, a ex acadêmica descreve situações vividas por ela e também outros colegas indígenas, logo nas primeiras semanas de curso.

-Ah! Sim, posso ajudar sim, principalmente quando fui concluir meu TCC, que a professora ficou de me orientar, mas nunca foi disponível, eu marcava a orientação com ela por e-mail, e ela dizia que iria, eu ia e nunca consegui encontrar, e quando eu ia na hora das aulas dela, ela dizia que eu é que não ia, tive grávida e passei por vários problemas que eu tentava explicar, mas ela nunca me entendeu, tive uma filha doente que precisei internar e ficar com ela no hospital e essa professora me falava que ela não tinha nada a ver com isso, fui falar com a coordenadora, e ela também não me ajudou em nada, e quando já estava quase desistindo encontrei a outra professora que me orientou e compreendeu meus problemas. Nunca fui folgada, sempre fiz meus trabalhos, sempre estudei e não pedi ajuda pra ninguém e nunca ninguém fez meus trabalhos para mim.

Só Deus sabe o quanto sofri para terminar meu TCC, eu percebia que nada do que eu fazia agradava a certos professores, sempre davam indireta de que não iam tratar os indígenas diferenciados, e não era isso que a gente queria, a gente queria apenas que tratassem a gente igual aos outros, mas a gente via que a gente era desprezado, como eu fui várias vezes.

Não canso de falar dessa professora que nunca aceitou os atestados que eu levava porque eu tinha que ficar no hospital com a minha filha.

Perguntamos;

Essas situações aconteceram desde o início do curso? E só com você, ou tinha outros acadêmicos indígenas que passavam pelos mesmos constrangimentos?

Sim, desde o começo do curso, entramos em cinco indígenas terena, e logo no começo alguns professores já começavam falando que não era porque a gente era indígena que eles iriam tratar diferente, que era pra estudar e se empenhar muito se quisessem passar, e que além de não facilitar, diziam que o curso superior não era fácil e que se dependesse deles até dificultariam, e também aconselhavam a gente a desistir logo pra não dar problemas depois.

A gente era em cinco, e logo depois dessas conversas saíram três e aí ficou sou eu e outro lá, e até hoje eles nunca mais saíram da aldeia pra estudar.

Perguntamos:

Se o preconceito sofrido era só dos professores?

Não, disse ela, sempre tinha alguém pra dizer que tudo pra nos era facilitado, ninguém falava que pra nós era difícil sair da aldeia, área rural, até chegar na universidade, que não era fácil conseguir transporte pra conseguir certinho todos os dias estar lá.

Ah! Lembrei agora, tinha uma aluna da minha sala que chegou a gravar a aula da professora que dizia tudo aquilo pra nós.

Perguntamos;

Essa aluna que gravou era indígena?

Não, era branca, até ela ficava indignada com o que essa professora falava pra gente, só que eu não sei onde ela mora, pra dizer pra vocês falarem com ela.

A ligação caiu!!!!

GOOGLE IMAGENS

