



INDÍGENAS NO CIBERESPAÇO:

*territórios e
discursos*

Nair Medeiros



Pedro & João
editores

INDÍGENAS NO CIBERESPAÇO:
territórios e discursos

NAIR CRISTINA CARLOS DE MEDEIROS

INDÍGENAS NO CIBERESPAÇO:
territórios e discursos

Copyright © Nair Cristina Carlos de Medeiros

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Nair Cristina Carlos de Medeiros

Indígenas no ciberespaço: territórios e discursos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 174p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0270-9 [Impresso]
978-65-265-0271-6 [Digital]

1. Indígenas. 2. Ciberespaço. 3. Territorialidades. 4. Discursividade. 5. Disputas. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

DEDICATÓRIA

À Nélia, minha mãe, que partiu durante a realização desse trabalho e ficou/se faz em pedaços em mim.

Ao meu pai, pelo exemplo, força e apoio incondicional às diferentes escolhas de cada filho

À Júlia, filha-amiga, pura alegria, que veio fazer f(r)esta em minha vida.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Por entre ancestralidades e tecnologias, o indígena na atualidade	
Claudete Cameschi de Souza	
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	31
SOBRE O ARQUIVO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: OS (INTER)DISCURSOS SOBRE O INDÍGENA	
1.1 A “invenção do índio” no Brasil	34
1.2 Os povos indígenas no Brasil: tutela e assimilação	37
1.3 Os povos Guarani e Kaiowá e Terena e seus territórios: espaços de disputa e de viver	42
1.4 Os povos Guarani e Kaiowá e Terena e a escola: espaço de conflitos e de trocas culturais	45
1.5 Os povos indígenas na internet	48
CAPÍTULO 2	57
PROCESSOS DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO: AS NOVAS TERRITORIALIDADES INDÍGENAS	
2.1 O real, o virtual e o ciberespaço	58
2.2 A Internet e o ciberespaço: territorialidades em disputa	61
2.3 Discursos em tempos de globalização: o anunciado “fim das fronteiras e territórios”	66
2.4 Processos de des-re-territorialização: a construção de territórios possíveis	69
CAPÍTULO 3	75
PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS: A PERSPECTIVA DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA E PÓS-COLONIAL	
3.1 O descentramento do sujeito e a fluidez dos processos identificatórios	76

3.2 As relações saber/poder e a produção de estereótipos sobre os indígenas	82
3.3 O Pensamento Decolonial: a colonialidade do poder, do saber e do ser	85
CAPÍTULO 4	89
VOZES GUARANI, KAIOWÁ E TERENA NO (CIBER)ESPAÇO: A (DES)CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES E JÁ -DITOS	
4.1 O sujeito indígena entre a tutela e a autonomia	90
4.2 O sujeito indígena na escola: entre a assimilação e a resistência	109
4.3 O sujeito indígena entre saberes e modos de vida	127
4.4 Articulando as representações do “ser indígena”	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157

PREFÁCIO

Por entre ancestralidades e tecnologias, o indígena na atualidade

O ano era 2012. O telefone toca e, do outro lado da linha, uma jovem estudante de jornalismo da região de Campinas/SP questiona a possibilidade de visitar as comunidades tradicionais do etnoterritório “Povos do Pantanal”. Perguntei o porquê do interesse em visitá-los. A jovem esclareceu que estava no penúltimo ano do curso de jornalismo e gostaria de desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com questões relativas a esses povos. Conversa vai, conversa vem... ela inicia uma série de perguntas que compreendi como a síntese narrativa do imaginário social sobre os povos originários que se articula a um “arquivo colonial”, que atravessa o conhecimento de senso comum e ainda habita muitos textos científicos. A exemplo, algumas das perguntas: “Eles falam português? Como são as ocas? Eles usam roupas? Comem raízes retiradas das matas?”, entre outras.

Há, na narrativa da estudante, uma generalização dos povos originários. O etnoterritório “Povos do Pantanal” localiza-se no estado de Mato Grosso do Sul, que possui a segunda maior população indígena em número de indivíduos, em solo brasileiro e que se destaca, nacionalmente, pelo agronegócio, gerador de disputa territorial violenta, constantemente denunciada pela mídia digital e impressa. De que raízes e de que mata fala a jovem? O que temos é uma vasta plantação de soja, de milho e criação de gado que engole o cerrado e o Pantanal, onde as aldeias se espremem entre fazendas, pastagens e cidades? Onde a água potável já chega pela torneira e a iluminação elétrica clareia as casas (não ocas) e as ruas das comunidades e onde a escola, outrora imposta, foi retomada e, na atualidade, é considerada importante mecanismo de visibilidade positiva e, por meio dela, a chegada das tecnologias digitais e as redes sociais? É, caro leitor, a desinformação e o desconhecimento fazem emergir sentidos e representações a respeito dos povos originários, cristalizados e

divulgados pela sociedade envolvente, inclusive em ambientes acadêmicos, como o caso da jovem estudante de jornalismo.

Mas, “entre sombras e penumbras”, para o alívio de pesquisadores e de pessoas dedicadas às questões indígenas, em 2014, recebi, como orientanda, Nair Cristina Carlos de Medeiros, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFMS, campus de Três Lagoas, que trouxe para as discussões a respeito dos povos originários, sua experiência com os povos do Acre e um olhar descristalizador e desconstrutivista de já-ditos sobre a presença discursiva de professores guaranis, kaiowás e terenas no *Facebook*, problematizando “os dizeres hegemônicos que atravessam o discurso” desses “professores indígenas sobre o que é “ser indígena” e compreendendo como se dão os processos de (re)significação desses discursos” e “os processos de identificação/subjetivação desses indígenas” na rede social.

Nessa perspectiva, a autora traz, na Introdução, além dos objetivos, das questões norteadoras, da hipótese e da filiação teórica e metodológica, um levantamento da produção de teses e dissertações produzidas por pesquisadores de diferentes instituições brasileiras a fim de localizar o leitor no interior das discussões e instaurar o dissenso sobre a questão.

Antes de adentrar no conteúdo dos capítulos, registro aqui a preocupação em produzir um texto de caráter científico como este, pois, ao fazê-lo, aflora em mim um perigoso e fascinante jogo de palavras em busca de um sentido e não outro, arriscando-me, ao trazer para outros leitores, possíveis rastros de um caminho a seguir. Talvez o maior e mais perigoso risco é indicar apenas uma possibilidade de leitura/interpretação, negando a opacidade, a porosidade da linguagem e as experiências leitoras de quem visita o texto.

Incomodada pelo desejo de reduzir os riscos em prefaciar este texto, parto do objetivo traçado pela autora: problematizar os dizeres hegemônicos que atravessam o discurso dos professores indígenas guaranis, kaiowás e terenas sobre o que é “ser indígena” e compreender como se dão os processos de (re)significação desses discursos. Objetivo este que autoriza interpretar que o desafio é grande e carece de dedicação e muita leitura da literatura a respeito da presença de práticas discursivas indígenas nas redes sociais e das questões culturais que envolvem os povos originários, carregadas de preconceitos e

estereótipos já cristalizados que os enraízam em uma situação de subalternidade, excluindo-os e negando-lhes o direito à cidadania.

Este processo de (in)exclusão/marginalização apresenta-se como marca discursiva nas postagens de professores guaranis, kaiowás e terenas no *Facebook*, nas quais predominam temas relacionados à luta pela terra e pelo território; conhecimentos ancestrais; cosmogonia; identidade cultural; divulgação de eventos; palestras; congressos, “chamadas” para assembleias e para defesa de territórios, e divulgação de aspectos de suas culturas que, a autora, por meio de *prints*, traz para o texto em forma de recortes que constituem o *corpus* de sua pesquisa.

Nessas postagens, os sujeitos professores indígenas se dizem e dizem sobre o olhar do outro sobre si, materializando, nos recortes que compõem as reflexões postas, as teorizações feitas pela autora a respeito dos povos indígenas e da tecnologia digital enquanto ferramenta útil e necessária para a preservação e pro-vitalização de sua cultura, língua, linguagem, discursividades que vão articulando tematizações necessárias para se conceber o conhecimento no ambiente acadêmico/científico e em sua extensão sociocultural, sem cristalizações e “verdades” absolutas.

Ao trazer para o domínio público o que pertence ao íntimo, ao privado de sua cultura, de sua ancestralidade, o sujeito se expõe e diz de si e do outro por meio de feridas que sangram, cicatrizes que marcam sua (in)existência em um movimento de resistência e (re)existência, no qual as vozes dos povos e, especificamente dessas etnias, são representadas, se fazem ouvidas, sentidas, vividas em um cotidiano desconhecido pela sociedade envolvente que ainda concebe os povos originários como incapazes, “silvícolas”, desprovidos de alma, infames..., estabelecendo um interdiscurso com noções que constituem um “arquivo colonial” a respeito desses povos.

O século é XXI. Os povos originários usam roupas, frequentam universidades, são professores, mestres e doutores, fazem-se presente em diferentes áreas de conhecimento, na política, utilizam as tecnologias digitais e dela fazem uso para militância política, denúncias, divulgação de culturas ancestrais, dando a conhecer à sociedade envolvente o que é ser índio na atualidade, em busca de desmistificar, desconstruir preconceitos que habitam o imaginário social. Resistir, pelo eco de suas vozes, a todos os adjetivos e

juizamentos que os desqualificam é a forma de por encontrada para (re)existir enquanto povos originários e cidadãos brasileiros, em um movimento de “ trocas tecn humanas”, como conforma Sibila (2012). Sim, caro leitor, esta discussão e este olhar para a presença indígena nas redes sociais digitais é um instrumento importante para se pensar na aridez dos discursos sobre esses povos e aquecer o coração e a alma para cultivar um olhar mais humano e respeitoso sobre eles, sua cultura, seus conhecimentos, suas ações e seu bem viver. Convido-os à leitura deste texto trilhando os caminhos e pistas deixadas por Nair Cristina C. de Medeiros, organizado em quatro capítulos.

Estruturado em cinco subitens, o primeiro capítulo discorre sobre a invenção do índio em terras brasileiras; a colonização do Brasil; a história dos povos Guarani, Kaiowá e Terena no Mato Grosso do Sul (MS), afinando as discussões para a forma de sentir, pensar e agir destas etnias em ambiente escolar e da internet, e, em seguida, a presença de professores guaranis, kaiowás e terenas, na rede social *Facebook*. Tais aspectos acrescidos das discussões sobre o arquivo, a seleção do corpus, dos eixos temáticos e científicos constituem as condições de produção dos discursos veiculados em *post* na rede social, que são trazidos, pela autora, para a análise. Capítulo importante para localização do leitor sobre os sujeitos de pesquisa: de onde falam e como discursos colonizadores do passado ainda habitam o imaginário social em meio às tematizações e discussões sobre a luta, pela terra e pro-vitalização cultural, no sentido de resistência e (re)existência de vozes que precisam ser ouvidas.

Dado o caráter científico e social de uma pesquisa acadêmica e a especificidade temática, as discussões postas no decorrer do texto necessitam ser precedidas de noções teóricas acerca dos espaços-territórios e de processos de territorialização, desterritorialização, transterritorialização, ciberespaço, ciberativismo, redes sociais digitais, processos de territorialização e espaço de “rompimento” de fronteiras e de fricção cultural e identitária. Este é o conteúdo trabalhado pela autora no segundo capítulo deste texto e que possibilita aos sujeitos pesquisados e às comunidades a que pertencem lerem-se e reconhecerem-se nesse espaço, entendido, por muitos deles, como ferramenta fundamental para divulgarem o seu fazer, o ser índio, as reivindicações, as denúncias, a luta pela terra e a organização de manifestações e assembleias.

É no terceiro capítulo, entre discussões sobre as noções de sujeito e identidade, que a autora traz a fundamentação teórica discursivo-desconstrutivista e as teorias pós-colonialistas e as decoloniais que dão suporte à análise dos *post* recortados do discurso dos professores indígenas no *Facebook*, apresentada no quarto capítulo.

A autora assume, conforme suas palavras, a concepção de sujeito “como heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e pelas inúmeras vozes (interdiscurso) que o constituem” e “a compreensão da identidade como processos de identificações nunca finalizados”, sempre em movimento. Ainda no terceiro capítulo é apresentada a arqueogenealogia de Foucault, cujos procedimentos metodológicos norteiam este texto, em articulação com a noção de poder-saber (FOUCAULT), com o pensamento de Derrida, que discute as fissuras, as brechas e as incongruências de discursos que se apresentam cristalizados como verdades indiscutíveis. Fazem-se presentes também, o pensamento de autores pós-coloniais e decoloniais nas discussões a respeito da permanência de conceitos de um arquivo colonial nos discursos dos professores indígenas e a presença do olhar do Outro, constituindo seus “processos identificatórios e de alteridade”.

Dividido em três eixos temáticos, que ora se aproximam, ora se distanciam, o quarto capítulo, pelas palavras de Nair, organiza-se em “[...] eixos temáticos que se entrelaçam, se imbricam mutuamente e se (inter)relacionam com os processos de territorialização: o sujeito indígena entre a tutela e a emancipação, o sujeito indígena na escola entre a assimilação e a resistência e o sujeito indígena entre os saberes e modos de vida”.

O gesto interpretativo da autora, a partir da análise dos recortes, aponta para a homogeneização dos povos em já-ditos que trazem à tona a imagem do índio, semelhante àquela produzida pela estudante de jornalismo, cuja narrativa inicia este texto, e que se fizeram presentes nos conteúdos escolares, sobretudo de História, durante décadas. A estereotipação do indígena e o pré-conceito a sua cultura, cosmogonia, conhecimentos ancestrais e sua capacidade de compreender e lidar com o conhecimento da sociedade envolvente ocorrem conforme o interesse de cada setor da sociedade.

Com os povos Guarani, Kaiowá e Terena do Mato Grosso do Sul (MS), a história se assemelha. Conforme já descrito neste texto, espremidos em pequenas porções de terras entre grandes plantações

de soja e milho (Guarani, Kaiowá e Terena) e na região de Dourados, no Cerrado e Pantanal (Terena), na região de Miranda, entre as pastagens e o gado, os povos originários não possuem espaço territorial suficiente para o plantio de suas roças e para o desenvolvimento de suas culturas ancestrais. Tanto na região de Miranda quanto em Dourados, as aldeias são bem próximas à área urbana, o que facilita o contato com a sociedade envolvente e por ela (sociedade) são marginalizados, subalternizados. A luta pela terra como direito constitucional tem sido a maior motivação para a instauração de violentos conflitos entre eles, fazendeiros, agronegócio e o Estado. De acordo com a autora, “Essas situações de conflito se acirram nesses tempos de globalização econômica e de consolidação do neoliberalismo”.

Em meio a esses conflitos, os povos se descobrem nas tecnologias digitais, mais especificamente na rede social *Facebook*, habitando-a, terrorizando-a enquanto espaço público, sem fronteiras limítrofes e culturais. Nas palavras da autora, eles atravessam “as barreiras de espaço-tempo e procuram circular, experimentar e habitar nesses (ciber)espaços, reconstruindo territorialidades e criando novos lugares de enunciação.” Nesse novo espaço, “emergem “multiplicidades inéditas de territórios”, (multi)territorialidades que se tornam regiões de deslocamento e de invenção que integram disputas pelas terras, espaços públicos, pedagogias, epistemologias, práticas discursivas e enunciabilidades que constituem outras identificações e subjetividades.

Espaço de resistência e (re)existência, de constituição de sujeito com suas subjetividades e alteridade que os identificam. Nas palavras de Nair Cristina, “a partir do olhar do Outro que o vê e o constrói como incapaz, o sujeito indígena se inscreve como sujeito, negando este olhar e afirmando sua capacidade de realizar tudo aquilo que o não indígena realiza”. Como o leitor pode ver, a hipótese do trabalho foi confirmada, os objetivos alcançados e as questões de pesquisa problematizadas.

Fascinada e envolvida pelo grito das palavras e pelos efeitos de sentidos que delas afloram, eclode e reafirma em mim um olhar que procura desconstruir o lugar de subalterno, marginal, incapaz que a esses povos é atribuído pela sociedade envolvente. Faz-se necessário e urgente que a sociedade conheça e (re)conheça o “que é ser índio”

na atualidade e rompa com pré-conceitos e estereótipos e possa narrar outra história, mais respeitosa, esperançosa e humana.

Este foi o olhar interpretativo que construí a partir da leitura do texto de Nair Cristina. E você, leitor, qual é o teu gesto interpretativo? Venha vivenciar o diálogo, inserindo-se nas discussões postas nesta relevante pesquisa publicada em formato de livro.

Três Lagoas, verão de 2022.

Claudete Cameschi de Souza

INTRODUÇÃO

Esse estudo, originalmente minha pesquisa de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em 2019, se insere no rol de pesquisas que buscam problematizar discursividades cristalizadas sobre grupos tradicionalmente marginalizados em nossa sociedade.

Em minha trajetória acadêmica, através do Centro de Estudos da Cultura Ancestral Brasileira (CECAB) – organização não governamental que desenvolve projetos de cultura indígena e afro-brasileira em instituições educacionais diversas – tive a oportunidade de desenvolver trabalhos com os Huni Kuĩ, povo indígena¹ que vive em Jordão no Acre. Como a maioria dos povos indígenas do Brasil, os Huni Kuĩ vivenciaram, no final do século XIX, violentos massacres comandados por grileiros e senhores da exploração da borracha, o que resultou em grandes mudanças em suas práticas culturais. No entanto, desenvolvem uma participação significativa nos movimentos de defesa dos direitos indígenas e suas lideranças realizam um trabalho intenso de preservação e divulgação de sua cultura no cenário brasileiro. Nos encontros com os Huni Kuĩ, tive meu primeiro contato direto com um povo indígena e pude verificar o comprometimento deste povo com a luta pela preservação de seus territórios, de seus conhecimentos ancestrais, de sua cosmogonia.

Posteriormente, compreendi como esta luta fundamenta as grandes decisões políticas do grupo e as ações cotidianas individuais. Assim, as funções exercidas pelos indígenas na vida em grupo (professor, artesão, liderança política, pajé, etc.) estão relacionadas às habilidades individuais de cada indígena e aos interesses da

¹ Os Huni Kuĩ (12.000 habitantes) residem majoritariamente em território brasileiro, em doze terras indígenas e em território urbano. Eles constituem a maior população indígena do Estado do Acre. Uma outra porção, menor (2.500 habitantes), vive no Peru. Sua língua, o Hatxã Kuĩ, pertencente ao tronco linguístico Pano, é praticada com abrangência em cinco terras indígenas, segundo Joaquim Kaxinawá (2014).

coletividade em manter viva sua identidade cultural. Nestas vivências, chamou-me a atenção a forma de lidar com a tecnologia demonstrando grande clareza sobre o quanto estas ferramentas podem ser úteis para a preservação de sua cultura. A afirmação de Isaías Sales Ibã, professor Huni Kuí, explicita esta percepção:

A princípio, as lideranças não queriam tecnologia nas comunidades. Foi difícil, mas mostramos para eles que só a oralidade não era o bastante para preservar nossa história. Então, peguei um gravador e registrei histórias, cantos. Arquivamos tudo. Quando eles morrerem isso estará guardado. Eles souberam entender a importância dos novos instrumentos. (IBÃ SALES, 2010, s/p).

Importante observar que, de acordo com Ibã Sales, os indígenas mais velhos das aldeias ofereceram resistência às tecnologias e foram os mais jovens que perceberam a necessidade de se articular os conhecimentos tradicionais às novas tecnologias como possibilidade de preservação dos conhecimentos ancestrais.

Em relação ao uso específico do Facebook, registrei o mesmo comprometimento com a luta pela preservação e difusão dos conhecimentos recebidos pelos povos tradicionais. Em análise exploratória, observei a predominância de postagens relativas à divulgação de eventos, palestras, congressos dos quais participam, textos de própria autoria em defesa dos territórios dos povos originais e divulgação da sua cultura e da cultura indígena em geral. Comecei a partir daí a delinear uma pergunta que motivou o trabalho dessa pesquisa: o que os professores indígenas do Mato Grosso do Sul fazem no Facebook?

Em conversas informais no ambiente doméstico e de trabalho, ao mencionar meu interesse em realizar uma pesquisa que se propõe a refletir sobre os usos do Facebook por professores indígenas do Mato Grosso do Sul, ouvi alguns questionamentos que acabaram por reforçar ainda mais o interesse por este tema: “como os índios fazem uso da rede social se eles mal conseguem falar o português?”, “eles conseguem escrever?”. São perguntas filiadas a formações discursivas quase fossilizadas presentes em nossa memória etnocêntrica e ocidental que significam negativamente os indígenas e os vitimizam ao discursivizá-los como sujeitos vulneráveis, silenciados, sem voz. Nesta malha discursiva que significa esses povos, uma questão, que

apresento a seguir, tomou forma de acontecimento e tornou-se fundamental para a definição dos caminhos dessa pesquisa. Este questionamento foi marcado por uma expressão de espanto, provavelmente pelo fato de meu interlocutor nem mesmo conseguir visualizar mentalmente a cena de um indígena frente ao computador, escrevendo alguma postagem para o Facebook: “mas o que os índios dizem no Facebook”?

Trata-se de um acontecimento que remonta ao processo colonial marcado pelo discurso recorrente, interpelado pela visão do indígena em meio à floresta com sua flecha na mão, cercado por onças, árvores e cachoeiras, “em estado de natureza”. Estamos diante de uma cena registrada durante décadas em livros didáticos e que fundamenta dizeres que buscam definir o que é “ser indígena” ou quem é e quem não é indígena ou, ainda, discursos que definem os espaços que devem ou não ser ocupados pelos povos indígenas. Há algo que fala antes: “índio” não usa ou não deveria usar computadores, muito menos frequentar redes sociais digitais. Daí o espanto genuíno atualizado na interpelação que se transforma em acontecimento: “mas o que os índios dizem no Facebook”? Um retorno à memória, não como lembrança, mas como memória discursiva, interdiscurso, “algo que fala antes, em outro lugar e independente” (ORLANDI, 1999, p.21).

Esta pergunta fez vir à tona formulações já enunciadas anteriormente sobre o que é ser indígena, fez emergir as filiações de memória que produzem os vários sentidos que significam a presença do indígena no Facebook. A clareza e, ao mesmo tempo, a opacidade dessa pergunta e a pluralidade de sentidos que ela atualiza e permite entrever me mobilizaram com a força do “acontecimento”, permitindo à memória o encontro com o presente, considerando que “só há acontecimento se houver algo de surpreendente, de (in)esperado para aquele que ouve ou lê” (CORACINI, 2007, p. 24).

As palavras de Possenti (2006, p.93) sobre o acontecimento também nos auxiliam na compreensão desta escolha: um conjunto de textos que pode remeter não apenas ao próprio acontecimento, mas a outros textos e a outros acontecimentos que este levou a rememorar, formando “uma espécie de arquivo, no interior do qual as relações intertextuais e interdiscursivas se desenham, as diversas posições se materializam, as posições vão se repetindo ou se renovando”. Temos, assim, um enunciado que deixa traços para além de seu tempo-ocorrência,

retomando uma malha de outros enunciados e discursividades anteriores, atualizando o passado, tensionando as possibilidades presentes, as repetições e as renovações.

Guerra (2010) destaca que a influência do branco na cultura indígena fez com que os indígenas tivessem questionada sua “indianidade”, a sua legitimidade étnica. Por mais que esteja inserido na sociedade branca, o indígena ainda é visto com estranheza dentro dela; e, se agir de forma incompatível com os seus costumes, é também visto de forma negativa por seus pares na comunidade. Há um discurso recorrente de estigmatização desses povos que afirma que eles abandonaram suas raízes, se deixaram falsear, se aculturaram, se tornaram “índios urbanos” ou que “não são mais índios”. Além disso, é bastante frequente ouvir, em meio ao senso comum, vários outros discursos que significam negativamente o indígena: “os índios têm muitos benefícios, são preguiçosos, só querem direitos, não gostam de trabalhar, são perigosos e agressivos”. Dizeres, já-ditos produzidos em um contexto de intensa disputa por territórios, que naturalizam e legitimam a condição de marginalização que vivem os indígenas neste estado e em outros estados do Brasil, como pude observar nas publicações de povos indígenas de outras localidades.

Como afirmei anteriormente, em exploração inicial com indígenas Huni Kuí, identifiquei a predominância de postagens que apontam para um uso desta rede social como ferramenta de ativismo político. Divulgação de sua arte, produção cultural, cursos e eventos de interesse da etnia, chamadas para participação em assembleias e reuniões, posicionamentos políticos de defesa das questões indígenas como demarcação de terras, desenvolvimento das aldeias, participação na sociedade, denúncias de abusos e crimes cometidos contra indígenas são temáticas frequentes em suas postagens. A partir desta observação do uso do Facebook, pelos Huni Kuí, como espaço de publicização e divulgação de questões relativas aos interesses políticos e à dinâmica das aldeias, compreendi que esses indígenas formulavam uma narrativa diferente daquela produzida pelo saber hegemônico e que constitui a identidade indígena no imaginário social. Ali, percebi a emergência de um discurso de desestabilização das narrativas hegemônicas e foi se consolidando uma inquietação que acabou por constituir o tema tratado nesta pesquisa: investigar os modos como professores indígenas das duas maiores etnias do Estado

do Mato Grosso Sul – Guarani e Kaiowa² e Terena – falam de si no Facebook, uma das redes sociais mais utilizadas no Brasil.

Conforme Kemp (2019), mais de 4 bilhões de pessoas usam a internet no planeta. O Facebook é atualmente a maior rede social digital do mundo com 2,17 bilhões de membros e lucro líquido de 15,9 bilhões de dólares em 2017, de acordo com dados do início de 2018. Nesse mesmo ano, o número de brasileiros que se conectou a esta rede social chegou a 130 milhões. Por dia, 62,8% do total de pessoas com perfil na rede se conectam a ela, ou seja, 829 milhões de usuários acessam o site diariamente. No Brasil, esse índice é superior à média mundial. As redes sociais digitais invadiram nosso cotidiano, têm ocupado cada vez mais espaço na vida dos indivíduos e produzido mudanças significativas na relação entre discursos, sociedades e sujeitos, permitindo que se (re)criem espaços de produção e de construção de sentidos, contribuindo para a emergência de outra(s) identidade(s) na chamada cibercultura. Essas transformações têm despertado o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento com estudos realizados a partir de recortes e metodologias diversificadas.

Na área da Linguística especificamente, encontrei pesquisas que buscam problematizar práticas de escrita e letramento na internet e nas redes sociais digitais, gêneros discursivos que se constituem nos diversos “espaços virtuais”, abordagens de ensino e aprendizagem nesses espaços, dentre outras, mas, em relação ao uso das redes sociais por indígenas, na perspectiva discursiva que adoto neste estudo, não encontrei muitos trabalhos³. Dentre os trabalhos a que tive acesso, a maior parte foi produzida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

² Os povos Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva, geralmente chamados Guarani, são povos distintos que se identificam a si mesmos e aos outros como Guarani e Kaiowá. De acordo com Benites (2014), embora apresentem aspectos culturais e de organização social em comum, os Guarani e Kaiowá não se reconhecem como sendo Guarani e se autodenominam Kaiowá. Já os Guarani-Ñandéva se autodenominam Guarani. Neste trabalho, faço uso da denominação Guarani e Kaiowá para me referir a estes povos

³ Refiro-me a dissertações e teses apenas. Outros trabalhos sobre a temática (artigos, capítulos de livros, livros, etc), no campo da Linguística e da Análise do Discurso francesa, foram consultados como fonte de pesquisa e são citados ao longo do livro.

A tese de doutorado de Galli (2008), defendida na Universidade de Campinas (Unicamp), em São Paulo, apesar de apresentar foco distinto do que proponho, ofereceu informações importantes para a nossa pesquisa por abordar noções como virtual, hipertexto, ciberespaço, dentre outros. A autora, ancorada em uma perspectiva discursivo- desconstructivista, parte do pressuposto de que o ciberespaço confere ao sujeito-leitor novas formas de leitura e de relação com o (hiper) texto e busca problematizar as representações que se encontram em funcionamento no discurso desse sujeito com os deslocamentos identitários. A hipótese aventada por Galli de que a prática da leitura de (hiper)texto envolve um imbricamento entre “velho” e “novo”, o “mesmo” e “diferente” se mostra pertinente.

Salum (2012), em sua tese de doutorado, a partir de uma perspectiva desconstructivista, pesquisa a participação de professores de língua inglesa em fóruns de discussão do extinto Orkut e do British Council, partindo da hipótese – que se confirma, segundo a autora – de que essas redes virtuais de relacionamento constituem instrumentos de controle, dispositivos de individuação, que remetem os professores participantes a assumirem determinadas posições sujeito no ambiente virtual e no discurso didático-pedagógico, se constituindo como poderosos mecanismos de controle, embora se apresentem sob a forma aparente de liberdade e autonomia de seus participantes.

Ferreira (2013), também em sua pesquisa de doutorado, aborda a questão da emergência de uma posição autoral de resistência de vozes indígenas no espaço eletrônico dos blogs pessoais. Ferreira parte do pressuposto de que as tecnologias de informação possibilitam aos indígenas a ocupação de um espaço para se constituir sujeitos de linguagem, na busca por circular sentidos silenciados e/ou interditados ao longo da história pela mídia tradicional. As análises realizadas por Ferreira apontam para uma percepção dos blogs como espaços políticos de dizer coletivo e de constituição de um movimento de resistência em que os indígenas inauguram uma nova prática discursiva em suporte digital. Para Ferreira, o processo de apropriação da tecnologia consiste no acontecimento discursivo que constitui a autoria e é aí que reside o gesto político do sujeito indígena autor na rede.

Carvalho (2014), em sua dissertação de mestrado, reflete acerca da constituição identitária de indígenas sul-mato-grossenses a partir

da interpretação da escrita de duas *fan pages*⁴ – “Solidariedade ao Povo Guarani Kaiowá” e “Apoiamos os Povos Indígenas de Todas as Etnias” – do Facebook, destacando em suas análises que os traços identitários dos indígenas estão em constante transformação, numa imbricação de traços de sua cultura com traços comumente atribuídos à cultura do branco e que esta heterogeneidade perpassa o contexto discursivo do Facebook.

A dissertação de mestrado de Ferreira (2014) se propõe a problematizar, em contexto virtual, a constituição identitária da mulher indígena, “a fim de analisar a definição de um eu representativo para si e para o outro”, partindo da hipótese de que “a representação da identidade da mulher indígena encontra-se enraizada numa visão estereotipada e ainda fixa à imagem do indígena do descobrimento” (FERREIRA, 2014, p. 13-4). A partir das análises realizadas, a autora considera que há, por parte dos sujeitos indígenas, uma busca por deslocar as representações estereotipadas da sociedade ocidental sobre a mulher indígena.

Ferrari (2017), também em sua dissertação de mestrado, busca problematizar, a partir de publicações na rede social Facebook, a condição de trabalhador dos indígenas, partindo da hipótese de que os discursos acerca do indígena no mercado de trabalho inscrevem-se no cyberbullying. A autora aponta para o lugar conflituoso que o sujeito indígena ocupa no mundo do trabalho em função da visão hegemônica e estereotipada acerca do indígena.

Assim, dada a centralidade das tecnologias e dos ambientes virtuais em nossa sociedade, diversas pesquisas têm procurado problematizar os discursos produzidos em ambientes virtuais. Neste contexto, em que vemos a inovação e o “avanço tecnológico”, postos como alternativas de superação das impossibilidades humanas e das mazelas do mundo de forma quase que naturalizada, formulam-se discursos que anulam o processo histórico em que a tecnologia é produzida, fazendo acreditar em sua onipotência e caráter inovador,

⁴ As *fan pages* são ferramentas disponibilizadas pelo Facebook para empresas e instituições onde é possível ter a mensuração e dados estatísticos sobre a sua página e o comportamento dos seus fãs, quantidade de visualizações, comentários, entre outros dados, já um perfil no Facebook serve para pessoas físicas, pois, em tese, é a “identidade” do usuário que consta ali, onde pode dividir informações, expor detalhes da sua vida, compartilhar momentos e adicionar amigos.

produzindo um imaginário que articula seus usos ao sucesso e ao progresso (DIAS, 2018). Formula-se um discurso que atribui à internet o potencial de democratizar o conhecimento e às redes sociais e ao Facebook o poder de “construir comunidades e deixar o mundo mais próximo”⁵ e de permitir que todos se expressem para um público vasto.

Na contramão dessa corrente que se alia a essa “zona da utopia tecnológica” (ORLANDI, 2018, p. 11), diversos estudos buscam historicizar e, portanto, desnaturalizar a relação do homem com a máquina, denunciar a radicalização das práticas de controle e vigilância que as novas tecnologias, sobretudo a internet e as redes sociais digitais, têm permitido e apontar para as consequências profundas que tais monitoramentos podem produzir. De fato, vivemos em uma cultura de conexão generalizada em plataformas e redes sociais corporativas que facilitam e acentuam os processos globalizadores, que monitoram nossas redes de relações e afetos, rastreiam nossos interesses, mineram nossos cliques e conexões, se apropriam de nosso tempo, nos deixando à mercê de processos de captura de nossos corpos e de nossa vida.

Nesta perspectiva de trabalho que busca descrystalizar e desconstruir os já-ditos, Coracini (2007, p.10-11) destaca que o discurso científico centrado na razão e ancorado na concepção de sujeito homogêneo, fragmentado e comprometido com a globalização se articula para fazer ver as novas tecnologias como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente. Nestas discursividades, formula-se um dizer que anula o processo histórico em que a tecnologia é produzida, fazendo acreditar em sua onipotência e caráter inovador, produzindo um imaginário que articula seus usos ao sucesso e ao progresso. Coracini (2007) propõe uma interpretação sobre o modo como esse imaginário vem produzindo efeitos na vida dos sujeitos e destaca que o desconhecimento das novidades trazidas pela tecnologia produz a imobilidade e a submissão diante da máquina, transforma corpos e mentes, modifica as formas de o sujeito se

⁵ “Dar às pessoas o poder de construir comunidades e deixar o mundo mais próximo” consta na nova Declaração de Princípios do Facebook, publicada por Mark Zurkerberg em seu perfil pessoal em fevereiro de 2017. Disponível em https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/building-global-community/101545442_92806634. Acesso em 17/10/2022

relacionar consigo e com o outro, além de modificar a constituição identitária desse sujeito e transformar suas subjetividades.

Em outro gesto de interpretação, Sibila (2002, p.11) aponta para a complexidade dessas relações das “trocas tecnohumanas” que revelam a qualidade “produtiva” dos jogos de poder. Novas relações de poder constituídas em novos espaços de monitoramento – a internet e as redes sociais digitais – e na radicalização das práticas de controle e vigilância fazem emergir resistências e negociações, criando saberes, produzindo discursos, “novas formas de pensar, de viver, de sentir; em síntese: novos modos de ser”. Essas relações vêm se caracterizando também pela busca de alternativas às formas de representação política fundadas em modelos hierárquicos verticalizados, arborescentes, que se utilizavam das formas de comunicação baseadas na disseminação de conteúdo. A internet, essa máquina de luta e combate, inicialmente criada com fins bélicos, passa a funcionar também como máquina de cooperação.

Em consonância com a análise do poder de Foucault (1979 [2004], 1980 [2006])⁶, Souza Santos (2003) afirma que os processos de globalização não são monolíticos, consensuais e homogêneos como querem nos fazer crer os interesses hegemônicos. Trata-se de um processo multidimensional que aglutina um campo intenso de conflitos entre a globalização hegemônica, liderada pelas corporações transnacionais e organismos financeiros internacionais, e a globalização contra hegemônica, representada pelos interesses subalternos como o movimento feminista, o Movimento dos Sem Terra (MST), o movimento indígena, etc. Em tempos de conexão generalizada, as sociedades se apropriam ou (re)criam símbolos e bens hegemônicos, fazendo com que não exista uma única globalização e, sim, globalizações. São apropriações e usos de ferramentas globais que podem ser transformadas para atender uma demanda local ou utilizadas em uma lógica identitária própria. São essas possibilidades de apropriação, de (re)criação e de resistência que promovem micro deslizamentos do feixe de poder que me interessam neste estudo.

O poder não apenas age como uma força repressora, como uma forma de manutenção da disciplina e do controle, mas também produz efeitos múltiplos, induz ao prazer, forma saber, produz discurso,

⁶ Algumas referências bibliográficas são apresentadas com duas datas: a primeira corresponde ao ano da publicação original e a segunda, ao ano da edição consultada.

afirma Foucault (1979 [2004]). Dessa trama, entrecruzamento, rede que se constrói nos diversos dispositivos de poder, emergem linhas, fios, nós de resistência capazes de esgarçar e transformar seu tecido. O discurso, nesta tessitura, é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder. Assim, é considerando que o discurso expõe, delimita, e permite barrar o poder (1979 [2004]) que busco problematizar os discursos dos sujeitos professores indígenas no Facebook.

É esta perspectiva de que há sempre uma coexistência entre a captura e a emergência de linhas de fugas territorializantes que, aceitando o convite de Coracini (2007, p. 17), adoto para “penetrar neste mundo desconhecido na busca por compreender o outro e a nós mesmos”. Considero que o Facebook se configura como ferramenta que permite a circulação de vozes interditas pelos espaços das mídias tradicionais e elaboro a hipótese de que os sujeitos professores indígenas, ao participar do Facebook, fazem emergir outros sentidos aos discursos instituídos sobre o que é “ser indígena”, promovendo resistências às certezas que o significam e traçando deslizes do feixe de poder.

O objetivo geral do estudo é problematizar os dizeres hegemônicos que atravessam o discurso dos professores indígenas Guarani, Kaiowá e Terena sobre o que é “ser indígena” e compreender como se dão os processos de (re)significação desses discursos, buscando responder às seguintes questões: (1) Que sentidos são mobilizados pelos professores indígenas ao falarem sobre o que é “ser indígena”, isto é, de que modo a “identidade indígena” é significada nos dizeres desses sujeitos? (2) Quais representações que compõem o imaginário da sociedade envolvente sobre o “ser indígena” atravessam esses discursos? (3) Quais (re)significações e deslocamentos são possíveis de ser vislumbrados nos dizeres publicados pelos professores indígenas no Facebook? (4) Como se dão os processos de identificação/subjetivação desses indígenas no Facebook?

Considerando-se as perguntas levantadas, estabeleço como objetivos específicos: mobilizar, na materialidade linguística dos recortes selecionados, as formações discursivas hegemônicas, os já-ditos e interdiscursos que significam o indígena e que constituem seus processos identificatórios, sua heterogeneidade e sua subjetividade e que, portanto, atravessam seus dizeres; (b) analisar quais possíveis deslocamentos emergem dos discursos dos professores indígenas que

constituem focos de resistência, (re)configuração de saberes e constituição de pontos de singularidades; (c) problematizar as representações dos professores indígenas sobre o que é “ser indígena”, procurando interpretar quais relações de saber/poder/resistência emergem dos discursos produzidos pelos indígenas para (res)significar a história e, conseqüentemente, os processos identificatórios desses sujeitos.

Em busca de alcançar esses objetivos, assumo o método arqueogenealógico de Foucault que propõe rastrear as regularidades discursivas que os enunciados estabelecem entre si e as relações de poder imanentes a toda prática discursiva, procurando compreender a irrupção do acontecimento discursivo e as condições histórico-sociais que possibilitaram o seu aparecimento (FOUCAULT, 1969 [2008]). Fundamentei-me no referencial teórico discursivo de Coracini (2003a, 2003b, 2007) que assume a linguagem como opacidade, lugar do conflito e do equívoco, permeado pela noção desconstrutivista de Derrida (1971) que aponta para as fraturas e incongruências inerentes ao que se apresenta de forma cristalizada e plena de verdades. Trata-se de uma proposta interpretativa que não apaga nenhum significado, pelo contrário, permite a irrupção da polissemia. O pensamento pós colonial e decolonial e seus desdobramentos, tal como proposto por Hall (2000, 2003, 2016), Bhabha (1998), Quijano (1992, 2005), Mignolo (2003) e Porto-Gonçalves (2006, 2008), foi fundamental para a problematização das noções essencialistas de identidade e os (inter)discursos sobre/do indígena. As noções de território, territorialização e multiterritorialização, propostas por Haesbaert (2004), deram-me um importante instrumental para pensar os processos de territorialização vivenciados pelos indígenas em articulação com seus processos identificatórios. As pesquisas de Guerra (2010, 2012, 2015), na perspectiva discursivo-desconstrutivista, sobre a constituição identitária de indígenas do Mato Grosso do Sul contribuíram para problematizar as identificações do sujeito indígena a partir dos discursos que o constitui e para “orientar” nossas interpretações, buscando “sulear” novos gestos de leitura que significam o indígena do Mato Grosso do Sul.

A pesquisa se organiza em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Sobre o arquivo e condições de produção: os (inter)discursos sobre o indígena”, apresento inicialmente o percurso que percorri para o

tratamento do arquivo e realização da pesquisa. Em seguida, para melhor entendimento das condições de produção dos discursos dos sujeitos indígenas, retomo o período da história da colonização do Brasil, e da história dos povos indígenas e dos povos Guarani e Kaiowá e Terena no Mato Grosso do Sul (MS), procurando destacar suas atuações nos espaços escolares e na Internet. Finalmente, descrevo as condições de produção do discurso dos professores indígenas no Facebook, a constituição do *corpus* de pesquisa, bem como os eixos temáticos e os eixos do fazer analítico que têm como objetivo fazer emergir a voz do professor indígena.

No segundo capítulo, “Processos de (re)territorialização: novas territorialidades indígenas”, trato de noções teóricas que subjazem a temática da pesquisa: ciberespaço, ciberativismo, redes sociais digitais, processos de territorialização e território. Partindo dessa contextualização, proponho: i) problematizar as noções de virtual e real e situar a virtualidade – e os chamados espaços virtuais – como instâncias que fazem parte da constituição do sujeito contemporâneo e pensar o ciberespaço em suas relações de poder/resistência como espaço de aprofundamento do controle e da monitoração e como trilhas que delineiam rotas de fuga; ii) problematizar os discursos sobre os territórios em tempos de internet e globalização e iii) apresentar uma concepção de território, articulada a contribuições do pensamento decolonial, que auxilie na compreensão das contradições dos processos de territorializações e de identificações vivenciados pelos indígenas.

No terceiro capítulo, “Processos identificatórios: a perspectiva, discursivo-desconstrutivista e pós colonial”, apresento a fundamentação teórica do trabalho com a problematização da concepção de sujeito centrado e consciente e da concepção de identidade como estrutura fixa e imutável para assumir uma concepção de sujeito heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e pelas inúmeras vozes (interdiscurso) que o constituem e uma compreensão da identidade como processos de identificações nunca finalizados; discorro sobre o método arquegenealógico de Foucault (1979 [2004], 1969 [2008]) e as práticas de saber-poder a partir das quais foram produzidas nossas verdades consideradas absolutas, universais e eternas; às concepções foucaultianas, articulo a filosofia desconstrutivista de Derrida (1971) que aponta para as fraturas e

incongruências inerentes ao que se apresenta de forma cristalizada e plena de verdades; finalmente, destaco as contribuições de autores pós-coloniais e decoloniais para problematizar os modos como os contextos de dominação colonial e o olhar do “outro” são constitutivos das identidades e alteridades.

Os resultados da análise compõem o quarto capítulo deste livro e se dividem em três eixos temáticos que se entrelaçam, se imbricam mutuamente e se (inter)relacionam com os processos de territorialização: o sujeito indígena entre a tutela e a emancipação, o sujeito indígena na escola entre a assimilação e a resistência e o sujeito indígena entre os saberes e modos de vida. Por fim, apresento as considerações finais desse trabalho, retomando a proposta da pesquisa, os objetivos, a hipótese elaborada e os resultados alcançados.

CAPÍTULO 1

SOBRE O ARQUIVO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: OS (INTER)DISCURSOS SOBRE O INDÍGENA

Conforme afirmei na introdução desse livro, para realizar o empreendimento analítico desse estudo, assumi como pressupostos teóricos a orientação arqueogenealógica de Foucault e a desconstrução proposta por Derrida. Assim, busco compreender como a questão do poder (genealogia) relaciona-se com a produção de saberes (arqueologia) e como esses saberes engendram novos poderes, observando as mudanças que podem ser produzidas e suspeitando dos efeitos de sentidos cristalizados que resultam dessas relações de poder simbolizadas na linguagem.

Estranhar as obviedades inquestionáveis, duvidar do que se ouve, ouvir o silêncio, desaprender o olhar e aprender a desver, desamparar a palavra, problematizar a evidência e a naturalidade dos sentidos para remetê-los a domínios de práticas sociais, relações de poder e jogos de verdade. Este é o propósito do “método” arqueogenealógico e do desconstrutivismo nesta proposta investigativa: trazer para a cena problematizações sobre/do sujeito indígena, sujeito periférico, situado à margem desde o início dos processos de colonização, atravessado por dizeres outros que o significam negativamente, e cuja voz, silenciada, posta em estado de subalternidade e de exclusão, quer ser ouvida.

As formas de memória não escapam ao crivo da ordem do discurso. Filiada às diferentes formações discursivas, a memória define o que cada arquivo reconhece como válido ou discutível (FOUCAULT, 1969 [2008]). Sobre o arquivo e as relações de poder, Derrida (1995 [2001]) mostra a dupla raiz da palavra arquivo que implica começo e comando (arconte, o que comanda) e assinala que é o poder quem detém o arquivo; é ele quem dispõe das informações, quem determina o que permanece e o que se destrói para construir uma história que atenda aos seus interesses.

Ao tratar da questão dos arquivos digitais, Pêcheux (1982 [1994], p. 60) aponta para os riscos de apagamento das condições de produção do dizer, mostrando como os “métodos de tratamento em massa do arquivo textual” buscam a regulação e a uniformização da leitura e o gerenciamento da memória coletiva: “o risco é simplesmente o de um policiamento dos enunciados, de uma normatização asséptica da leitura e dos pensamentos, e de um apagamento seletivo da memória histórica”. Orlandi (2006) destaca uma outra consequência do tratamento dos arquivos digitais, ao qual ela denomina memória metálica, cujos processos se dão não no eixo vertical sob a forma de atualização de um saber discursivo, mas no eixo horizontal que compreende movimentos de repetição, reprodução, replicação produzindo, pelo excesso, “o esvaziamento do sentido do dizer engajado, significante na história” (DIAS, 2015b).

Outra consequência desse gerenciamento da memória surge mais recentemente: diversos usuários da internet têm reclamado junto à justiça o “direito ao esquecimento”, solicitando o apagamento dos motores de busca – como o Google ou Yahoo – de dados pessoais que se referem a situações do passado e que, embora sejam verdadeiros, o demandante considera que o prejudicam de algum modo. À capacidade “funesta” da rede mundial de computadores de guardar e expor “escancaradamente a totalidade do que existe” surgem os “sonhos de uma memória editável” e as lembranças, como aponta Sibila (2018, p. 214), “deixam de ser concebidas como aquelas entidades etéreas e misteriosas que, de acordo com as crenças modernas, nutriam a interioridade de cada indivíduo”. No entanto, mesmo os arquivos digitais com os quais trabalhei em que “tudo parece caber e se eternizar”, em que as possibilidades interativas dadas pela profusão de *links* e pontos de conexão produzem uma aparente liberdade, mesmo esses arquivos são limitados. Os *links* e as possibilidades interativas foram definidos pelos recortes já produzidos nos gestos de leitura do “técnico-cientista” que determina o que estará e o que não estará disponível sobre uma dada questão.

Sobre essa questão, em março de 2018, o jornal *The New York Times* publicou uma reportagem acusando o Facebook de compartilhar dados de 50 milhões de usuários com a empresa de consultoria Cambridge Analytica, contratada por Donald Trump em sua campanha para presidente dos Estados Unidos em 2016 (KEVIN,

2018). De acordo com a denúncia, o Facebook cruza os dados das pessoas de forma a captar seus interesses e preferências e fazer marketing político, baseado em microsegmentação, fazendo circular propagandas e informações diferenciadas de acordo com o perfil de cada usuário. Mark Zuckerberg, presidente da empresa, nega as responsabilidades, afirmando que o Facebook consultava os dados de seus usuários apenas para fins acadêmicos, em conformidade com o que havia sido autorizado anteriormente (LANNO, 2018).

Pêcheux (1994, p. 62) afirma que há um espaço polêmico nas formas de ler que produz gestos de leitura contraditórios na construção do arquivo. Há na materialidade da sintaxe, a possibilidade de cálculo, “mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe”. O sentido não está fixado em algum lugar, pois ele se produz nas relações entre os sujeitos, nos intervalos das formações discursivas e na memória do dizer (o interdiscurso). Os sentidos que as palavras carregam são determinados historicamente; são os processos históricos que institucionalizam os sentidos que nos parecem claros e evidentes, promovendo o apagamento de outros sentidos.

Assim, é considerando que a língua falha, que o sentido sempre pode escapar e ser outro e que o arquivo “ao fincar um começo e um comando para a institucionalização de dizeres, esbarra no furo do que não pôde ser dito ou ali guardado” (ORLANDI, 1996, p. 64), que busco operar com os dizeres dos sujeitos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá e Terena do Mato Grosso do Sul. Falo de sujeitos atravessados por uma trajetória histórica marcada pela expropriação territorial, subjugação econômica, interdição linguística e que vivem marginalizados tanto em relação aos recursos econômicos, quanto ao fato de serem entendidos como culturalmente estranhos aos olhos da sociedade (GUERRA, 2010).

É necessário, portanto, historicizar o arquivo de forma não linear, buscando abordar as questões políticas, explorar o tecido da constituição histórica desses sujeitos indígenas, o modo como chegaram a ser o que são e a construção dos discursos que os engendraram. E, na materialidade linguística, traçar as regularidades, compreender o modo pelo qual as repetições se efetivam, quais discursos são rarefeitos, quais não são ditos e trilhar os percursos de

sentidos. Ver nos acontecimentos, nos discursos dispersos, a possibilidade de aparecer certos discursos e desaparecer outros.

Assim, nos próximos tópicos deste capítulo, para melhor entendimento das condições de produção dos discursos dos sujeitos indígenas, retomo brevemente o período da história da colonização do Brasil, da história dos povos indígenas e da história dos povos Guarani e Kaiowá e Terena no Mato Grosso do Sul, procurando destacar suas atuações nos espaços escolares e na internet. Em seguida, descrevo as condições de produção do discurso dos professores indígenas no Facebook, a constituição do *corpus* de pesquisa, bem como os eixos temáticos e os eixos do fazer analítico que tem por objetivo fazer emergir a voz do professor indígena.

1.1 A “invenção do índio” no Brasil

Viveiros de Castro (2016a, p. 1) nos apresenta em epígrafe uma importante observação do indígena baré Bráz de Oliveira França: “...se alguns dos nossos antepassados nos vissem no estado em que estamos e lhe perguntássemos por que eles há 500 anos viviam livres e tranquilos, certamente nos responderiam: Nós não éramos índios! ”. De fato, antes da chegada dos invasores europeus, havia uma população estimada entre 60 a 90 milhões de habitantes de povos diversos neste continente que, por equívoco desses invasores, que pensavam ter chegado nas “Índias Ocidentais”, foram chamados “índios”. A constituição identitária dos povos indígenas tem início nesse “engano” que é considerado por Porto-Gonçalves (2009, p. 27) uma das maiores “violências simbólicas” cometidas contra os povos originários dessas terras, uma vez que é uma designação “que faz referência às Índias, ou seja, à região buscada pelos negociantes europeus em finais do século XV” e que ignora a designação própria que esses povos se atribuíam. Uma nomeação que emerge das relações de poder desiguais que unem o “índio” ao colonizador.

Entre os diversos povos indígenas e suas inúmeras especificidades, nenhum se autodenomina “índio”, pois cada povo se identifica por uma denominação própria que eles mesmos se dão ou que foi dada por outros povos, “como se fosse um apelido, geralmente expressando a característica principal daquele povo do ponto de vista do outro” (LUCIANO, 2006, p. 30) ou, como destaca Daniel Munduruku

(2017, s/p), “a palavra índio não retrata minha experiência de pertencimento a um povo. Não sou índio, sou mundurucu. Pertencço a um povo e esse povo tem um lugar, uma história, tradição, cultura, religiosidade, economia...”.

As designações, e as definições que emergem a partir delas, são políticas e, portanto, nunca são ingênuas e desinteressadas. Trata-se de uma categorização orientada por interesses de grupos que disputam espaços em um determinado campo de ação, criadas “como uma consequência de certas lutas simbólicas e ideológicas” (HALL, 2010, p. 329) Assim, classificação criada durante os processos de colonização, o nome “índio” vincula-se a representação e significados diversos ao longo da história. São significados que produziram estereótipos diversos, sentidos naturalizados, reducionistas, essencializantes, e inferiorizantes sobre os diversos povos indígenas do Brasil. Os “índios” que resultaram dessa invenção colonial são agrupados em uma categoria homogeneizadora e genérica — “povos indígenas” — que recobre uma diversidade enorme de grupos sociais que vivem hoje sob condições geográficas, políticas, econômicas e sociais distintas e que corresponde hoje a 256 povos listados (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2021).

Nesta discursividade, os povos indígenas passam a constituir uma única categoria e diferentes povos, como os Tukano, os Desana, os Mundurucu, os Waimiri-Atroari e todos os outros, deixam de ser assim nomeados para se transformarem no agrupamento “povos indígenas” ou no “índio”, isto é, no “índio genérico” (FREIRE, 2000, p. 18). Apesar de possuírem formas de organização, linguagem e práticas culturais distintas, esses povos possuem um passado comum de massacres, escravização, esbulho territorial, e assimilação forçada cujos efeitos se estendem para a modernidade e cujas consequências se fazem sentir nas práticas e nas discursividades da sociedade atual. Dizeres que inventaram o “índio” e que afetam o modo como ele representa o outro e a si mesmo.

Designações que desconfiguram, reformam e conformam o indígena como “raça inferior”, cuja racionalidade primitiva é incapaz de produção de conhecimento e que, pela “generosidade” do não indígena, deve passar pelo processo de aculturação e “branqueamento”, “a melhora do sangue”, para alcançar a superioridade europeia (VIVEIROS DE CASTRO, 2016b).

Discursividades construídas a partir de uma racionalidade que produziu uma grande linha divisora que fundamenta toda nossa experiência moderna e que separa o homem e a natureza, o sujeito e o objeto, o verdadeiro e o falso, nós e eles. Processos que instauram e naturalizam diferenças a partir de categorizações binárias para poder negá-las e produzir in-diferenças. Na perspectiva de Coracini (2003a, 2003b, 2007), trata-se de representações que configuram identidades, pois, de acordo com a autora, “nomear é dar realidade ao objeto [...] falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem” (CORACINI, 2007, p. 59).

A invenção do “índio” no Brasil se constrói a partir de um conjunto de representações que constituem o imaginário colonial, dizeres e estereótipos que enrijeceram e naturalizaram sentidos que rebaixam, discriminam e incriminam o “ser indígena”. Mas, como as racionalidades são várias, a linguagem é porosa e os significados deslizantes, o discurso colonial pode ser desnaturalizado e os dualismos des-construídos. De acordo com Mignolo (2007, p. 27), “há uma energia que não se deixa manipular pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade”. Tal energia impulsiona os movimentos indígenas que, nos anos 70 e 80, tornam-se mais vigorosos, gerando um sentimento de reivindicação articulado a uma identificação com as tradições que culmina em diversas conquistas registradas na Constituição de 1988, conforme veremos no decorrer desse capítulo.

É no interior desses movimentos que os povos indígenas compreendem a importância de se “manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro”. É uma nova postura que servirá para “demarcar a fronteira étnica e identitária” (LUCIANO, 2006, p. 30) entre os diversos povos que originalmente habitavam esta terra e que foram “descobertos” pelos agentes da colonização. Como bem disse o intelectual e ativista aymara Fausto Reinaga (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 27) nos anos de 1960: “Danem-se, eu não sou um índio, sou um aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”.

Deslocado de seu “significado primeiro” e ressignificado pelos próprios indígenas, o termo “índio” passa, assim, a figurar não apenas

como uma identidade coletiva que une diferentes povos e suas singularidades, mas também como uma categoria política que permite a produção de práticas sociais e discursivas que agenciam o reconhecimento das causas e a reivindicação de direitos comuns a esses povos (RESENDE, 2014). Os povos indígenas que se envergonhavam, negavam e escondiam suas identidades étnicas iniciam uma luta pelo reconhecimento, reivindicando seus direitos e buscando “retomar o fio da tradição, reviver formas e conteúdos que haviam sido reprimidos, recalcados, interditados, amaldiçoados como parte do ‘processo civilizatório’” (VIVEIROS DE CASTRO, 2016b, p.4).

Desde os anos 70 do século passado, portanto, os povos indígenas passam a implementar diversas ações em busca de transformações na sociedade envolvente. No próximo tópico, busco contextualizar os processos históricos vivenciados nos períodos anteriores, desde a chegada dos europeus no solo brasileiro.

1.2 Os povos indígenas no Brasil: tutela e assimilação

A espoliação colonial, consequência do “projeto de modernidade”, é legitimada por um imaginário que estabelece que as comunidades indígenas ocupam o mais baixo “estágio na escala de desenvolvimento humano”: são selvagens, primitivos, em “estado de natureza”. Nessa passagem da ignorância à “evolução”, a sociedade europeia já havia alcançado o último estágio, aquele em que “reina a civilidade, o Estado de direito, o cultivo da ciência e das artes”. Era necessário que os indígenas deixassem de ser “bárbaros” e alçassem ao “estágio mais avançado da espécie humana”, transformando-se em entes colonizados. Daí a necessária “invenção do outro” à nossa imagem, conforme nossa semelhança, projeto que se inicia no período colonial com uma política indigenista que vinculava o desenvolvimento das populações indígenas à sua integração com o resto da sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Conforme aponta Quijano (2005), a ideia de “raça”, para se referir às diferenças fenotípicas entre “índios” e conquistadores, sustenta a visão de que existem diferenças de natureza biológica e sustenta as relações de poder no capitalismo mundial/moderno. A partir dessa ideia, estrutura-se uma rede de sentidos – incapaz, infantil, ingênuo, primitivo, selvagem – que significam o indígena e legitimam a

necessidade de que esses povos sejam tutelados pelo Estado. Estando na infância da humanidade, o indígena precisa de um protetor, de alguém que o represente, atue como seu provedor e que o auxilie a se integrar à sociedade dos não indígenas. Estas práticas de imposição da colonização aos povos indígenas dão início e sustentam a tutela indigenista; durante o século XVI, predomina a afirmação de que os povos indígenas não pertenciam à categoria de humanos; posteriormente, entre os séculos XVIII e XIX, admitiu-se e reconheceu-se a humanidade desses povos, mas prevaleceu a ideia de que pertenciam a uma categoria inferior de raça humana que deveria ser “aprimorada” pelos colonizadores.

A história dos indígenas brasileiros, e também a história dos povos Guarani, Kaiowá e Terena, mostra que as ações dos diferentes órgãos do Estado, legitimadas por esse discurso de “aperfeiçoamento” e da necessidade de tutela, foram no sentido de excluir esses povos dos espaços públicos e privados. Inicialmente, as ações tiveram como objetivo a imposição da cultura pela evangelização, visando a apropriação da mão de obra indígena. A escola, dispositivo disciplinar legitimado pela escrita, foi utilizada como espaço de imposição da cultura europeia e da alfabetização na língua oficial, desempenhando um papel fundamental na negação das identidades culturais desses povos.

Durante o período de expansão colonial, os confrontos entre indígenas e não indígenas foram marcados por episódios de extrema violência que se alastraram por todo país. Nas matas, o extermínio era “não só praticado, mas defendido e reclamado como remédio indispensável à segurança dos que ‘construíam uma civilização no interior do país’” (RIBEIRO, 1996, p. 148). Em 1908, o Brasil foi acusado publicamente, durante o XVI Congresso Internacional dos Americanistas em Viena, de massacrar os indígenas, o que acabou por contribuir para a criação da fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, marcando o início da relação tutelar entre o Estado e os povos indígenas (CORDEIRO, 1999).

Resende (2014, p. 172) afirma que são dessa época do SPI, as imagens que figuram no imaginário nacional, exibindo os povos originários do Brasil em seu primeiro contato com objetos do “mundo civilizado”, tais como as máquinas fotográficas, relógios e outros artefatos tecnológicos. Segundo a autora, por um lado, temos

imagens que exibem “salas de aula com crianças indígenas uniformizadas aprendendo educação moral e cívica aos moldes da educação nacional” e, por outro, imagens que exaltam a beleza e o exotismo dos povos indígenas, retomando “os ideais da literatura indigenista do século anterior: o retrato do bom selvagem caracterizado por sua nobreza e pureza.”

Distanciando-se do propósito para o qual fora criado – visava a proteção dos “incapazes e a sua “integração” – o SPI atuou de forma contrária aos interesses dos indígenas, como mostram denúncias encontradas no Relatório Figueiredo⁷ que afirmam que, além da corrupção sistêmica no órgão, parte de seus agentes praticavam escravidão e tortura de indígenas em todo o país. Trata-se de documento importante que trouxe à tona ações de extrema crueldade dos agentes desse órgão contra os povos indígenas e cujos relatos exibem um lado bastante sombrio do comportamento humano, particularmente da relação entre o não indígena e o indígena (IDOYAGA, 2013). O SPI, por meio de programas educacionais, promoveu a integração forçada dos indígenas à sociedade nacional, incorporando técnicas missionárias e dando continuidade às ações coloniais. No MS, principalmente, fortaleceu-se o processo de aldeamento, configurando-se como uma ação de confinamento pela demarcação de reservas indígenas, o que provocou transformações profundas nos modos de vidas dos povos indígenas dessa região (RESENDE, 2014).

Em 1967, o SPI foi extinto e criou-se a Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), controlada pelos militares durante o regime autoritário. De acordo com Ferreira (2007), nesse período, poucas mudanças ocorreram, uma vez que os princípios pautados na assimilação e na integração dos povos indígenas à sociedade envolvente permaneceram os mesmos. Sob o regime militar, conforme aponta Davis (1978, p.88), a estratégia da FUNAI se constituiu em assimilar os indígenas e “integrá-los, o mais rapidamente

⁷ O Relatório Figueiredo é um documento com as conclusões da investigação coordenada em 1967 pelo então procurador Jader de Figueiredo Correia. São mais de 7 mil páginas que acreditava-se estarem perdidas, mas foram encontradas recentemente no antigo Museu do Índio, no Rio de Janeiro. O documento está disponível em: <https://www.documentosrevelados.com.br/geral/relatorio-figueiredo-na-integra/>. Acesso em 14 de mar. de 2019.

possível, à economia de mercado em expansão e à estrutura de classes do Brasil” e impedir os “entraves” que poderiam desacelerar o crescimento econômico, especialmente, que os indígenas não oferecessem “obstáculos à ocupação e colonização da Amazônia”.

Em 1973, foi elaborada a Lei nº 6.001, conhecida como “Estatuto do Índio” que, em seu artigo primeiro, afirma regular a “situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los progressiva e harmonicamente à comunhão nacional” (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973). De acordo com Oliveira Filho (1985, p. 06) o Estatuto foi elaborado por um “círculo fechado de juristas” que procurou incorporar os ideais protecionistas e integracionistas herdados da legislação anterior, garantindo aos indígenas proteção especial por meio da tutela do Estado e do direito à terra, até que assimilassem a cultura da sociedade dominante em um processo de integração que respeitasse “suas tradições e a coesão da comunidade indígena”. Com forte “teor assimilacionista e tutelar”, portanto, o objetivo do Estatuto era de preservar a cultura das comunidades indígenas e integrá-las progressivamente à sociedade. O Estatuto estabeleceu categorias e requisitos – conhecimento da língua portuguesa, compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional, entre outros – para aferir o grau de assimilação a que o indígena estava submetido definindo quais deles e quais comunidades seriam consideradas capazes e poderiam ser liberadas da tutela.

Como afirmei no item 1.1 deste capítulo, a década de 1970 do século passado, representa um momento de visibilidade da luta dos povos indígenas pelos seus direitos, quando tem início o Movimento Indígena no Brasil. A partir da organização política, líderes indígenas como Mário Juruna, Raoni Metuktire, Marcos Terena, Jorge Terena, Davi Yanomami, Ailton Krenak, entre outros ganham visibilidade pública e formam a União das Nações Indígenas. Emerge o sujeito indígena, fortalecido pelos movimentos de abertura vivenciados no país, em um processo de resistência às ações do Estado que descaracterizava a diversidade e desestruturava o desejo de alteridade das comunidades. Em 1978, o governo anunciou um decreto de emancipação⁸ e encontrou uma forte reação por parte dos indígenas

⁸ Trata-se de uma minuta de um decreto de emancipação, esboçado pelo presidente Geisel, por intermédio de Rangel Reis, seu ministro do Interior, com o propósito de

e de apoiadores (antropólogos, jornalistas, advogados, líderes religiosos) engajados com a causa, o que levou o governo a abortar o decreto. Juntamente com seus apoiadores, os povos indígenas compreenderam que emancipar-se significava deixar de ser indígena e, uma vez transformados em “meros brasileiros”, as terras onde viviam seriam objeto de propriedade privada e, portanto, alienáveis. (RESENDE, 2014).

Os povos indígenas tiveram uma participação ativa no processo que levou à promulgação da Constituição Federal de 1988, o primeiro e mais significativo passo em direção ao reconhecimento de seus direitos fundamentais. O documento dedica um capítulo inteiro aos indígenas e o artigo 231 traz em seu texto o reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No texto da lei, a perspectiva integracionista do Estado parece ser superada, com o reconhecimento da pluralidade cultural. Tais conquistas fazem parte, como vimos, de um longo processo de resistência e luta dos povos indígenas em diferentes momentos e situações, no decorrer do processo histórico brasileiro. Com os direitos legalmente amparados na Carta Magna, os movimentos de resistência reivindicando seu cumprimento se intensificaram e os povos indígenas vêm se assumindo cada vez mais como protagonistas de suas vidas. A identificação e legalização das terras tradicionais, o aumento da participação na construção de políticas públicas voltadas para seus interesses, além da participação direta nas políticas partidárias, inclusive com candidatura de indígenas para diferentes cargos do poder legislativo, são exemplos de bandeiras políticas desses povos nos últimos anos.

Se, por um lado, é possível constatar avanços no plano das políticas públicas em relação às reivindicações dos movimentos indígenas, persistem no Brasil, em função dos conflitos agrários, inúmeros casos de violações dos direitos dos indígenas envolvendo grupos empresariais e, em alguns casos, o poder público local. De acordo com dados apresentados pelo CIMI (2016), entre 2006 e 2007, houve um aumento considerável do índice de violência nos locais de

promover a emancipação dos indígenas e declará-los não indígenas perante a lei e, desse modo, eximir-se do encargo de protegê-los, juntamente com suas tradições, seus usos e costumes e, o mais importante, suas terras.

territorialidades precárias, como é o caso dos Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, onde está o maior número de registros de indígenas assassinados. Nessas terras são também numerosos os casos de morte por desnutrição infantil e suicídios. Trato, no próximo tópico, das condições de vida atuais desses povos e dos povos Terena em seus territórios.

1.3 Os povos Guarani e Kaiowá e Terena e seus territórios: espaços de disputa e de viver

Os povos indígenas constituem hoje 0,47% da população brasileira: são 817.963 habitantes pertencentes a 305 etnias e falantes de 274 línguas. 502.783 deles vivem na zona rural e 315.180, em zonas urbanas (IBGE, 2010)⁹. Conformam grupos com baixa densidade populacional e apenas 3 povos são formados por mais de 20.000 pessoas, como os Guarani e Kaiowá e os Terena, em Mato Grosso do Sul. O que caracteriza a situação dos Guarani, Kaiowá e Terena no estado do Mato Grosso do Sul é o seu confinamento em áreas de terra insuficientes para a sua sobrevivência física e cultural, resultado das ações das frentes de colonização que se apossaram de terras tradicionalmente ocupada por esses povos (SIQUEIRA, E.; BRAND, A., 2004). Neste contexto de perdas e intensos conflitos, a questão dos territórios torna-se central tanto no que se refere à luta pelo reconhecimento das terras tradicionais, quanto pela sua configuração como espaço de afirmação da identidade e da autonomia dessas culturas.

Os povos Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva, geralmente chamados Guarani, são povos distintos que se identificam a si mesmos como Guarani e Kaiowá. De acordo com Ferreira (2007), a chegada dos colonos a partir da década de 1830, a Guerra do Paraguai, a abertura das fazendas na década de 1940 e a exploração da erva mate, no caso dos Guarani e Kaiowá, produziram transformações drásticas nas práticas culturais destas famílias. Expulsos de suas terras, foram removidos para oito pequenas reservas (Amambai, Limão Verde, Dourados, Caarapó, Takuapery, Pirajuy, Sessoró e Porto Lindo) até meados do século XX. Atualmente são cerca de 70 mil pessoas que habitam o cone sul do Mato Grosso do Sul (IBGE, 2010). No município

⁹ Dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no país, em 2010.

de Dourados, região de fronteira do Brasil com o Paraguai, vivem cerca de treze mil pessoas das etnias Guarani Nandeva, Guarani Kaiowá e Terena que compartilham o mesmo espaço geográfico, dividido entre duas aldeias: a Jaguapiru e a Bororó em uma área de 3600 hectares entre os municípios de Dourados e Itaporã.

Os espaços exíguos inviabilizaram a itinerância e levaram ao esgotamento dos recursos naturais, impondo profundas mudanças em sua economia e organização social e religiosa. Com seus modos de vida comprometidos e ausência de recursos, os indígenas são obrigados a se assalariarem nas usinas de produção de álcool e açúcar (BRAND, 2001; 2004). O pouco espaço e a proximidade com a cidade faz com que a relação de troca estabelecida com o meio urbano seja intensa. Cerca de 60% da população indígena tem idade abaixo de 18 anos e não vivenciou a experiência de ampla mobilidade em um território "sem cercas", como é o caso dos povos mais antigos (BRAND, 1997).

De acordo com Susnik (1981), entre os séculos XVI e XVII, os Guarani apresentavam um modelo de organização social dividido em três unidades socioterritoriais: o *guára*, o *tekoha* e a *te'yi*. *Te'yi*, família extensa, é um grupo que comportava cerca de três gerações de uma mesma família e que constituía sua unidade socioeconômica básica. Habitavam grandes casas comunais e exploravam as terras e áreas de caça e pesca. O *tekoha* constituía-se a partir da associação de algumas famílias extensas com fortes vínculos de coesão socioeconômica e religiosa. Os *guára* eram agrupamentos mais amplos que reuniam vários *tekoha*. Apesar dos vínculos estabelecidos nos *tekoha*, as casas localizavam-se muito distantes umas das outras, e cada povo mantinha um modelo organizacional próprio.

Cavalcante (2015, p. 60) destaca que a política de demarcação de pequenas áreas, como tem sido realizada pelo Estado brasileiro, não considera o modelo de organização tradicional, nem os usos e costumes desses povos, obrigando as famílias extensas que compõem um *tekoha* a uma convivência de muita proximidade física, o que acaba por potencializar conflitos. De acordo com Pacheco (2003), os Guarani e Kaiowá desejam "obter terra", mas não como propriedade privada com fins lucrativos, como a sociedade não indígena a concebe. A terra é compreendida como totalidade sagrada oferecida pelo Deus-Criador, "o lugar e o meio em que se dão as condições de possibilidade do

modo de ser guarani” (MELIÁ, 1979, p. 336), não podendo, portanto, ser vendida, comprada ou privatizada.

Pacheco (2003, p.5) afirma que “para um Guarani, não é a terra que lhe pertence, mas ele que pertence à terra. O valor da terra é mensurado por referenciais sagrados, cosmológicos e espirituais”. É por isso e nesse contexto que os Guarani e Kaiowá iniciaram intensa mobilização de recuperação dos espaços dos quais haviam sido expulsos e a “retomada” de aldeias destruídas no decorrer do processo de ocupação do seu território tradicional por não indígenas. Conforme se registra em sua trajetória, esses processos foram vivenciados também pelos povos Terena, como veremos a seguir.

Os povos Terena constituem a segunda maior população indígena de Mato Grosso do Sul, contando atualmente com aproximadamente 23.000 pessoas localizadas em um território fragmentado e espalhado nos municípios do MS em nove Terras Indígenas: Aldeinha, no município de Anastácio; Limão Verde e Taunay/Ipegue, no município de Aquidauana; Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, Pílad Rebuá, Cachoeirinha e Lalima, no município de Miranda; Nioaque em Nioaque; Bálsamo, no município de Rochedo. Parte da população Terena localiza-se ainda na área indígena de Dourados, pertencente aos Guarani e Kaiowá e, em Araribá, área indígena situada no município de Avaí no Estado de São Paulo, na qual os Terena também dividem espaço com os povos Guarani, Kaingang e Krenak (CARDOSO, 2011).

Os povos Terena fazem parte do cotidiano da vida sul mato-grossense, seja pela participação nas relações de comércio informal nas ruas das cidades onde residem, seja pela realização de trabalho informal nas fazendas da região. Estas práticas econômicas podem ser melhor compreendidas ao considerarmos a história deste povo. Ao deixarem seus territórios tradicionais para lutarem junto ao Brasil na Guerra com o Paraguai, os povos Terena enfrentaram uma profunda dispersão de suas aldeias, uma vez que, ao retornarem após o conflito, suas terras já haviam sido tomadas por terceiros.

Esse processo de diáspora forçou esses povos a buscar novos espaços para o exercício de sua sobrevivência e, conseqüentemente, afetou o modo de vida e produziu mudanças significativas em sua organização cultural e social. Dentre as estratégias de sobrevivência adotadas, segundo Azanha (2005), as mais comumente apontadas têm

sido a abertura para o diálogo e a negociação — a partir de sua conhecida facilidade de se abrir para o exterior —, buscando incorporar as experiências, práticas e memórias de outros povos ao seu patrimônio cultural. Neste contexto, os Terena ora são discursivizados como “índios dóceis”, ora como “índios interesseiros”, ora como “índios urbanos” ou como “índios que deixaram de ser índio”.

De acordo com Azanha (2005), a partir da década de 80 do século XX, o crescimento da população Terena, a exiguidade de área para a lavoura e a degradação do território afetaram diretamente a agricultura – principal atividade econômica até então – nas reservas Buriti, Cachoeirinha e Taunay-ipegue, fato que levou o autor a afirmar que não se vive da Reserva, mas na Reserva. Devido a todos estes processos, há um discurso bastante comum no MS que estigmatiza os Terena, afirmando que eles abandonaram suas raízes, se aculturaram e se tornaram “índios urbanos”. Guerra (2010) destaca que a influência cultural do não indígena fez com que os indígenas tivessem questionada sua “indianidade”, a sua legitimidade étnica. Por mais que esteja inserido na sociedade envolvente, o indígena ainda é visto com estranheza dentro dela; e, se agir de forma incompatível com os costumes indígenas, é visto de forma negativa por seus pares na comunidade indígena.

No próximo tópico, veremos como se dão os processos vivenciados por esses povos indígenas nos espaços escolares.

1.4 Os povos Guarani e Kaiowá e Terena e a escola: espaço de conflitos e de trocas culturais

As políticas educacionais para os povos indígenas expressam a natureza da relação que o Estado estabelece com esses povos. De um lado, temos princípios assimilacionistas da escola colonizadora em que a educação escolar esteve a serviço da integração dos indígenas à ordem sócio cultural e econômica da sociedade envolvente, de outro, a partir da Constituição de 1988, o respeito à diversidade cultural vem se constituindo como princípio orientador nas práticas e discursos oficiais, discursos, como vimos, filiados à crença de que o contato com a sociedade envolvente leva a população indígena à perda ou extinção da própria cultura (LIMA, 2013).

Ao longo de distintos períodos históricos, podemos identificar o sentido “civilizatório” das escolas indígenas, transmitidos de diferentes formas e contextos. Durante o período de expansão colonial, a criação dessas escolas obedeceu ao propósito de evangelizar e “civilizar” esses povos – à época vistos como bárbaros, selvagens e perigosos – para “resgatar suas almas” e submetê-los ao trabalho escravo. Com o surgimento do Estado, o objetivo da escola passa a ser o de integrar indígenas aos valores, crenças e modos de vida dos “brasileiros”, calcados em concepções europeias de indivíduo, natureza e cultura. Tal projeto de conversão cultural forçada fundamenta-se no apagamento da língua, religião, costumes, enfim, no apagamento do modo de “ser indígena”. Trata-se de um projeto que busca a eliminação da diferença, daquilo que o “outro”, primitivo, difere do “eu”, ser mais evoluído e superior, culminando na negação da identidade indígena que, aos poucos, renunciaria a seus costumes e modos de vida para assimilar a cultura do não indígena (LIMA, 2013).

A escola, nesses termos, é espaço de profundas tensões para os povos indígenas, notadamente para os Guarani, os Kaiowá e os Terena que mantêm intenso contato com a sociedade envolvente. A educação escolar e a escola como espaço de fronteira entre culturas ocupam um lugar permeado por inúmeras disputas e linhas de força, tanto ideológicas quanto práticas, seguindo princípios que passam ora pela proposta de aculturação, integração e assimilação, ora por uma agenda que visa o protagonismo, a construção da autonomia, a participação e o fortalecimento das identidades dos povos indígenas.

A implantação da escola como agente de imposição da cultura europeia, e, conseqüentemente, de eliminação da diferença e da cultura indígena, produz outro campo de lutas entre o poder público e as lideranças indígenas. Vários intelectuais indígenas (Benites, 2014; Luciano, 2011; Cardoso, 2014) relatam experiências difíceis vivenciadas por seus povos com os métodos autoritários e lineares desse modelo de escola e as diferentes formas que os povos indígenas encontraram para resistir a esse processo, sendo o abandono o mais recorrente. A busca por uma escola que represente seus interesses levará a uma mudança de perspectiva somente nos anos 70 com as mobilizações, ações e projetos elaborados pelos próprios indígenas para exigir do Estado o direito à cidadania, à satisfação das demandas de justiça social, o reconhecimento jurídico de sua diferença e se opor, de forma

mais sistematizada, aos estigmas e representações negativas a eles associados durante séculos.

A partir do final da década de 1980, as leis começam a ser reformuladas, inicia-se a implementação da proposta de uma educação diferenciada e de respeito à cultura e tradições próprias desses povos. As sociedades indígenas passam a impor o seu próprio modo de pensar os debates nacionais sobre seus direitos, buscando se apropriar de elementos da cultura ocidental, ao mesmo tempo em que busca reconstruir e preservar sua diferença cultural e sua afirmação identitária (GRUPIONI, 1994a, 1994b). Como resultado dessa mobilização dos povos indígenas, dos grupos de apoio à luta indígena, das universidades e de pesquisadores engajados na educação específica, a educação escolar indígena adquire uma nova significação e passa a ser vista como instrumento de fortalecimento das reivindicações e de construção de projetos de futuro.

Desde a década de 1990, os indígenas Terena e Guarani e Kaiowá têm tido participação ativa no processo de construção de autonomia das escolas nas aldeias, buscando a ruptura com o modelo assimilacionista ocidental, cristalizado pelo projeto de colonização, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade (URQUIZA e NASCIMENTO, 2010). Os professores veem na escola a possibilidade de “reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas” (NASCIMENTO, 2011, p.7). Como efeito dessa luta por uma educação escolar voltada para ações e práticas que valorizem o que é parte de suas próprias culturas, muitas escolas são criadas e cursos de formação de professores, em níveis médio e universitário, são implantados.

No Mato Grosso do Sul, além dos cursos em nível médio para professores indígenas, há ainda dois cursos de licenciatura indígena: o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, oferecido, desde 2006, pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) em cuja jurisdição se encontram comunidades Guarani e Kaiowá (Amambaí, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna

Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Sete Quedas e Tacuru), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá (UFGD, 2012). Importa ressaltar que o projeto deste curso foi levado à universidade pelas mãos dos professores indígenas; o curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 2010, destinado à formação de professores de escolas indígenas em quatro áreas: Linguagens e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural e Ciências Naturais e Educação Intercultural. O curso se realiza no campus de Aquidauana e, inicialmente, foi proposto para as etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena. Na atualidade, o quadro discente é composto, sobretudo por acadêmicos dos povos Kadiwéu, Kinikinau e Terena¹⁰.

Conforme veremos no capítulo 4 de análise, a escola – e todo o processo de formação profissional que nela se exerce – ocupa um lugar importante e privilegiado para os professores indígenas e para a comunidade Terena e Guarani e Kaiowá. Nessas instâncias, vistas como oportunidades de interlocução e de trocas de saberes, os professores têm exercido um papel importante para a ampliação da luta em defesa dos seus povos, buscando o fortalecimento dos espaços educacionais e atuando como referência a partir da qual as aldeias elaboram suas reivindicações. (LIMA, 2013). Dando continuidade às condições de produções dos discursos dos povos indígenas, no próximo tópico, trato das relações e das formas de reivindicações que os povos indígenas têm construído na Internet.

1.5 Os povos indígenas na internet

Desde finais dos anos 90, os povos indígenas brasileiros têm tido uma importante presença na Internet. Em uma rápida pesquisa na Internet, além de perfis individuais de indígenas, é possível encontrar centenas de organizações indígenas que possuem seus próprios portais, sites, *blogs*, *webrádios*, perfis no Facebook, Twitter e Instagram nos quais são encontradas inúmeras informações e textos autorais sobre esses povos. Todas as aldeias observadas possuem seu próprio perfil no

¹⁰ Dados obtidos em <https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/>. Acesso em 26 de nov. de 2018.

Facebook. Nesses espaços, difundem notícias, defendem seus direitos, denunciam os conflitos que vivem, mostram suas condições de vida, convocam para Assembleias e convidam para os inúmeros eventos, simpósios, encontros relativos às causas indígenas.

Nesse sentido, é possível afirmar que as “novas tecnologias” fazem parte da realidade de boa parte das aldeias e comunidades indígenas do Brasil. Inúmeros projetos exploram novos usos para o audiovisual e novos modelos que viabilizem suas produções midiáticas, seus textos, sua música, criando formas alternativas de comunicação com os demais povos indígenas e com a sociedade envolvente. Os indígenas se conectam à rede mundial de computadores atualizando sentidos sobre seus movimentos, suas ações, sua cultura, colocando, sob novas perspectivas, o papel exercido pela grande mídia.

Vale ressaltar que o uso das tecnologias digitais por indígenas de diferentes povos do Brasil ocorre em um contexto de tensão entre a tradição e a inovação, entre um suporte tido como novo e uma memória discursiva que o conecta à memória ancestral de seu povo. Entre o discurso da inovação que produz um imaginário do novo como sucesso e do velho como fracasso, o sujeito indígena é ainda atravessado pelo discurso que afirma, como já vimos, que se deixou “corromper”, perdeu a “pureza” ao incorporar elementos, no caso a tecnologia, da cultura do não indígena e que, por isso, “não é mais índio”.

Inúmeras pesquisas têm apontado para as consequências sociais, culturais e políticas da tecnologia em nossas vidas. No caso dos indígenas, não é diferente, especialmente em relação aos processos identitários e de preservação da memória. Imbuídos da necessidade de ressignificação da memória, eles se apropriam dos instrumentos tecnológicos e da cibercultura, como afirma Ibã Sales (2010) na introdução desse texto: “a princípio, as lideranças não queriam tecnologia nas comunidades. [...] peguei um gravador e registrei histórias, cantos. Arquivamos tudo. Quando eles morrerem isso estará guardado. Eles souberam entender a importância dos novos instrumentos”.

Dentre os diversos exemplos e estudos realizados sobre os efeitos desta apropriação tecnológica, há um caso singular, ocorrido com os povos Guarani e Kaiowá, que ganhou grande destaque na mídia. Em novembro de 2012, uma carta que foi interpretada como

uma ameaça de suicídio coletivo foi divulgada na Internet e mobilizou milhares de pessoas. Na página da AtyGuasu – assembleia de líderes desses povos –, a manchete: “Índios Guarani Kaiowa anunciam suicídio coletivo no Mato Grosso do Sul” apresentava a carta assinada por cerca de 170 Guarani e Kaiowá da comunidade de Pyelito Kue/Mbarakay – situada na cidade de Iguatemi/MS, região fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Na carta, denunciavam ameaças, pediam socorro e questionavam a decisão judicial de reintegração de posse da área em que estavam acampados, aguardando processo de reconhecimento¹¹. Imediatamente a postagem se disseminou na Internet e, como acontece com os conteúdos que ganham repercussão inesperada, *viralizam* na linguagem das redes sociais digitais, a voz dos Guarani e Kaiowá tomou conta das redes, das ruas, de diversas cidades do país e fora dele. No Facebook, milhares de usuários adicionaram aos seus nomes o sobrenome Guarani-Kaiowa como forma de protesto contra a decisão de reintegração de posse e de apoio à causa. A partir destas manifestações diversas, os Guarani e Kaiowá ganharam destaque na mídia tradicional com reportagens em jornais, revistas e canais de TV de circulação nacional. Ao tratar desse episódio em um artigo intitulado “Sobrenome: Guarani Kaiowa, a jornalista Eliane Brum (BRUM, 2012, s/p) destaca a força da adesão à causa Guarani e Kaiowá e afirma se tratar de um fenômeno novo que traz consigo várias questões com respostas também variadas. Em 1º de novembro de 2012, a Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal realizou uma audiência pública, a partir da repercussão do caso, e o representante do Conselho da AtyGuasu, Elizeu Lopes afirmou: “Se não fosse o Facebook do homem branco, já estariam todos mortos” (KLEIN, 2013).

Para além das inúmeras possibilidades que a Internet e as redes sociais digitais trazem no que se refere à velocidade das informações, às mudanças nas práticas de produção textual e nas práticas de leitura que as interações mediadas trazem (GALLI, 2008), o que nos interessa nesse “fenômeno” é, como já afirmei, as ações dos indígenas nesse processo. Compreendo esse “fenômeno” como consequência de ação

¹¹ Posteriormente, a liminar foi revogada pelo Tribunal Regional Federal da 3ª Região, que autorizou que o grupo permanecesse no local até a conclusão dos estudos antropológicos conduzidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para verificar se a área se enquadra como 'território tradicional indígena'.

deliberada dos Guarani e Kaiowá. Os povos Terena e os Guarani e Kaiowá (e outros povos indígenas, como na experiência que vivenciei com os Huni Kuí) têm utilizado o Facebook (e outras tecnologias de comunicação) para falar entre si e se articularem, para falar com outros povos indígenas e com a esfera pública, para fazer ecoar suas vozes e produzir novas discursividades, desestabilizar os efeitos de sentido cristalizados sobre o que é “ser indígena”.

Ao incorporar novas formas de dizer, eles produzem des-re-territorializações no espaço virtual em busca do reconhecimento de seus territórios tradicionais. Interessa-me, portanto, problematizar, neste contexto, a conformação das identidades e subjetividades do sujeito professor indígena, por meio da análise de representações de si que são materializadas nos textos publicados em seus perfis de Facebook. No próximo tópico, trato da constituição desse *corpus* de pesquisa e seus eixos de análise.

1.6 A constituição do *corpus* de pesquisa e os eixos de análise: espaços de instabilidade nas redes sociais

Na perspectiva discursiva de análise que empreendo nessa pesquisa, o trabalho de constituição do *corpus* envolve questões teóricas que se articulam e são fundamentais para seu formato final e para a efetividade do processo analítico. Neste processo, interessa-me fundamentalmente duas questões. A primeira diz respeito à noção de arquivo, pois é a partir do arquivo que se realizam gestos de interpretação que constituem o *corpus*. Para Pêcheux (1975 [1988]), a constituição do arquivo está relacionada aos gestos de leitura, ora descritivos, ora interpretativos, que apontam para a possibilidade de diferentes modos de ler e interpretar os documentos e disso resulta a própria constituição do *corpus*. Assim, arquivo e *corpus* não são dados *a priori*, não estão pré-determinados, prontos para a interpretação do analista, eles são construídos durante todo o processo de pesquisa. Em uma relação de alternância entre a descrição “que instala o real da língua” (fazendo emergir os equívocos, falhas, etc.) e os gestos de interpretação “que instala o real da história” (DIAS, 2015a), a construção do trabalho se dá em um movimento contínuo que vai da teoria para o arquivo, do arquivo para o *corpus*, do *corpus* para a teoria e assim sucessivamente (INDURSKY, 2008). A análise que se faz do

corpus constitui, por sua vez, a metodologia e, a cada movimento de análise, um novo retorno aos aspectos teóricos.

A este respeito, Courtine (1981) afirma que o *corpus*, longe de ser um conjunto fechado de dados, se constitui por articulações que se dão ao longo de todo o procedimento de análise, sendo perfeitamente compreensível que sua constituição somente possa ser concluída no momento em que estabelecemos como sendo o final do processo. Trata-se, assim, de uma pesquisa em que *corpus* e análise andam juntos e estão em permanente construção, em que a constituição do *corpus* já faz parte do processo analítico. Somente quando a análise é finalizada ou recebe o sentido de fecho que se pode delimitar os elementos que a compõem: quadro teórico, *corpus*, análise, resultados, o que significa que, durante todo o processo da pesquisa, esses elementos estão em processo de construção.

A segunda noção teórica que destaco diz respeito mais especificamente ao fato de o *corpus* dessa pesquisa ser composto por materialidades produzidas em ambientes virtuais. No início do processo, a questão central que se impôs foi: como lidar com tamanha dispersão e diversidade de textos? As características a serem consideradas no trato com arquivos digitais, elencadas por Paveau (2014), foram fundamentais para a tomada de decisões. São elas: a) instabilidade do arquivo – diz respeito à mutabilidade causada pela adição contínua ou apagamento de dados, novos recursos do ambiente, etc.; b) diversidade do arquivo – diz respeito a uma característica essencial aos dados de ambiente digital que podem ser multimodais (texto, som, vídeo), multissemióticos (fontes, imagens, cores) ou interativo; c) incompletude: – embora saibamos que “o arquivo não é descritível em sua totalidade” e que a completude é da ordem do impossível, neste caso, a autora refere-se ao fato de que alguns dados do arquivo são inatingíveis, pois determinados conteúdos na Internet são personalizáveis de acordo com as preferências do usuário ou de acordo com o equipamento tecnológico através do qual o usuário acessa o ambiente digital, uma vez que acessar a partir de um aplicativo para celular ou *tablet* ou de um navegador da Web modifica a forma com os dados aparecem; d) temporalidade: constituída por outros paradigmas que escapam a qualquer cronologia, pois um arquivo digital é sempre passível de atualização pela possibilidade de acesso (PAVEAU, 2014; DIAS, 2015).

Fiz a opção por realizar o trabalho com as duas maiores etnias do MS, cada uma representante de um território etnoeducacional¹²: Terena, representante do etnoterritório¹³ Povos do Pantanal e Guarani e Kaiowá, representantes do etnoterritório Cone Sul. Decidi observar a dinâmica de atuação dos professores indígenas na rede social Facebook como um usuário regular da plataforma. Inicialmente, selecionei 10 (dez) perfis de professores indígenas que atuam em escolas públicas da região, sendo cinco professores da etnia Terena e cinco professores dos povos Guarani e Kaiowá e passei a observá-los. Pelo fato de o Facebook dispor de vários espaços de interação e de grande quantidade de informações em cada perfil, selecionei para análise apenas as publicações que constam no mural do usuário.

Paveau (2014) refere-se à necessidade de se considerar o caráter multimodal e multissemiótico do arquivo de ambiente digital. De fato, a maior parte das postagens é constituída por textos verbais acompanhados de imagens, vídeos, etc. Diversas postagens são constituídas apenas por imagens. A este respeito, Courtine (2009, p.150) afirma: “os discursos estão imbricados em práticas não verbais, o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, a expressão pela linguagem conjuga-se com aquela do rosto, de modo que não podemos mais separar linguagem e imagem”. É partindo desta afirmação, que optei por considerar todos objetos semióticos que surgiram nas postagens. Afinal as práticas não verbais não são destituídas de história, elas se articulam às inscrições linguísticas formando uma rede discursiva.

Assim, os dados são formados por todo tipo de interação realizada dentro do Facebook durante o período de observação: os textos autorais, os compartilhamentos, os comentários, as imagens, os memes, os vídeos, postagens que outras pessoas publicaram no perfil observado, enfim, todas as postagens que constavam nos perfis. Para a captura dos registros, foi utilizada a função *printscreen* do computador que possibilita que o que estiver projetado na tela seja capturado como imagem. Usei este procedimento como forma de garantir que registros importantes disponíveis em um dado momento não fossem perdidos. Apesar de ter utilizado somente postagens

¹² Enoterritório é um termo usado para fazer referência aos territórios indígenas, buscando reestabelecer “o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas” (LUCIANO, 2010, p.5).

públicas, oculte os registros de identificação dos participantes, desfocando os nomes e imagens que pudessem identificá-los.

Na dispersão do arquivo, as proximidades, os limites entre temas ou entre formações discursivas devem ser buscados pelo analista, os efeitos de sentido que, na voz dos sujeitos indígenas, constituem o que é “ser indígena” na atualidade. O dizer desses sujeitos é afetado pela “memória social inscrita em práticas” (PÊCHEUX, 2007 [1983], p. 50), uma memória que, como vimos, é feita de sentidos sempre referidos a outros sentidos e por eles afetados por condições sociais e históricas específicas na qual se inserem o político, o ideológico, enfim, a exterioridade.

A análise proposta nesta pesquisa é a de remeter a produção de efeitos de sentidos à relação entre o já-dito com o que se está dizendo, traçando um percurso que se movimenta entre o sentido constituído, sedimentado na memória, o interdiscurso, e a formulação, o intradiscurso. A produção de sentidos, nesta perspectiva implica, portanto, na heterogeneidade do discurso, esse lugar ‘compartilhado’, onde se confrontam discursos diferentes, portadores de sentidos diferentes para uma mesma palavra (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.41) e que se constitui nas não coincidências do dizer, quando “formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, outro” (AUTHIER-REVUZ, 1982 [2004], p.12).

Nosso gesto de interpretação busca, portanto, problematizar e interpretar o discurso do professor indígena, atravessado pelas memórias e já-ditos que compõem o arquivo da nossa sociedade sobre o que é ser indígena, categoria originada nos processos de “invenção da América” e da colonização do Brasil. Dizeres que significam o indígena como “manso”, “bravo”, “inimigos”, “hostil”, “indolente” “preguiçoso”, “ingênuo”, “exótico”, enfim, uma infinidade de estereótipos desse “arquivo colonial”, efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, que não cessam de intermediar a percepção que temos ainda hoje dos povos indígenas (LIMA, 2005, p. 237). Dizeres que inventaram o “índio”, que lhe disseram para deixar de ser “índio” e virar “branco” com as práticas assimilacionistas, que o acusam de se deixar fraudar pela promessa dos “brancos” de que se deixassem de ser “índios”, virariam “brancos”, que o acusam de não ser mais “índio” por incorporar elementos da cultura do “branco”. O discurso do sujeito-professor-indígena no Facebook atualiza essa rede

de formulações e põe em cena a angústia que vivencia, confrontado com o problema do que é ser indígena. No contexto dessa pesquisa, os enunciados materializam, pela memória, esse arquivo ora pela repetição, ora pela formulação do novo através dos deslocamentos.

Desse modo, os enunciados dos sujeitos-professores-indígenas foram abordados em correlação com outros enunciados e reagrupados em um conjunto de três eixos temáticos que se (inter)relacionam e se organizam em eixos analíticos que apontam para a representação que o sujeito-indígena tem: a) das práticas de tutela em relação à autonomia; b) dos espaços escolares em relação às práticas de resistência e de territorialização e c) dos saberes tradicionais indígenas em relação aos saberes do não indígena.

No próximo capítulo, apresento algumas noções teóricas acerca dos espaços que fundamentam uma pesquisa que busca tratar de textos produzidos por indígenas no chamado ciberespaço: ciberespaço, ciberativismo, redes sociais digitais, processos de territorialização e território.

CAPÍTULO 2

PROCESSOS DE (RE)TERRITORIALIZAÇÃO: AS NOVAS TERRITORIALIDADES INDÍGENAS

O ciberespaço é aqui compreendido como o espaço-tempo contemporâneo que não se situa em um plano transcendente exterior aos indivíduos, mas os atravessa de maneira orgânica, mediando e modificando a “forma como se vive a vida *off-line* dentro de um contínuo articulado e interdependente” (MARZOCHI, 2017; MISKOLCI, 2011). Como ambiente virtual criado pela conexão de uma rede de computadores, o ciberespaço evidencia e emerge do fenômeno contemporâneo da compressão e profusão de espaços e de tempos que se sucedem e se alternam em um universo de informações navegável de forma instantânea, transformando radicalmente a forma como dimensionamos o mundo. Vivemos movidos/atravessados pela transitoriedade, pelo intemporal, pela sucessão simultânea de acontecimentos e a possibilidade de estar aqui e lá ao mesmo tempo, pelo atravessamento de múltiplas territorialidades, enfim, pela virtualização, pela chamada “realidade virtual” impulsionada pela “revolução digital e tecnológica” que atinge limites antes desconhecidos.

O objetivo deste capítulo é apresentar noções teóricas que subjazem a temática da pesquisa, tais como: ciberespaço, ciberativismo, redes sociais digitais, processos de territorialização e território. Partindo dessa contextualização, proponho: i) problematizar as noções de virtual e real e situar os chamados espaços virtuais como instâncias que não se separam da “vida real e cotidiana”, que fazem parte da constituição do sujeito contemporâneo, e pensar o ciberespaço como espaço de controle e de produção de novas formas de existência; ii) problematizar os discursos sobre os territórios em tempos de Internet e globalização e apresentar uma concepção de território, articulada a contribuições do pensamento decolonial, que auxilie na compreensão das contradições dos processos de

territorialização vivenciados pelos povos indígenas. Todas essas noções dão sustentação às discussões e resultados da análise dos dados de pesquisa apresentados no capítulo 4.

2.1 O real, o virtual e o ciberespaço

Em seu uso mais comum, o termo virtual se contrapõe à noção de real. Este faria referência à efetivação material e aquele seria utilizado para expressar a não existência, a ausência de materialidade. Tem-se assim que uma dada entidade poderia ser ou real ou virtual, nunca as duas condições ao mesmo tempo (LÉVY, 1996). Etimologicamente, a palavra virtual procede do latim *virtualis* que, por sua vez, deriva de *virtus* que significa virtude, força, potência. Nesta compreensão, o virtual é aquele que existe em potência, como possibilidade de atualização. Seguindo esta acepção, Levy (1996) retoma Deleuze (1996) para introduzir outro processo que irá contrapor o virtual não mais à noção de real, mas à noção de atual. Nesta proposição, a virtualidade possui realidade por si mesma e não se confunde com a possibilidade.

Para Deleuze (1996), o possível já está constituído, assim como o real, mas falta-lhe a existência. O possível é um real latente. Assim, é a possibilidade, e não a virtualidade, que se contrapõe ao real, pois “o processo do possível é, pois, uma realização”. E o que se contrapõe ao virtual é a atualização. Contrariamente ao possível e já constituído, o virtual é compreendido como um feixe de forças ou tendências próprias de uma entidade, situação, objeto, acontecimento que proclamam uma atualização. A atualização é, portanto, uma solução, uma criação, uma “invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (LÉVY, 1996, p.16). Sendo o virtual uma problematização que solicita uma solução, a atualização é a própria solução do virtual. Todavia, o que se atualiza não é o virtual, nem se assemelha a ele. O atual, como resolução de uma potência, favorece os processos criativos, escava sentidos, produz a diferença, o novo, a ponto de Lévy (1996, p. 17) argumentar que, nesse processo de atualização, ocorre “uma produção de qualidades novas, uma transformação de ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual”. O autor propõe que existe uma linha contínua onde o real e o virtual se articulam e geram diferentes formas de virtualização a partir da ideia de realidade, possibilidade,

atualização e a virtualização propriamente dita. Assim, real e virtual não são processos opostos, mas diferentes formas de existir.

O pensador francês Jean Baudrillard (2001, p. 41) aponta para a impossibilidade de se separar o mundo em que vivemos em real e virtual, pois, para ele, “fazer acontecer o mundo real é já produzi-lo e o real jamais foi outra coisa senão uma forma de simulação”. Compreendendo o mundo como uma construção de contínuas simulações de realidade nunca totalizável, Baudrillard afirma que “podemos, certamente, pretender que exista um efeito real, um efeito de verdade, um efeito de objetividade, mas o real, em si, não existe”. Dessa forma, a busca pelo estabelecimento de uma realidade virtual estaria relacionada à construção de uma ilusão sob outra ilusão, produzindo uma outra realidade que seria homogênea, perfeita, controlável e não contraditória. Sendo mais acabada e passível de controle, esta realidade se torna mais real do que a que construímos como simulacro, fazendo com que o virtual ocupe o lugar do real, produzindo uma hiper-realidade. Assim, apesar de coexistirem em um mesmo mundo, é possível que o virtual esteja exterminando o real. (BAUDRILLARD, 2001).

De fato, as aproximações mais produtivas para se pensar o ciberespaço e seus efeitos na vida humana se dariam não na contraposição/relação entre o real e o virtual, mas na relação entre o virtual e o simbólico, visto que a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos (CASTELLS, (2010 [2001])). O que virtualiza o sujeito é a linguagem, o signo e a representação são virtuais, afirma Satlher (2016, p. 91). Assim, as tecnologias virtuais afetam não a realidade, mas a aparência simbólica da realidade. Partindo das distinções entre real, simbólico e imaginário, propostas por Lacan, Marzochi (2017, p.10) afirma: “o verdadeiro embate não se dá entre o ‘real’ e o ‘virtual’, mas entre o ‘virtual’ e o ‘simbólico’, – condição do fazer político e da constituição do sujeito”. A nosso ver, está é uma questão fundamental para se pensar a relação que se estabelece nas mídias digitais, pois, conforme ressalta Sathler (2016, p. 91) “o processo de subjetivação se faz na interação dos efeitos de verdade instituídos na relação poder/saber com os objetos que fazem o sujeito se significar e se constituir como parte daquele momento histórico”. Assim, é fundamental situar a emergência dessa “nova revolução” tecnológica às configurações de

poder/saber em curso, problematizar os dispositivos de monitoramento e controle que se instauram nessas relações e as formas de resistência que podem emergir nestas relações, por que, afinal, como ressalta Porto-Gonçalves (2008), é com/contra as novas tecnologias que novas territorialidades vão ter que se haver.

Proponho aqui um afastamento da percepção do senso comum de que o virtual seria uma “realidade virtual”, instância apartada da sociedade, um universo de fantasia criado pela Internet para nos aproximarmos da compreensão de articulação entre essas duas instâncias. Esta perspectiva, adotada por vários pesquisadores das mídias digitais (BENTES, 2013; BELELI, 2015; MARZOCHI, 2017), reposiciona as conexões entre o mundo digital e o analógico, a vida *on-line* e a vida *off-line*, compreendendo-os como um espaço híbrido, real/virtual, marcado por experiências socioculturais variadas, um espaço que rompe com a fronteira que separa as relações que estabelecemos nas redes sociais digitais e fora delas. Essa forma de interação é compreendida, portanto, como “profundamente embebida e influenciada pelas realidades diárias da vida corporificada”. As novas mídias não criam um universo social à parte, “antes mediam e modificam a forma como vivemos nossa vida *off-line* dentro de um contínuo articulado e interdependente” (MISKOLCI, 2011, p. 16).

Não “entramos” mais na Internet, ela nos atravessa de diferentes formas e conexões, nos alerta Bentes (2013). Neste sentido, as novas tecnologias não estão fora de nós, em uma realidade virtual, elas estão internalizadas, são subjetivadas e naturalizadas, assim como o “mundo real”. “A relação homem-máquina é uma relação que já faz parte da própria constituição dos sujeitos”, afirma Dias (2018, p. 48). Ao buscar compreender em que medida as mediações tecnológicas reconfiguram as relações sociais, Beleli (2015, p. 91) compreende que os perfis pessoais criados no Facebook, ou em qualquer outra rede social digital, não são um afastamento da realidade, mas uma estratégia da construção de si e das diferentes formas de corporificação (BELELI, 2015, p. 93). A autora destaca que o uso contínuo dos celulares atado aos corpos chega a ser confundido com o próprio corpo, deixando de ser apenas uma tecnologia, transformando-se em parte da constituição do corpo. “O corpo agora é tão flexível e passível de transformações e construções como a própria identidade”, afirma Sathler (2016, p. 93), destacando que as

políticas de identidade se apropriam desse novo território, investindo na produção de verdades através das imagens das telas virtuais.

Nesta perspectiva, a virtualidade deixa de ser compreendida como elemento que faz parte apenas das tecnologias de comunicação e se constitui em um híbrido que afeta os corpos, a coletividade, o mercado, todo o sistema. Para Pierre Lévy (1996), a virtualização está presente em todas as esferas em que a subjetividade se produz e, sendo continuação e extensão do real, não o transforma, mas produz deslocamentos, atravessando as barreiras do tempo e do espaço, produzindo novas territorialidades no ciberespaço, esse local indefinido, desprovido de dimensões espaciais, mas que existe em potência, devires e possibilidades. No próximo tópico, trato da Internet e do ciberespaço como instâncias que se constituem, desde suas origens, como arena de disputas.

2.2 A Internet e o ciberespaço: territorialidades em disputa

A história da Internet nos remete à década de 60 do século passado, no contexto da chamada Guerra Fria. Aberta inicialmente para os laboratórios de pesquisa do Departamento de Defesa norte-americano, posteriormente permitiu-se o acesso a cientistas de diferentes disciplinas. De acordo com Malini e Antoun (2013), a Internet facilitou e possibilitou que as universidades que compunham esse projeto transformassem-na em uma plataforma colaborativa, por meio das trocas e do compartilhamento contínuo das atividades científicas em desenvolvimento, “criando um ambiente de inovações, cujas metas e cuja dinâmica se tornaram praticamente autônomas com relação à estratégia militar” (CASTELLS, 2001 [2010], p. 86).

Paralelamente ao trabalho do Pentágono e dos cientistas para a criação de uma rede de computadores, emerge nos Estados Unidos uma contracultura de crescimento descontrolado e desordenado, alinhada à visão mais libertária dos movimentos da década de 60. A criação do modem é um exemplo das descobertas tecnológicas desses pioneiros da contracultura, batizados de *hackers*¹³ (CASTELLS, 2001

¹³ O movimento hacker tem uma longa trajetória no processo de desenvolvimento tecnológico que culminou na criação da rede mundial de computadores; posteriormente o termo foi sendo ressignificado pela mídia com conotação negativa e atualmente é utilizado como sinônimo de criminoso (CASTELLS, 2001 [2010])

[2010], p. 86). De acordo com Castells (2001 [2010], p.21), a cultura dos criadores da Internet, a cibercultura, é estruturada em quatro camadas: a tecnomeritocrática (dos cientistas), a dos hackers, a comunitária virtual e a empresarial. Essa junção explicaria a “ideologia da liberdade que é amplamente disseminada no mundo da Internet”, enraizada no sonho científico de “transformar o mundo através da comunicação por computador”. Pierre Lévy (1996, p. 31) é outro pesquisador que aponta para essa relação entre o desenvolvimento da rede mundial de computadores e a contracultura norte-americana ao afirmar que “um verdadeiro movimento social nascido na Califórnia na efervescência da ‘contracultura’ apossou-se das novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal”.

Assim, é no contexto dos movimentos sociais generalizados (movimento feminista, movimento de liberação dos homossexuais, movimento ecologista e antinuclear, etc.) que se manifestavam contrariamente à ordem estabelecida, com críticas a diversos setores da vida cotidiana que surge a Internet. Não podemos desconsiderar que “tais avanços tecnológicos” ocorrem no seio do projeto de modernidade, como desdobramento da relação entre tecnologia e ciência, dois eixos de sustentação desse projeto de governabilidade que centra sua atenção na transformação do mundo em dados binários para manipulação humana (LEMOS, 2013; SIBILA, 2018) e reprodução assimétrica das relações de poder. Mas, conforme ressalta Lemos (2013), a emergência de novas formas de sociabilidade procura dar outros rumos ao desenvolvimento tecnológico, transformando, desviando e criando relações inusitadas do homem com as tecnologias de comunicação e informação. Criada como dispositivo de controle e poder, focada inicialmente na potencialização dos sistemas de controle e em interesses financeiros e científicos, cientistas, *hackers* e pensadores da contracultura foram reconfigurando o propósito inicial e atribuindo à Internet um uso inesperado: “um dispositivo de conversação e relações sociais comunitárias, onde cada um tem sua própria voz sem precisar passar pela intermediação de instituições e discursos oficiais ou comerciais” (MALINI e ANTOUN, 2013, p. 18).

O termo ciberespaço foi criado em 1984 por William Gibson, um escritor norte-americano que usou o termo em seu livro de ficção científica *Neuromancer*. No romance, uma Inteligência artificial cindida domina a mente de um militar para que ele possa resgatar sua outra

metade que se encontra refém do espaço financeiro. A história gira em torno dessa busca pela liberdade e emancipação da Inteligência artificial, subjugada pelos interesses capitalistas. A obra de Gibson acaba por se transformar em uma metáfora do ciberespaço, esse “território virtual de trocas, disputas, ação coletiva e produção comum de linguagens” (MALINI e ANTOUN, 2013, p. 19). Esse modelo técnico-social de “difusão horizontal de mensagens” desse “território virtual” instaura na história da humanidade uma dinâmica única que possibilita a qualquer indivíduo o envio e recebimento de informações em tempo real, sob diversos formatos para qualquer lugar do mundo.

Vivemos um período de grandes transformações. Se o século XX foi marcado pela mídia de massa, uma forma de comunicação baseada na difusão do conteúdo com organização verticalizada como a televisão, o rádio, etc., a contemporaneidade é marcada pelas novas mídias digitais que trazem uma forma de comunicação horizontalizada, interativa e em rede, permitindo outra percepção na relação espaço-tempo e novas experiências nas relações interpessoais com profundo impacto nas subjetividades. Se antes apenas os grandes astros tinham suas imagens difundidas, as novas mídias possibilitam que pessoas comuns se tornem protagonistas no ciberespaço, sem a necessidade de passar pela aceitação dos conglomerados midiáticos (MISKOLCI, 2011).

Nesse espaço tenso de disputas entre diferentes movimentos e poderes, emerge, na própria gênese da Internet e se confunde com seu próprio desenvolvimento, o chamado ciberativismo, o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação pelos ativistas de causas diversas. Em seu momento inicial, quando a Internet representava apenas um espaço de comunicação, sua ação se dava nas trocas de mensagens de textos nos chamados grupos de discussão na *usenet*¹⁴ e nas BBSs¹⁵. Com a criação e expansão da *web*¹⁶, surgem os

¹⁴ Sistema global de discussão distribuído e descentralizado, que permite a transferência de arquivos, e-mails e, por meio de newsgroups, mensagens entre computadores. (LIMA JÚNIOR, 2008).

¹⁵ BBS (*Bulletin Board Systems*) foi um sistema de comunicação via computador muito utilizado entre os anos 1970 e 90, através do qual pessoas trocavam mensagens, programas e textos informativos mediante uma conexão discada gerenciada por um programa específico.

¹⁶ Dispositivo WWW (*world wide web*) de acesso à informação que atualmente serve para designar a própria rede.

primeiros sites de apoio a causas ativistas, protestos organizados pela rede, coberturas alternativas, porém o uso da *web* era predominantemente para a difusão e acesso às informações e ainda eram escassas as plataformas de ação a distância. Com o surgimento da *web 2.0*¹⁷ amplia-se o caráter interativo da *web*, o ciberativismo se apropria de blogs e sites de mídias sociais.

As redes sociais digitais, como o Facebook, Instagram e o Twitter, mídias digitais amplamente utilizadas pelos ciberativistas, originam-se a partir dessa expansão da *web*. Por meio dos *blogs*, dessas redes sociais digitais, aplicativos, transmissões ao vivo (as chamadas *lives*), a figura unificada do “emissor” se desfaz, tem-se a interação instantânea entre “muitos-muitos” e emergem novas formas de organização de movimentos por meio da rede. (ARAUJO et al, 2012, p. 13). Dentre as principais mobilizações e eventos comumente associados ao ciberativismo, temos as revoltas Zapatistas em 1994, no sul do México, apontadas como uma “revolução das revoluções”, uma vez que foi a inspiração para uma nova forma de resistência, em que a comunicação e a prática midiática tiveram papéis centrais (WOLFSON, 2012). Realizada durante a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), a Batalha de Seattle em 1999 – constituída por manifestações contra as políticas neoliberais globalizantes – foi outra ação encarada como marco das práticas ciberativistas.

As mídias digitais foram utilizadas pelo movimento antiglobalização como “instrumento de participação, mobilização e criação de identidade” (BRINGEL, 2010, p. 30). Um grande exemplo desse uso foi, em 2001, a queda do presidente das Filipinas, Joseph Estrada, retirado do seu cargo após quatro dias de manifestações, convocadas e coordenadas via mensagens de texto de celular. Após os senadores pararem o processo de destituição do presidente, a oposição difundiu mensagens de texto e 75 minutos depois, 20.000 pessoas estavam nas ruas (HOWARD, 2004). Outros eventos semelhantes podem ser apontados: o 13M (noite dos celulares) em

¹⁷ *Web 2.0* pode ser entendida como “segunda geração de serviços on-line e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo”, o que possibilita “um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador.” (PRIMO, 2007, p. 1). Segundo Alcântara (2015), o termo é polêmico, pois realça mais as características comerciais da *web* do que suas implicações sociais.

Madrid (2004), as revoltas urbanas na França (2005), as Revoltas Árabes (2010), o 15 M (2011) em Madrid, e o Occupy (2011) nos EUA (ALCÂNTARA, 2015). No Brasil, temos as Jornadas de Junho de 2013 e, posteriormente, os movimentos que reuniram milhares de pessoas nas ruas em 2016 que fortaleceram as ações do Congresso Nacional para decidir pelo impeachment da então Presidente Dilma Rousseff. Os vários movimentos citados como exemplos de ações políticas coletivas sugerem que a articulação dos movimentos sociais contemporâneos tem se iniciado nas redes sociais da Internet para, posteriormente, ocupar o espaço urbano, o que nos permite falar em formas híbridas de territorialização e de ação coletiva.

A Internet, essa máquina de luta e combate, inicialmente criada com fins bélicos, passa a funcionar também como máquina de cooperação para a defesa das mais diversas causas. Essas relações vêm se caracterizando também pela busca de alternativas às formas de representação política fundadas em modelos hierárquicos verticalizados, arborescentes, que se utilizavam das formas de comunicação baseadas na disseminação de conteúdo. Sibila (2002, p.11) aponta para a complexidade dessas relações das “trocas tecn humanas” que revelam a qualidade “produtiva” dos jogos de poder. Novas relações de poder constituídas em novos espaços de monitoramento – a Internet e as redes sociais digitais – e na radicalização das práticas de controle e vigilância fazem emergir linhas de fuga que resistem à sujeição dos mapas traçados, buscando novas territorialidades, abrindo possibilidades e espaços de enunciações que buscam produzir deslizos e “novas formas de pensar, de viver, de sentir; em síntese: novos modos de ser”.

Temos assim, em um contexto em que se aprofundam as práticas de vigilância, em que nossos cliques, “curtidas” e “comentários” são continuamente monitorados e possuem valor monetário, há também espaço para a possibilidade de produção de novas discursividades e novas territorialidades. Resta-nos problematizar os modos como os sujeitos indígenas se ocupam e se representam nesses espaços.

2.3 Discursos em tempos de globalização: o anunciado “fim das fronteiras e territórios”

O contexto em que o ciberespaço e as mídias digitais emergem é comumente caracterizado pela integração entre as atividades econômicas dispersas em escala planetária, pela compressão do tempo, pelo enfraquecimento da dimensão espacial ou, ainda, pela predominância da figura da desterritorialização e do surgimento de espaços desterritorializados. Trata-se do fenômeno da globalização, principal característica da chamada “nova ordem mundial”, definida por Giddens (1999 [2000], p. 69) como a possibilidade de se estabelecer relações em escala mundial e conexões entre as diferentes regiões do globo “de tal forma que acontecimentos locais sofrem a influência dos acontecimentos que ocorrem a milhares de distância e vice-versa”.

Os fenômenos encontram-se de tal maneira inter-relacionados que o que ocorre numa determinada vizinhança local tende a ser influenciado por fatores decididos do outro lado do mundo, por exemplo, o fechamento de uma rodovia na vizinhança como protesto pela alta do combustível que se define pelas flutuações do mercado internacional. Nesse contexto, o local e o global, distantes e próximos ao mesmo tempo, determinam-se reciprocamente, algumas vezes de forma equânime e coerente, muitas vezes de forma desigual e desencontrada. Mesclam-se e tensionam-se particularidades e universalidades. Forças sociais, econômicas, políticas, culturais e outras que operam em escala mundial desafiam modelos hegemônicos locais (GIDDENS, 1999 [2000]). As identidades se embaralham e se multiplicam. Tempos líquidos em que as formas são plásticas e facilmente moldáveis, as identidades são vulneráveis, fluidas e voláteis ao mesmo tempo (BAUMAN, 1999 [2001]).

“Alguma coisa está acontecendo” nos diz a abertura de um comercial de uma grande empresa de telecomunicação italiana com atuação no Brasil. “As fronteiras estão se abrindo. É isso que está acontecendo”, finaliza o comercial que nos “convida” a assumir este “novo” estilo de vida, um mundo onde os dispositivos tecnológicos irão dissolver todos os problemas de fronteira e promover a rápida e integral conexão da comunidade; um mundo em que se pode viver “sem fronteiras”, nos diz um dos planos de telefonia que a empresa comercializa. De fato, como nos alerta Malini e Antoun (2013), não há

fronteiras para os grandes organismos financeiros internacionais fazerem circular o capital que pousa em um ou outro lugar, produzindo lucro e alça novo voo em busca de outras aldeias, outros territórios. No entanto, apesar de seu crescimento intenso e de seu caráter massivo, o uso das mídias sociais digitais é ainda um fenômeno em processo que não pode ser tomado como universal. Parte expressiva da humanidade dificilmente terá acesso a essas ferramentas devido à distância entre o custo do acesso em relação à renda, baixa escolaridade, impedimentos de caráter técnico e habilidades para o uso dos equipamentos.

A anulação tecnológica das distâncias espaciais e temporais emancipa alguns seres das amarras territoriais, permitindo-lhes deslocamento, velocidade e tempo na medida em que retira do território as “marcas do vivido”, os sentidos geradores de comunidade, de pertencimento e de identificações. “Com as distâncias não significando mais nada” (1999 [2001]), as comunidades excluídas desses processos de territorialização perdem seu significado para os “hegemonizados”, afirmam Bonnemaïson e Cambrèzy (1995, p.16). O território, neste caso, “não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser” e, muitas vezes, adquire tamanha força que “perder seu território é desaparecer”.

As relações e estruturas de dominação dessa “nova” ordem trabalham discursivamente produzindo novos (velhos) conceitos e interpretações que legitimam esse ideário global e o transforma no discurso hegemônico. “Desterritorialização”, “nova ordem mundial”, “aldeia global”, “fim das fronteiras”, “fim dos territórios”, palavras, expressões que circulam no nosso cotidiano que passaram a ser a nossa realidade, resultado de um processo que une as palavras às coisas e que produz as evidências dos sentidos. Dizeres que constituem o mundo que se produz discursivamente como o fim das distâncias, o fim dos problemas de espaço, o fim das impossibilidades humanas. Quando as palavras se tornam evidências, torna-se necessário questioná-las. É preciso, portanto, historicizar o território, problematizar o modo como o seu sentido vai se constituindo historicamente, variando ao longo do tempo e dos espaços, rastrear seus sentidos.

Nos processos de territorialização das sociedades tradicionais, Haesbaert (2004) afirma que o território é compreendido como abrigo, fonte de recursos materiais ao mesmo tempo em que é

carregado das “marcas do vivido”, recheado de referentes simbólicos fundamentais à manutenção da sua cultura. Já a sociedade “disciplinar” é orientada pela funcionalidade de “um enclausuramento disciplinar” individualizante por meio do espaço, associada à construção de uma identidade mais individual do que de grupo. Tem-se aqui uma mudança de perspectiva fundamental para a reprodução da lógica capitalista. O território, que antes poderia receber dimensões sagradas, é dessacralizado por meio de sua fragmentação para a instituição da propriedade privada e por meio da apropriação da natureza por uma razão matemática.

Por fim, tem-se a sociedade de controle em que a fragmentação territorial atinge os limites máximos. Orienta-se pelo controle da mobilidade e dos fluxos, um processo gradativo em que se passa de um controle de áreas para o controle de redes, as chamadas “novas territorialidades” (a capacidade de estar aqui e lá ao mesmo tempo) que nos são evidenciadas como algo distribuído e difundido homogeneamente no mundo, como se todos tivessem acesso a essa “multiplicidade inédita de territórios”, sejam eles sobrepostos no mesmo espaço, seja por meio de conexões em rede com diferentes realidades mundiais (HAESBAERT, 2004).

Daes (2001) destaca que a relação dos indígenas com a terra “tem implicações e funções sociais, culturais, espirituais, econômicas e políticas”, um “aspecto intergeracional” “essencial para a identidade, sobrevivência e viabilidade cultural dos povos indígenas”¹⁸. A visão patrimonial e utilitarista de território do modelo ocidental, estabelecida sobre a lógica individualista, efeitos de herança do capitalismo, “anuncia” o fim dos territórios, buscando apagar discursivamente sua existência e, por decorrência, os laços particulares, espirituais e materiais que unem os povos indígenas a seus territórios, um dos principais componentes da constituição identitária desses povos.

A Constituição garante aos indígenas brasileiros o direito sobre o território, bem como o direito de serem eles próprios, mantendo suas culturas e suas tradições, mas há uma distância muito grande entre o real e o formal no nosso país, afirma Guerra (2010). Afirmar a

¹⁸ Em documento de trabalho intitulado “Os povos indígenas e sua relação com a terra”, apresentado na 53ª Sessão da Subcomissão de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos da ONU.

inexistência de territórios é, sob essa perspectiva, negar a existência daquilo que se constitui como condição de existência para os povos indígenas. Nega-lhes a legitimidade da luta pela terra, nega-lhes o direito à terra, pois ela não existe mais; nega-lhes a existência, pois nega-lhes o *tekoha*, o “lugar onde somos o que somos”. Diante desse “apagamento” das lutas, da espoliação das terras, do sequestro dos direitos, da negação da existência, pergunto: que fronteiras se abrem para os povos indígenas — inseridos numa territorialização precária e cuja história de vida é atravessada pela busca de se apropriar de um território mínimo — nesta nova ordem global que anuncia o fim das fronteiras, o “fim dos territórios”? Esta é a questão que busco problematizar no item a seguir.

2.4 Processos de des-re-territorialização: a construção de territórios possíveis

Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1980 [1997]) afirmam que não há desterritorialização — a saída do território — sem que haja um novo processo de reterritorialização. Esta é a concepção filosófica que irá orientar a visão de território apresentada por Haesbaert (2004), ao problematizar o modo como se dá o processo de construção e a destruição ou abandono dos territórios humanos, quais são seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades. Deleuze e Guattari (1980 [1996]), em sua teoria das multiplicidades, propõem uma superação das dicotomias presentes nos estudos das ciências sociais através do modelo do rizoma, uma proposta de construção do pensamento que pretende desierarquizar os conceitos, buscando os encontros, os agenciamentos e os acontecimentos e é nesta perspectiva rizomática, múltipla e “acontecimental” que irão propor o conceito de território, a partir de uma articulação entre os sentidos subjetivos, sociológicos e geográficos do conceito, como um agenciamento entre seres, fluxos e matérias (HAESBAERT, 2004).

O território é um agenciamento. Agenciamentos podem ser compreendidos como a força motora da ação dos sujeitos, múltiplas instâncias, corpóreas ou incorpóreas, que se entrecruzam e entram em ação de forma a promover encontros. Para Deleuze e Guattari (1980 [1997]), os seres existentes se organizam em territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes. O território é o espaço

subjetivo vivido, é o lugar onde um sujeito se sente “em casa”, sinônimo de apropriação, de uma subjetividade fechada em si mesma; é o conjunto das representações, dos comportamentos, dos investimentos, nos tempos e nos espaços sociais culturais, estéticos e cognitivos (GUATTARI & ROLNIK, 1986 [2005], p. 388). Uma construção do território conduz a um movimento contínuo e horizontal que governa os agenciamentos e seus dois componentes: os agenciamentos coletivos de enunciação e o agenciamento maquínico dos corpos (ou de desejo).

Por relacionar-se ao pensamento e ao desejo de forma integrada, o conceito de território de Deleuze e Guattari adquire tamanha amplitude que tudo pode ser territorializado. Assim, um livro é um território, pois, para construí-lo, envolvemos o agenciamento maquínico dos corpos da natureza e do autor, posto que se trata não de reproduzir, mas de criar e o agenciamento coletivo de enunciação, posto que se trata de expressar-se, apropriando-se de regimes semióticos, através do sistema sintático e semântico que o compõe. Nesta perspectiva dos autores, o território deixa de ser uma coisa ou objeto e transforma-se em “ato, ação, relação, movimento, ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1980 [1997], p.127).

Além dessa dupla dimensão, a reterritorialização e a desterritorialização, movimentos de construção e abandono do território, são processos que se inter-relacionam. Temos ainda, na perspectiva desses autores, a desterritorialização relativa, movimento de abandono do território e sua concomitante reterritorialização e a desterritorialização absoluta que se refere ao próprio pensamento, pois, para os autores, o ato de pensar só ocorre quando há criação e para se criar algo novo, é necessária a ruptura com o território que já existe. Nesta concepção, pensar é desterritorializar.

Em coerência com a proposta da teoria das multiplicidades dos autores, tais noções se articulam entre si em um movimento contínuo, agenciamentos que constroem territorializações, desterritorializações e reterritorializações em um processo constante de produção de novos encontros, novos arranjos e de pensar em termos de devir (a criação do novo). A partir desta multiplicidade dos movimentos em que os conceitos de território, territorialização e desterritorialização se reapresentam como concomitantes, dinâmicos e rizomáticos, Haesbaert (2004,p.16) propõe a noção de (multi)territorialidade

enquanto possibilidade “[...] de experimentar diferentes territórios ao mesmo tempo, reconstruindo constantemente o nosso”. Possibilidade que, de acordo com o autor, sempre existiu, mas que surge potencializada em decorrência das novas tecnologias e das conexões em redes digitais. Nesta perspectiva, o território se configura como um híbrido entre sociedade e natureza, política, economia, cultura, movimento e estabilidade, fixos e fluxos, considerando as múltiplas relações de poder materiais e simbólicas envolvidas nesta hibridização. Nesta compreensão rizomática do território e fundamentado em uma concepção de poder que inclui a força do “poder simbólico”, definido por Pierre Bourdieu, e os “micropoderes”, propostos por Foucault, Haesbaert (2004) o concebe em uma perspectiva multidimensional, como território exercido nas relações cotidianas.

O território não é algo anterior ou exterior às sociedades, elas se fazem se constituindo nele. O território é atravessado pela história, é espaço-tempo. Território é feito coisa própria, é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele, espaço vivido (PORTO-GONÇALVES, 2008). Como ‘espaço-tempo vivido’, o território é sempre múltiplo, diverso e complexo, ao contrário do território ‘unifuncional’, proposto pela lógica capitalista hegemônica (HAESBAERT, 2004, p. 2). Há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Em um mesmo território, há, sempre, múltiplas territorialidades que incorporam dimensões materiais e ou simbólicas que produzem territórios físicos, virtuais, políticos e culturais, dentre outros. Nesse enfoque multidimensional, o território torna-se, assim, uma dimensão chave que nos permite problematizar as relações saber/poder que se instauram nas disputas por territorialidades e os processos de constituição identitária dos indígenas de forma que tais relações apareçam intrinsecamente relacionadas.

Para Quijano (1992), a base epistêmica da racionalidade europeia, produção de conhecimento que parte da relação sujeito-objeto, é a mesma que funda a relação do proprietário privado com seu objeto, do “dono da terra” com a “sua terra”. Essa territorialidade se impôs de tal forma que não nos damos conta de que os territórios são sempre inventados e constituem os sujeitos que os criaram. Naturalizados, os territórios nos aparecem como um lugar externo a nós onde praticamos nossas ações. As relações de poder determinam o modo

como nos relacionamos com o “objeto”, com o território, com a natureza, que, nessa visão hegemônica, é sempre o outro a ser passível de se tornar objeto de conhecimento e de práticas de dominação. O ego cogito cartesiano, “eu penso logo existo” foi precedido, em mais de um século, pelo ego conquiro, “eu conquisto, logo existo”, afirma Dussel (2000, p. 48). Conquistar, dominar, possuir, ter a posse é a condição para a existência.

Esta é a base dos conflitos territoriais que os povos indígenas enfrentam desde os tempos da colonização portuguesa. Nas chamadas sociedades tradicionais ou não industriais, com as quais eles se identificam, o território não é definido por um princípio de apropriação e, sim, por um princípio de identificação, pois, para esses povos, a comunidade pertence à terra, tanto quanto a terra pertence à comunidade. Estes processos de identificações explicam a peculiaridade e a intensidade na relação com a terra: o território não pode ser compartilhado, vendido ou mesmo dado; ele é um ser e não um bem. Perder o território é desaparecer. Num mesmo lugar, portanto, há diferentes matrizes e sentidos territoriais em contínua tensão.

Pensar em multiterritorialidades e diferentes territórios ao mesmo tempo é, assim, des-territorializar, no sentido amplo do conceito deleuziano. É abandonar a visão unilinear do tempo e pensar o espaço em sua simultaneidade, sucessão e simultaneidade, espaço-tempo. É, portanto, inserir o espaço dentro da história e ouvi-lo. É reconhecer a existência de “novos lugares de enunciação”, problematizando a ideia eurocêntrica de que existe Um pensamento universal, aquele produzido a partir da racionalidade europeia e considerar que múltiplas matrizes de racionalidade e diferentes modos de conhecer podem ser universalizados e entrar no campo do diálogo da produção de conhecimentos, reconhecendo a diversidade cultural e a interculturalidade. É por fim nas fronteiras e desterritorializar o pensamento único, deslocando o “lugar de enunciação” e proporcionando condições para que outros territórios, outros modos de vida entrem em cena para dialogar com o mundo. É estabelecer um diálogo de saberes que permita a enunciação das diferenças e supere a colonialidade do saber e do poder. (QUIJANO, 2005; PORTO-GONÇALVES, 2008).

Os discursos criam e recriam realidades constituindo políticas de verdade em cada sociedade. Os saberes são invariavelmente ligados

ao exercício de um poder que determina quais saberes são silenciados e quais adquirem estatuto de verdade. Nesta perspectiva, criar novas possibilidades de sentido, constituir palavra de desordem, (re)interpretar os interdiscursos sobre/do indígena pode promover “micro deslizos do feixe de poder” (BOLOGNINI, 2003) e contribuir para a enunciação das diferenças infinitas – principalmente daqueles que a sentem enquanto expulsão das terras e que não podem falar sua própria língua em seu próprio território – que nos constituem plenamente humanos. Experimentar diferentes territórios e construir o nosso, como nos propõe Haesbaert (2004), é dar e ouvir a voz de sujeitos silenciados que querem que suas vozes e suas formas de compreensão do mundo sejam ouvidas. É, portanto, uma postura emancipatória.

Para Porto-Gonçalves (2008, p. 43), a globalização que muitos acreditam sócio culturalmente homogeneizadora se mostra estimuladora “da coesão étnica, da luta pelas identidades e das demandas de respeito às particularidades dos diversos movimentos sociais”. A emergência de diferentes movimentos sociais e de novos protagonismos (zapatismo, MST, afrodescendentes, indígenas, rappers, etc.) que ganham visibilidade em todo o mundo apontam para essa força que estimula a resignificação da história a partir de um lugar subalterno. Diante dos movimentos de construção de territorialidades hegemônicas, diversos grupos sociais buscam conformar outras territorialidades e é nessa tensão epistêmica e política que novas territorialidades com valores emancipatórios podem ser engendrados. (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Souza Santos (2003, p. 13) afirma que os processos de globalização não são monolíticos, consensuais e homogêneos como querem nos fazer crer os interesses hegemônicos: “de par com ela e em grande medida por reação a ela está emergindo uma outra globalização, constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais ou nacionais”. Trata-se de um processo multidimensional que aglutina um campo intenso de conflitos entre a globalização hegemônica, liderada pelas corporações transnacionais e organismos financeiros internacionais, e a globalização contra hegemônica, representada pelos interesses subalternos como o movimento feminista, o movimento dos trabalhadores sem-terra, dos indígenas, etc.

Há, portanto, uma tensão entre a homogeneização que busca unificar os olhares, as cosmovisões, identidades e discursos e o processo que impulsiona a emergência das diferenças e de novos atores sociais. Em tempos de conexão generalizada, as sociedades se apropriam ou (re)criam símbolos e bens hegemônicos, fazendo com que não exista uma única globalização e, sim, globalizações. São apropriações e usos de ferramentas globais que podem ser transformadas para atender uma demanda local ou utilizadas em uma lógica identitária própria (SOUZA SANTOS, 2003). Nesta perspectiva, podemos compreender que as manifestações do chamado ciberativismo são um exemplo dessa globalização contra hegemônica à qual o autor se refere. O uso da Internet e das mídias sociais – dispositivos de controle, de captura dos corpos e de modelação de subjetividades – como forma de dar visibilidade a causas e outros modos de pensar o mundo é uma forma de não ceder às certezas e de, em alguma medida, provocar o diálogo.

Neste momento de co-dependência entre diferentes campos e de reconfiguração das relações espaciais – “mundo real” e “mundo virtual”, redes sociais digitais e movimentos nas ruas – o local e o global não são percebidos como dimensões distintas. Para Frago, Rebs e Barth (2011, p. 215), por exemplo, a Internet “potencializa a diversificação de interações e, com isso, a multiplicação das identidades e identificações culturais”, as “múltiplas ‘tribos’ a que cada um pode pertencer, criando as condições para a criação, organização e compartilhamento de múltiplos lugares-territórios virtuais. E, como vimos, o virtual está potencialmente em qualquer lugar e pode se atualizar em uma criação, em uma ideia, em uma solução, em um gesto que gere outros sentidos.

No próximo capítulo, apresento os fundamentos teóricos da perspectiva discursivo-desconstrutivista que adoto nesta pesquisa e de pensadores pós-coloniais e decoloniais. Os conceitos serão retomados no capítulo 4, em que apresento a análise dos recortes discursivos dos sujeitos professores indígenas.

CAPÍTULO 3

PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS: A PERSPECTIVA DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA E PÓS-COLONIAL

Os discursos são constituídos heterogeneamente. Atravessado por fragmentos dispersos, por inúmeras vozes advindas de outros discursos que nos precedem, o discurso, ao se enunciar, constitui sujeitos. É a partir desta concepção que busco, nesta pesquisa, examinar as vozes oriundas dos vários discursos — do colonizador, da mídia, do universo acadêmico-científico, dos movimentos indígenas, dos saberes ancestrais, das produções de resistência — que constituem o “ser indígena”. Em outras palavras, busco “rastrear” as histórias que nos são contadas sobre os povos indígenas, histórias que compõem a memória discursiva, histórias com as quais eles criam relações de identificações, seja para afirmá-las ou para negá-las, e que ressurgem, emergem em seus discursos e, neste caso específico, em seus textos publicados em perfis pessoais do Facebook.

Para fundamentar esse percurso investigativo, elaboro um recorte teórico-metodológico que irá conduzir a análise e a estruturação deste capítulo: a) a problematização da concepção de sujeito centrado e consciente e da concepção de identidade como estrutura fixa e imutável para assumir uma concepção de sujeito heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e pelas inúmeras vozes que o constituem e uma compreensão da identidade como processos de identificações nunca finalizados; b) o método arquegenealógico de Foucault (1969 [2008], 1979 [2004]) e as práticas de saber-poder a partir das quais foram produzidas nossas verdades consideradas absolutas, universais e eternas articulado à filosofia desconstrutivista de Derrida (1972) que aponta para as fraturas e incongruências inerentes ao que se apresenta de forma cristalizada e plena de verdades e cuja proposta interpretativa não apaga nenhum significado, pelo contrário, permite a irrupção da polissemia e da diferença; e c) contribuições de autores pós-coloniais e os

fundamentos do Pensamento Decolonial para problematizar os modos como os contextos de dominação colonial e o olhar do “outro” contribuem para a constituição de identidades e alteridades. Procuo, assim, unir “fios que nos ajudarão a analisar a materialidade linguística” (CORACINI, 2010). Nesses estudos, encontramos os efeitos de herança, os (inter)discursos que fundamentam nossa análise dos processos identificatórios e de territorialização dos povos Guarani, Kaiowá e Terena.

Embora alguns desses autores e grupos possuam divergências teóricas entre si, nosso propósito é “puxar um ou outro fio de outros saberes, de outras disciplinas” (CORACINI, 2010, p. 94) e fazer uso das reflexões e conceitos desses autores nos pontos em que convergem para a problematização da relação saber/poder; para a desconstrução como procedimento para a compreensão das realidades e dos saberes que as configuram e silenciam outras formas de compreensão; para a elaboração de uma descolonização epistemológica; para a aceitação das diferenças múltiplas que nos constituem; enfim, para a construção de uma crítica efetiva à produção e reprodução da diferença colonial e das subalternidades.

3.1 O descentramento do sujeito e a fluidez dos processos identificatórios

Ao tratar do “nascimento e da morte do sujeito moderno”, Hall (1992 [2006]; 2010) afirma que a modernidade “libertou” os indivíduos das crenças de que a individualidade era divinamente estabelecida e, portanto, imutável. Tais crenças foram postas em cheque com o deslocamento de Deus do centro do universo, dando lugar ao nascimento do indivíduo soberano a partir da Reforma e do Protestantismo, do humanismo renascentista, das revoluções científicas e do Iluminismo. A partir do “penso, logo existo” de Descartes, consolida-se a concepção de sujeito racional, transparente, homogêneo, consciente e situado no centro do conhecimento.

A filosofia de Descartes é considerada a responsável por estabelecer mudanças radicais, destacando-se a base conceitual que permitirá o surgimento do sujeito e o início da filosofia moderna. Dá-se início a uma ruptura com a hegemonia da religião como unidade cultural de pensamento e entendimento do ser e do mundo,

produzindo a valorização do homem e do “progresso científico”. Com o declínio do feudalismo e a ascensão da burguesia, os valores capitalistas assumiram destaque e a ciência passou a ocupar o lugar de propulsora desta nova ordem, deslocando a figura de deus do centro dos saberes, colocando a racionalidade humana no centro das decisões. (SCRUTON, 1981).

Conduzido por sua famosa “dúvida metódica” como garantia da verdade e da premissa de tratar como falso tudo aquilo que fosse passível de dúvidas, Descartes sai à procura da verdade: a certeza emergirá apenas com o esgotamento por completo da dúvida, circunscrevendo-se, assim, a possibilidade de constituição do “mundo” no âmbito da razão, cuja condição de possibilidade de existência surge da própria dúvida. Há, portanto, implícita no exercício da dúvida, uma existência que se consolida à medida que se desenvolve o próprio duvidar. O exercício ou ato de duvidar carrega consigo a reflexão do sujeito pensante sobre si, anunciando a identidade do eu com seus atos de pensamento.

O cogito nos dá um princípio de verdade e reconhecimento da nossa liberdade. O “eu penso, eu sou” promove uma revolução completa na filosofia, que encontra pela primeira vez um ponto de apoio estável sobre o qual se poderá construir todo o conhecimento humano. Descartes inaugura as “filosofias do sujeito”: a reflexão da consciência sobre seus próprios pensamentos torna-se o método da filosofia. Só há verdade e liberdade se houver um sujeito consciente, sem o qual nada faria sentido. Com Descartes, o homem deixa de ser observado pelo exterior – o ponto de vista da natureza ou de Deus – e passa a ser visto pela interioridade da consciência subjetiva que fundamenta a objetividade do conhecimento.

É assim que Descartes libera o sujeito de sua dependência e submissão a Deus e à ordem cósmica preexistente e o mundo moderno passa a organizar-se em “cadeias racionais”, a partir da certeza da consciência subjetiva: “penso, logo existo”. Esta consciência que emerge como uma certeza evidente reivindica para si o direito de ser senhora da verdade, o centro do mundo. Esse sujeito então se encontra em condições de realizar o projeto de uma nova ciência ao se manifestar em todas as áreas do saber sob o domínio da racionalidade. O nome de Descartes passa a nomear esse conjunto de práticas que

chamamos cartesiana e que fazem com que o sujeito se torne, por si só, capaz de verdade.

Contrária à concepção hegemônica nos estudos da linguagem que opera com a noção de sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, centrado, com total controle de si e dos outros, o sujeito que “pensa, logo, existe”, a perspectiva discursiva adotada nesse trabalho, opera com a concepção de um sujeito descentrado, que tem a ilusão de ser a fonte do sentido e carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico. A rejeição da noção de sujeito cartesiano decorre da compreensão de que o sujeito é dividido na/pela linguagem, perpassado pelo inconsciente, atravessado pela história e constituído no discurso. Nessa concepção, o sujeito não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso que se inscreve em uma determinada formação discursiva, com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito.

Afirmar que o sujeito é dividido na/pela linguagem e perpassado pelo inconsciente é considerar que, conforme Lacan (1966 [1998]), o sujeito é atravessado pelo funcionamento do Outro, o inconsciente. Para constituir-se, o sujeito recebe do Outro um discurso, um lugar que fará parte de sua história. Para que o inconsciente irrompa, é necessário entrar na linguagem, pois “somos não apenas seres habitados pela linguagem, mas, principalmente, seres ultrapassados pela linguagem, portadores de uma fala que nos antecede, nos revira e nos atinge” (NASIO, 1993, p.36-7). O sujeito lacaniano é, assim, clivado, atravessado pelo inconsciente, dividido entre o eu e o inconsciente, entre consciente e inconsciente, um sujeito como efeito de linguagem, falado pelo inconsciente.

Contrariamente à noção do sujeito do cogito, do sujeito que existe porque pensa, o sujeito, nesta concepção, é onde não pensa, ou seja, só pode existir no/pelo inconsciente. Algo da verdade do sujeito se irrompe ou se manifesta de diversas formas nos tropeços da linguagem (ato falho, chiste, lapso), pois os traços inconscientes nunca são esquecidos ou apagados, eles trabalham incessantemente “na pulsação sentido/não sentido do sujeito dividido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1969 [1997], p. 316). Dividido entre o eu e o inconsciente, o dizer não se inaugura no sujeito. Em outras palavras, o sujeito não representa o ponto de partida do que diz, apesar de que acredita sê-lo, e nem pode controlar os sentidos de seu dizer. O sujeito recalca seu assujeitamento

e se julga uno, indivisível, mas é atravessado por centelhas inconscientes que se manifestam no seu dizer, sob a forma dos atos falhos, dos furos, das irrupções, dos chistes. Os acidentes são os vestígios da heterogeneidade do sujeito, pois “só há causa naquilo que falha”, nos diz Pêcheux. (1975 [1998], p. 300).

Ao (se) dizer, o sujeito traz fios discursivos, já-ditos, provenientes de várias regiões do discurso: do inconsciente, da memória discursiva, do contexto sócio histórico em que se situa, fios que se entretecem para construir seu dizer. Há, como já afirmei, a presença de um ou de outros no discurso: há uma multiplicidade de vozes, há a heterogeneidade do discurso que, de acordo com Authier-Revuz (1998), manifesta-se na materialidade linguística. Assim, o sujeito fala e é falado ao mesmo tempo, pois, através do dito, outros dizeres são ditos. Dessa forma, os sujeitos não são a origem do discurso e, sim, efeitos discursivos. O sujeito é um efeito sujeito do imenso desconhecido de sua vida psíquica, as estruturas inconscientes que o determinam (Lacan), das práticas sociais e discursivas que nos constituem (Marx), das estruturas existentes no sistema da língua (Saussure) e das estruturas de poder que constituem os regimes de verdade (Foucault) (HALL, 2010). Em oposição à compreensão de que o sujeito pensa, conhece e sabe o que diz, nessa perspectiva, o discurso é que irá determinar as posições ocupadas pelos sujeitos (FOUCAULT, 1969 [2008]) ou, ainda, o sujeito, nesta representação, não é produtor de saberes, é sim um produto dos saberes, “não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-NETO, 2003, p. 44). Assim, o sujeito assume diferentes posições construídas socialmente e que se modificam, transformam e se estabilizam nas mudanças históricas.

É partindo dessa concepção de sujeito que analiso, via materialidade linguística, a construção do sujeito indígena, quais posições emergem dos textos publicados por professores indígenas no Facebook, com quais posições discursivas eles se identificam, quais discursos são (des)construídos, quais são ressignificados, quais são assumidos e compõem as identificações do “ser indígena”. Em conformidade com Hall (2010, p. 111), assumo a identidade como o ponto de encontro entre os discursos e práticas que tentam nos convocar “para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode

falar”. A identidade e os processos identificatórios tornam-se, assim, um conceito fundamental e estratégico, pois embora vivencie a própria identidade como unificada, o sujeito encontra-se partido, cindido e a identidade, portanto, não implica um núcleo estável, permanecendo sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação (CORACINI, 2003a). Nesta perspectiva, a identidade vista como unidade, inteireza e estabilidade é uma fantasia.

A identidade é constituída pela representação, sua constituição relaciona-se diretamente ao modo como as sociedades são representadas e ao modo como essas representações afetam a forma como cada indivíduo representa a si mesmo. Ela é, portanto, uma construção discursiva a partir da relação que mantemos com o passado. As identidades são histórias, narrativas com as quais nos identificamos e que passamos a contar sobre nós mesmos para sabermos quem somos e darmos sentidos aos mundos. Se compreendermos a identidade como sendo formada por fragmentos de crenças, valores, ideologias que nos precedem e que recebemos como herança – e que, por isto mesmo, podem sofrer modificações, transformações, é possível afirmar que as identidades se constroem na/pela linguagem. Estes fragmentos de múltiplos fios dos discursos que constituem a memória discursiva se entrelaçam, se mesclam e se entretecem formando o interdiscurso (CORACINI, 2007, p.9). Através dessa rede discursiva, expressamos e simbolizamos nossa realidade cultural, criamos e incorporamos experiências e nos constituímos enquanto sujeitos sociais. Assim, não podemos falar em identidades fixas; as identidades estão sempre em estado de fluxo.

Segundo Rajagopalan (1998), temos inúmeras matrizes identificatórias, somos portadores de várias identificações. As múltiplas vozes que são caracterizadas “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico, atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária” do sujeito (CORACINI, 2003a, p. 113). Se esse sujeito, como disse anteriormente, é múltiplo, heterogêneo, clivado, barrado, não nos é possível falar de identidade como algo acabado, estável e fixo. Por isso, compreendo que a identidade somente pode ser captada por emergências esparsas e momentâneas no fio do discurso, na materialidade linguística, quando o sujeito deixa, de forma inconsciente, irromper a sua heterogeneidade.

E é a partir deste entendimento, e seguindo as análises de Derrida (1995 [2001]) e Hall (2000), que busco falar mais em termos de identificações do que de identidades, pois é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro (CORACINI, 2003b, p. 15). Esta compreensão das identidades como identificações é de fundamental importância por estarmos tratando de processos identificatórios de povos indígenas que mantêm intenso contato com a sociedade envolvente, que pertencem a múltiplas comunidades (a de indígena, a da sua “aldeia”, a de seu povo, a dos “povos indígenas”, a do brasileiro) e, ao mesmo tempo, não pertencem a nenhuma de maneira total e absoluta. Trata-se, portanto, de múltiplos circuitos identificatórios que transitam entre várias referências simbólicas e que se realiza em função dos conflitos na concepção de incomensurabilidade cultural proposta por Bhabha (1998, p. 247) em que as “diferenças não podem ser superadas ou totalizadas por que de algum modo elas ocupam o mesmo espaço”.

De acordo com Hall (2000), as identidades se constroem através das diferenças e não à margem delas. Isto implica considerar, segundo o autor, que a identidade somente pode se construir através da relação com o outro, “a relação com o que não é, com o que falta, com o que tem denominado seu fora constitutivo”. Hall (2010) busca os fundamentos para se pensar a relação da identidade com a diferença na noção de *différance* proposta por Derrida. Derrida (1972 [1991], p. 39) propõe uma alteração, uma marca que estabelece uma diferença entre a palavra *difference* (diferença) e *differance* (adiar), substituindo o segundo “e” pelo “a”, de forma que a mesma palavra, em francês, mantenha os sentidos de “diferença” e “adiar”, ressaltando o lugar da diferença na linguagem e o seu caráter irredutivelmente polissêmico. Diferenciar-se, assim, afasta-se da concepção binária da representação e torna-se “adiar”, apontando para uma compreensão da diferença como algo que nunca se completa, que sempre se mantém em movimento. A noção de adiar, portanto, refere-se à impossibilidade de captura do “sentido inteiro”, único, completo e relaciona-se a todas as posições fluidas que não se fixam, que estão sempre em processo e cujas raízes mantêm um sentido, mas ao mesmo tempo move-se incessantemente em direção ao outro, como a noção de identidade proposta por Hall (2010, p. 322).

A partir desta noção, podemos compreender o “jogo da identidade e da diferença” em que se abandona o caráter essencialista da diferença e passa a assumi-la como um processo em construção. Aprendemos com Saussure que o significado é relacional: sabemos o que significa “indígena” pela contraposição que fazemos com o “não indígena”. (CORACINI, 2003b, 2007; HALL, 2000, 2016). É a diferença que significa, que produz sentidos, mas, nesta relação de contraste, a *difference* não abarca as incessantes e múltiplas diferenças, não captura as diversidades, as nuances e as possibilidades de transformação advindas do processo de produção de *difference*, em que se pode ser diferença e adiamento ao mesmo tempo; não captura os pontos de sutura e as identificações possíveis do “indígena” com os “não indígenas”, não captura as possíveis nuances entre “ser indígena”, “ser não indígena”, “ser Terena”, “ser Guarani”, “ser Kaiowá”, “ser Guateka”, “ser sul-mato-grossense”, “ser brasileiro”...

Como afirma Derrida (1968 [1991]), as oposições binárias raramente são neutras, nas diferenciações estanques entre o “eu” e o “outro”, o “branco” e o “preto”, o “indígena” e o “não indígena”, há sempre uma relação desigual de poder, há sempre um polo em relação de dominância que procura inferiorizar o “outro”. Estas oposições tendem a apagar os inúmeros matizes que constituem a passagem de um polo a outro, do branco ao preto e pouco falam das tensões, lutas e enfrentamentos que se dão ao longo desse percurso, que se dão no entre lugar de passagem. No próximo tópico deste capítulo, trato do modo como estas estruturas de poder se reproduzem, tomando como referência os postulados teóricos de Michel Foucault sobre as relações saber/poder.

3.2 As relações saber/poder e a produção de estereótipos sobre os indígenas

“Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, afirma Foucault (1971 [1996], p. 30). O saber é uma construção histórica que produz suas verdades e seus regimes de verdade, produz-se verdades – efeitos de verdades – que se instauram e se (re)velam tanto nas práticas não-discursivas, quanto nas práticas discursivas (FOUCAULT, 1980 [2006]). Certas práticas sociais engendram domínios de saber que, por sua vez,

constroem novos objetos que constituem novos sujeitos e novas subjetividades e identidades.

O saber articulado ao poder, saber/poder, assume o lugar da verdade e regula as condutas, implica regulações e práticas disciplinares. Esta é a linha estruturante do “método arqueogenealógico”, adotado nesse trabalho: problematizar as relações de poder nas práticas discursivas, problematizar o poder como elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como, nessa relação, os sujeitos são constituídos. Deste estudo minucioso que Foucault realiza em sua busca por compreender como nos subjetivamos, como construímos identificações imersos nas redes do poder, emergirá um profundo deslocamento das teorias tradicionais de poder.

Entre os postulados que fundamentam a nova compreensão dos mecanismos de poder proposta por Foucault, destaco: o postulado que Deleuze (1986 [1988]) irá nomear como o postulado da propriedade que se refere à visão de que o poder seria propriedade de uma classe social que o teria conquistado. Para Foucault, não se trata de propriedade, mas de estratégias, disposições, manobras, táticas, técnicas. O poder “se exerce mais do que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas” (DELEUZE, (1986 [1988] p. 35). Sem negar a existência das classes sociais e de suas lutas, Foucault insere-as em um quadro com procedimentos completamente diferentes dos propostos pela história tradicional, inserindo nesta nova visão inúmeros pontos de enfrentamento e instabilidade e uma inversão transitória das relações de força. Nesta nova visão, o poder não é homogêneo, mas define-se pelos pontos singulares por onde passa. (DELEUZE, 1986 [1988]). O poder “induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 2006, p. 243).

Dessa trama, entrecruzamento, rede que se constrói nos diversos dispositivos de poder, emergem linhas, fios, nós de resistência capazes de esgarçar e transformar seu tecido. O discurso, nesta tessitura, é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder. Considerando os procedimentos que acolhem os inúmeros deslizamentos das relações de força, ao método arqueogenealógico não interessa uma outra

interpretação, mas, sim, uma “descrição da história das interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas (VEIGA-NETO, 2003, p. 61). Sob esta ótica, é possível desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos, não como invenções, mas como se tivessem sido descobertos. É possível estranhar as obviedades inquestionáveis, fazer irromper as diferenças que escapam das classificações e das garantias seguras oferecidas pelo significado. “É exatamente nas falhas da linguagem que o analista de discurso pode atuar”, afirma Coracini (2010, p. 9)

No caso dos diversos povos indígenas brasileiros, o poder da ordem do discurso colonial age sobre eles há séculos, reduzindo-os a umas poucas características essencializantes, começando pelo próprio fato de agrupar na categoria “povos indígenas” uma diversidade enorme de povos que conservam diferenças fundamentais entre si. “Reduzir a uns poucos traços essenciais e fixos” (HALL, 2010, p. 429) – por meio de diferentes sistemas de representação nos quais os homens e as mulheres vivem suas relações imaginárias com a existência – eis o que, para Hall (2010), caracteriza o estereótipo, prática discursiva comum de representação da diferença por parte daqueles que rejeitam a diferença do Outro e insistem na compreensão da identidade como totalidade e permanência. O estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença, exclui ou expulsa tudo o que não se encaixa aos limites da normalidade dentro de determinada cultura, tudo o que subverte as regras sociais. Profundamente implicado nas relações de poder, o estereótipo é uma espécie de jogo saber/poder (HALL, 2010).

Bhabha (1998) compreende o estereótipo como principal estratégia discursiva do discurso colonial e destaca que o estereótipo colonial não deve ser entendido apenas como um enunciado que reduz e fixa uma dada realidade, mas como um sistema complexo de representação, estruturado tanto no desejo quanto na rejeição. É o caráter de ambivalência produtiva do estereótipo “que vacila entre o que está sempre “no lugar”” (BHABHA, 1998, p. 105), já conhecido e algo que deve ser ansiosamente repetido [...] como se não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. Para o autor, os estereótipos só podem ser eficientemente deslocados se compreendermos sua produtividade, os modos como tornam possíveis os processos de subjetivação, lidando com as “posições de

poder e resistência dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado)" (BHABHA, 1998, p. 106).

Partindo da compreensão de que "o significado nunca poderá ser fixado" (HALL, 2016, p. 210) e de que, mesmo diante dos esforços que fazemos para fixá-los, há sempre uma fresta pelo qual ele irá escorrer e (re)produzir novos significados, Hall analisa os efeitos essencialistas e reducionistas das representações e estereótipos raciais e propõe desnaturalizar as representações (especificamente sobre o negro), questionar os binarismos e as relações saber/poder nos mais diversos textos culturais, como fotografias, filmes, etc. Este é um dos propósitos centrais dos diversos autores pós-coloniais e decoloniais: interpretar, deslocar e subverter a perspectiva colonizadora e geradora de estereótipos dos discursos coloniais. Ao submeter o processo de produção de poder e saber sobre/das colônias à análise crítica, estes estudos apontam para uma continuidade da situação colonial nos planos simbólicos e imateriais e nos olhares sobre o outro. No próximo tópico, abordo algumas noções fundamentais do pensamento decolonial que servem de suporte teórico para as análises que realizo no capítulo 4.

3.3 O Pensamento Decolonial: a colonialidade do poder, do saber e do ser

A colonialidade é uma categoria comum aos pensadores pós-coloniais e decoloniais que corresponde a uma mudança de paradigma ou a um "paradigma outro", tal como aponta Mignolo (2003): um pensamento crítico que articula todos aqueles lugares nos quais a expansão imperial/colonial lhe negou a possibilidade de razão, de pensamento e de pensar o futuro. Os autores vinculados ao pensamento decolonial compreendem a colonialidade como uma discursividade que se instaurou a partir da criação e do domínio das colônias por parte dos europeus. Quijano, Mignolo, Porto-Gonçalves, Walsh, dentre outros, assumem a modernidade e a colonialidade como um único processo, pois consideram que a modernidade só pôde se configurar como tal em decorrência da existência das colônias. Daí advém a afirmação de que a colonialidade é constitutiva da modernidade. "Giro decolonial" é um termo, cunhado por Nelson Maldonado-Torres (2007), atribuído a esse movimento teórico que

busca produzir resistência política, epistemológica e prática, à lógica da chamada modernidade/colonialidade.

Quijano (1992) aponta para a interdependência entre a construção da modernidade articulada à racionalidade europeia e o processo de colonização de outros povos, em especial dos povos latino-americanos. O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, uma vez que a principal característica desse processo foi a dominação cultural, que determinou os modos de produzir e expressar a realidade via conhecimento. Com o fim da dominação política do sistema colonial, a colonialidade do poder mostra-se extremamente bem-sucedida, pois a “cultura europeia se converteu, ademais, en una seducción ao colonizado: daba acceso al poder”. A elite da colônia vê no modelo europeu uma forma de superação do próprio colonialismo, para “alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus; para conquistar a natureza” (QUIJANO, 1992, p. 13).

A colonialidade do poder é, portanto, um padrão de poder que produziu discriminações sociais que “posteriormente foram codificadas em ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais’, segundo o momento, os agentes e as populações implicadas” (QUIJANO, 1992, p. 12). É nesta relação de poder que os povos indígenas, primeiros a serem conquistados e dominados, foram constituídos discursivamente e naturalizados – estereotipados – como inferiores, condição que permaneceu, mesmo quando o colonialismo foi “superado” e os países da América se tornaram “independentes”. Quijano (1992) propõe, assim, a descolonização epistemológica como alternativa para liberar a produção do conhecimento que se apoie na diversidade e na heterogeneidade histórica de todas as sociedades e dar alternativas a todas os povos de optar entre as diversas orientações culturais com liberdade para produzir, criticar e estabelecer trocas culturais.

A colonialidade do saber, por sua vez, ressalta a dimensão epistêmica da colonialidade do poder: refere-se ao efeito de subalternização, exclusão e inviabilização dos saberes que não se filiam às formas de produção de conhecimento dessa racionalidade cientificista ocidental. De acordo com Walsh (2007a, p.104), a colonialidade, além de situar a Europa no centro e compreendê-la como perspectiva única de se produzir conhecimento, “descartou por

completo a produção intelectual indígena e afro como “conhecimento” e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual” e relegou esses “outros” mundos à condição de meros consumidores da erudição e dos conhecimentos produzidos na Europa.

O projeto de modernidade, ora em curso, apoia-se, portanto, em um dispositivo saber-poder: o modelo de racionalidade ocidental, cuja origem é associada a Descartes, como vimos no início deste capítulo. Trata-se de um modelo – construído a partir da revolução científica desenvolvida nas ciências naturais e, posteriormente, estendido para as ciências sociais – que se impõe sobre as outras formas de racionalidade, negando ao não europeu, à “não Europa”, enfim, às diversas formas outras de produzir saberes, a capacidade de conhecer e de pensar. (QUIJANO, 2002, 2005).

No interior deste projeto de modernidade e dos saberes que o sustentam, a vida, em toda sua extensão e processos, é submetida ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento científico (CASTRO-GÓMEZ, 2005), transformando a natureza e os demais seres “inferiores” em objetos a serem explorados e controlados por esse saber que se tornou o modelo central e produtor do conhecimento, assumindo o lugar da verdade absoluta e universal em nossa sociedade. Sob essa concepção e sob esse regime de verdade, “é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis” (SOUZA SANTOS, 2010a, p. 25). Ergue-se, então, a partir de um conjunto de categorias dualistas, tais como natureza e humano, sujeito e objeto, corpo e mente, razão e emoção, indivíduo e sociedade, um modelo civilizatório estruturado nesse modelo de racionalidade, na exploração e no controle da natureza.

Por fim, a colonialidade do ser refere-se aos efeitos da colonialidade na experiência vivida pelos colonizadores e colonizados, uma certa interiorização da modernidade. Para Maldonado-Torres (2007, p.130), “o surgimento do conceito “colonialidade do ser” responde, pois, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida e não apenas na mente dos sujeitos subalternos”. Seria, portanto, uma elaboração das implicações da colonialidade do poder, isto é, os modos como a colonialidade do poder atravessam as subjetividades daqueles que são inferiorizados e

dos que são representados como superiores. Mignolo (2003) cunha a noção de “diferença colonial” para se referir ao lugar e às experiências daqueles que têm sido objeto de inferiorização por parte dos que são considerados, e se veem como, superiores: “a diferença colonial consiste em classificar grupos de pessoas ou populações e identificá-los em suas faltas ou excessos, o que marca a diferença e a inferioridade com respeito a quem classifica” (MIGNOLO, 2003, p. 39).

A colonialidade do saber e do ser são, assim, processos de construção e consolidação de um pensamento hegemônico que produz identidades. São sujeitos autorizados, pela ordem do discurso, a enunciar verdades aceitas e naturalizadas que valorizam a europeização e a ocidentalização da sociedade, renegam a presença e buscam silenciar as vozes indígenas e negras. As subjetividades e identidades indígenas são produzidas nesse lugar de atravessamento entre as vozes hegemônicas do pensamento ocidental colonizador e as vozes subalternizadas de suas experiências e cosmovisões. Desse “lugar de atravessamento entre”, Bhabha (1998) propõe a expressão “entre-lugar” que compreende as identidades como movimentos de identificações nesses espaços transitórios que desestabilizam as polaridades, espaço intervalares, constituídos pela *différance*.

Se pensamos em um “entre-lugar”, é importante tratarmos também da noção de fronteira como “o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 52) ou “a resposta epistémica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade” (GROSFUGUEL, 2008, p. 138). O entre-lugar do qual se enuncia o pensamento fronteiroço propõe compreensões outras sobre a humanidade e a vida e se constitui como “cultivo propositado de identidades ambíguas” e como uma “poderosa estratégia de questionamento político das operações de questionamento da identidade” (GUERRA; SOUZA, 2013, p. 65). Como território de articulação de diferenças e de produção de identidades em trânsito, terreno para a elaboração de subjetividades que dão início aos “rastros” de identidades, inovações, resistências e criações, o “entre-lugar” e o “pensamento fronteiroço” tornam-se, assim, noções importantes para problematizar os espaços de enunciação e os processos identificatórios dos sujeitos indígenas cujas vozes busco ouvir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

VOZES GUARANI, KAIOWÁ E TERENA NO (CIBER)ESPAÇO: A (DES)CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES E JÁ – DITOS

Neste capítulo, proponho uma reflexão sobre as práticas discursivas que inventaram os povos indígenas e as representações de suas tradições que habitam o “imaginário brasileiro” e que atribuem, portanto, uma identidade a esses sujeitos. Nosso propósito é problematizar dizeres hegemônicos que atravessam o discurso dos professores indígenas sobre o que é “ser indígena” e verificar os modos como se dão os processos de resignificação desses discursos. A análise se dá a partir da hipótese de que os sujeitos professores indígenas fazem emergir, no ciberespaço e na rede social Facebook, outros sentidos aos discursos instituídos sobre a identidade indígena.

Partindo dessas considerações, apresento, a seguir, os resultados de análise agrupados em três eixos que se entrelaçam e se imbricam mutuamente e se (inter)relacionam com os processos de territorialização: o sujeito indígena entre a tutela e a emancipação, o sujeito indígena na escola entre a assimilação e a resistência e o sujeito indígena entre os saberes e modos de vida. A materialidade linguística analisada compõe-se de vinte e um recortes discursivos de postagens publicadas e selecionadas a partir de 10 (dez) perfis de professores indígenas das etnias Terena, Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, sendo cinco perfis de professores da etnia Terena e cinco de professores dos povos Guarani e Kaiowá. Os sujeitos são representados pela letra S (sujeito), seguido pela identificação da etnia (T – Terena e GK – Guarani e Kaiowá e pelo número de sequência da ordem com que aparecem no decorrer do texto (ST1 = Sujeito Terena 1, SGK2 = Sujeito Guarani e Kaiowá 2) e apresentados sob a forma de imagem, exatamente como foram publicados.

4.1 O sujeito indígena entre a tutela e a autonomia

Como vimos no capítulo 1, a tutela indigenista tem sua “origem” nas representações do discurso colonial. As dúvidas em relação à humanidade dos povos indígenas e, posteriormente, a crença de que pertenciam a uma categoria inferior de raça humana que deveria ser “aprimorada” pelos colonizadores sustentam inúmeras práticas de controle e submissão desses povos aos ditames dos interesses colonialistas. Neste contexto, a compreensão era de que os povos indígenas que ainda não haviam sido alçados à categoria de “civilizados” e que ainda possuíam traços de selvageria, infantilidade ou incapacidade de autogoverno deveriam ter suas vidas diretamente administradas pelo governo brasileiro. Institui-se, assim, um longo processo de tutela que perdura até os dias atuais e cuja ruptura só se inicia mais formalmente a partir década de 1970 do século passado.

A partir da Constituição de 1988, com o direito de manutenção de sua própria cultura e às terras tradicionalmente ocupadas assegurados, os indígenas iniciam um longo e lento processo de mudança do paradigma integracionista, homogeneizador e tutelar para um paradigma que compreende esses povos como sujeitos de direito, o que promoverá consequências fundamentais para a atualização e afirmação de suas identidades étnicas (RESENDE, 2014). As implicações dessa constituição jurídica remetem à construção social e política de um novo estatuto para os povos indígenas e traz para a cena a luta pela autonomia e o protagonismo indígena, entendido aqui como a afirmação dos costumes, tradições, concepções de mundo, enfim, das identidades indígenas e a necessidade do indígena assumir-se como sujeito da própria história.

A discussão sobre a autonomia perpassa todas as demandas indígenas, constituindo uma mentalidade nova nas lideranças e surgindo, a partir daí, “um novo campo enunciativo e novas configurações à prática discursiva indígena” (GUERRA, 2015, p. 99). Emergem novos regimes de enunciabilidade, novos enunciados, novos discursos e, portanto, novos comportamentos são exigidos do sujeito indígena no que se refere à participação em diferentes instâncias nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que essas afetam suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural.

É neste contexto de (des)construção e (re)configuração de sentidos que buscam produzir criações novas, reinterpretar, (res)significar e reformular as identidades indígenas, desafiando o poder e a capacidade da sociedade hegemônica de resolver as demandas e os conflitos enfrentados por esses povos que busco problematizar os discursos produzidos por sujeitos professores indígenas neste eixo. Passo, assim, a investigar os processos de identificações dos sujeitos professores indígenas em relação aos discursos em torno das práticas tutelares.

No recorte discursivo 1, temos uma postagem que compartilha uma notícia, publicada pelo jornal Midiamax, que apresenta o resultado, favorável aos indígenas, do processo eleitoral no Mato Grosso do Sul. No enunciado da postagem, “*União indígena com reflexo positivo!*”, registra-se a filiação do sujeito na rede de sentidos: a defesa da estratégia coletiva de ocupação de espaços políticos ou administrativos.

<p>Recorte discursivo 1 (RD1)</p>	<p>Recorte discursivo 2 (RD2)</p>
<p>União indígena com reflexo positivo!</p>	<p>Pra quem propaga que ÍNDIOS são o problema da Funai de Campo Grande veja só, em um mês esse é o TERCEIRO Purutuye que se experimenta!</p>

Já no recorte 2, temos o compartilhamento de uma notícia, publicada no jornal Campo Grande News, que trata da indicação de um

novo coordenador para a FUNAI de Campo Grande, acompanhada de um enunciado em que o sujeito chama a atenção para o fato de que, em apenas um mês, houve três indicações distintas de novos diretores. A indicação desse novo coordenador regional, em 2016, gerou vários protestos, inclusive com fechamento de ruas e ocupação de prédios públicos, organizados por lideranças indígenas do Mato Grosso do Sul. O enunciado destaca o conflito existente entre os indígenas e os não indígenas, os “purutuye” (designação dada ao não indígena na língua Terena), no que se refere ao comando e atuação nos órgãos públicos de defesa do indígena que, para grande parte de suas lideranças (caciques, líderes espirituais, membros dos conselhos de aldeia, etc.), devem ser exercidos por eles próprios (FERREIRA, 2007). Os recortes 1 e 2 trazem à cena uma questão que é um dos eixos das lutas desses povos pela autonomia: a busca por estabelecer mecanismos que possibilitem a participação efetiva nas instituições político-administrativas e em todas as instâncias que lhes dizem respeito.

Apesar de que as eleições são para cargos legislativos municipais e de que os mandatos de vereadores têm suas ações circunscritas no âmbito dos municípios, no RD1, ST1 faz referência, por meio dos itens lexicais “união indígena”, à união dos indígenas em todo o Estado, produzindo o sentido da existência de um movimento indígena organizado e homogêneo com projetos de dimensões mais amplas que vão além dos interesses locais de um determinado grupo ou etnia. De fato, na notícia compartilhada na postagem, um dos vereadores eleitos, Lindomar Terena, ex-presidente do Distrito Sanitário Especial Indígena de Mato Grosso do Sul (DSEI-MS) – órgão da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) – afirma que eleger vereadores foi uma das pautas discutidas pelas Assembleias Indígenas que determinou como estratégia política a eleição de 20 vereadores indígenas, 10 no norte do estado e 10 do sul (MIDIAMAX, 2016), confirmando a ideia dessas candidaturas ser parte dos interesses de uma categoria mais geral, a dos “povos indígenas”, e não apenas para representar os interesses de uma determinada comunidade étnica ou apenas por interesses e vocação política individual.

Pode-se considerar, assim, que a eleição de indígenas para os cargos político-partidários faz parte de um projeto maior de estratégia contra hegemônica de ruptura com as fronteiras que delimitam os espaços que esses povos devem ocupar e de ruptura com discursos


que os nomeiam como incapazes. De acordo com Hall (2006, p. 26), a identidade emerge a partir do “[...] diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo, consciente ou inconsciente, de responder aos apelos feitos por estes significados”. Ao divulgar a capacidade do indígena de se unir, enfrentar as barreiras/fronteiras e ocupar espaços na esfera pública, ST1 busca romper com os conceitos e definições sobre o que é “ser indígena” na nossa cultura e filia-se a uma outra forma de significar e discursivizar o “ser indígena” articulada a um projeto coletivo que cobra, denuncia, reivindica e ocupa espaços públicos e de enunciação. O sujeito do enunciado filia-se a um dizer que aponta para o sentido de emancipação, luta e negociação no espaço público como política de legitimação das reivindicações desses povos.

No RD2, ST2 afirma dirigir-se *“a quem propaga que ÍNDIOS são o problema da FUNAI de Campo Grande”*, fazendo uso do pronome relativo “quem” sem marcação de seu antecedente, materializando na cadeia de significantes a existência de um interlocutor sem determiná-lo. Afirma dirigir-se a todos aqueles que propagam que os “índios” são o problema da FUNAI, apontando para um “dizem por aí”, um dizer outro que afirma a incapacidade do indígena de atuar nas instâncias de poder que determinam as ações que lhes dizem respeito mais diretamente em oposição à capacidade dos não indígenas de gerir essas instituições. ST2 atualiza um já-dito, sustentáculo das práticas coloniais tutelares, que propaga a superioridade do não indígena e a inferioridade do indígena, considerado como pouco propenso às atividades intelectuais, construções, como vimos, sedimentadas em um longo processo histórico de estigmatização e opressão. Em *“veja só, em um mês esse é o TERCEIRO purutuye que se experimenta”*, ST2 desloca o dizer que declara a incapacidade do indígena, destacando o fato de que o não indígena, sim, é incapaz de atuar na FUNAI de Campo Grande, uma vez que houve três substituições de “purutuye” em apenas um mês.

O destaque conferido aos termos “índios” e “terceiro”, usados em caixa alta no texto, materializa a relação de oposição que se estabelece entre indígena e “purutuye” e para o confronto entre sentidos diferentes: um que constitui o indígena como objeto administrado pela União, destinado a obedecer, tutelado, incapaz, problema a ser resolvido, “o problema da FUNAI de Campo Grande” e

outro que o constitui como sujeito de direito, independente, capaz de assumir de forma autônoma os rumos de sua própria história. De acordo com Ferreira (2007), os povos Terena agem deliberadamente no sentido de estimular que seus “patrícios” ocupem espaços políticos e administrativos que no passado só estavam disponíveis aos não indígenas. Assim, ocupar cargos de chefia e encarregados nos postos e na Administração Executiva Regional da FUNAI, lecionar nas escolas das aldeias, dirigir igrejas evangélicas e católicas, ter “representação política” nas câmaras municipais são estratégias políticas de ocupação de territórios e de afirmação da identidade para esses povos. É nesse contexto que ST1 e ST2 enunciam, deslocando dizeres consolidados sobre a incapacidade indígena, estabelecendo confrontos e distinções entre as ações dos indígenas e dos não indígenas e, ao mesmo tempo, buscando recompor os fios da narrativa que tece a história do que é ser indígena no Mato Grosso do Sul.

No recorte discursivo 3 que segue, tem-se novamente o questionamento sobre esta mesma situação de escolhas de lideranças para a FUNAI.

 commented on a link.
Nov 28 às 15:14

Eu vejo que o não indígena nunca acredita no potencial de um indígena. Por que tirou-se um índio da coordenação da FUNAI para colocar pessoas que nem sequer sabem quantas aldeias nem quantas etnias existem no MS. Temos índios mestres, doutores políticos renomados no estado e por que eles não podem ser indicados? Algum deputado pode responder por favor?

Recorte discursivo 3 (RD3)

Eu vejo que o não indígena nunca acredita no potencial de um indígena. Por que tirou-se um índio da coordenação da FUNAI para colocar pessoas que nem sequer sabem quantas aldeias nem quantas etnias existem no MS. Temos índios mestres, doutores políticos renomados no estado e por que eles não podem ser indicados? Algum deputado pode responder por favor?

No RD3, ST3 atribui a indicação de um não indígena para a coordenação da FUNAI à crença na incapacidade do indígena. Aqui vemos novamente a comparação entre os indígenas e os não indígenas, destacando o conhecimento que o indígena tem em relação

à realidade das aldeias e das etnias do MS – conhecimento que, segundo ST3, o não indígena não tem – além da formação acadêmica e experiência política que vários representantes desses povos possuem. Expõe-se a qualificação do indígena para opor-se a sua propalada “incapacidade” e colocar em xeque o porquê da escolha de um não indígena. ST3 manifesta o sentimento de exclusão e de discriminação vivenciado ao enunciar que, mesmo com capacidade técnica e melhor qualificação, os indígenas continuam sendo preteridos em favor do não indígena. De acordo com SP3, mesmo com títulos acadêmicos e posições políticas “renomadas”, o indígena “nunca” é aceito pelo “não indígena”. “Nunca” é, de acordo com Neves (2000, p. 287), advérbio de negação que mescla ideia aspectual e temporal ao seu valor negativo. Assim, o enunciado “nunca acredita no potencial de um indígena” equivaleria a “não acredita no potencial de um indígena em tempo algum” e manifesta a histórica situação de inferioridade vivenciada pelo indígena ao longo do tempo e o desejo de ser considerado capaz, de ser o desejo do outro, ser como o outro e ser aceito pelo outro. Assim, “nunca é aceito pelo não indígena”, é enunciado registrado na memória, que atravessa os tempos, e constitui o imaginário discursivo das (im)possibilidades desse grupo marcado pelo preconceito e pela exclusão social.

O sujeito enunciativo do RD3 lança perguntas retóricas aos deputados – por que os indígenas não podem ser indicados? – fazendo emergir as motivações e interesses que determinam as indicações para cargos administrativos que, na maior parte das vezes, passam ao largo das atribuições técnicas, embora se verbalize que sim. Trata-se de jogos de poder e de disputas entre grupos sociais assimetricamente situados num processo em que estão implicadas lutas mais amplas por recursos materiais e simbólicos da sociedade, processo que instaura diferenças, exclui muitos para incluir alguns outros e que constitui identidades.

Nas três sequências discursivas, há uma discursividade de afirmação da identidade indígena como sujeitos de ações políticas, capazes de organização para a disputa de posições de poder e que, através da união, elaboram suas próprias táticas para se contrapor ao regime político de tutela, ocupar espaços, antes disponíveis apenas aos “purutuye”, e garantir seus interesses. No recorte 1 e 2, temos a afirmação da importância da representação política nas câmaras municipais para a defesa de seus interesses; no recorte 3, afirma-se a

capacidade indígena ao se afirmar a incapacidade do não indígena, expondo a dificuldade ou falta de competência em manter um “purutuye” na função de coordenador da FUNAI. Os processos de (des)construção da tutela e da autonomia configuram, assim, relações múltiplas que apontam para a ocupação de diferentes lugares e para diferentes movimentos de identificações desses povos. No recorte discursivo 4, apresentado a seguir, destaco mais um exemplo desta multiplicidade:

Recorte discursivo 4 (RD4)

Esse é o meu povo Terena aqui na TI Taunay Aldeia Lagoinha Município de Aquidauana – Ms, sendo solidário à todos os Familiares do chapecoense. (ST4a)

É isso aí. Muitos acham que por sermos indígenas não somos solidários ou não choramos por tais fatos que acontecem com pessoas que não

conhecemos e passam longe de ser nossos parentes e patrícios, por isso nos consideram incapazes, mas sentimos as mesmas sensações de qualquer pessoa, choramos pela tragédia ocorrida com a equipe Chapecoense. Deus conforte a cada família dos que morreram no acidente (ST4b)

O RD4 é uma postagem publicada por um sujeito indígena (ST4a), acompanhada de um comentário publicado por outro sujeito (ST4b), que apresenta uma homenagem em forma de dança, feita por indígenas da Aldeia Lagoinha em solidariedade aos familiares dos mortos da Associação Chapecoense de Futebol em acidente aéreo na Colômbia, em novembro de 2016. O acidente trágico com o avião que levava a delegação da Chapecoense para a final da Copa Sul-Americana resultou na morte de 71 pessoas, foi intensamente noticiado à época e comoveu milhares de brasileiros. ST4a enuncia a solidariedade do povo Terena ao postar a fotografia da apresentação de dança. ST4b aciona no interdiscurso a afirmação de que os indígenas só se preocupam consigo mesmos: *muitos acham que por sermos indígenas não somos solidários ou não choramos por tais fatos que acontecem com pessoas que não conhecemos e passam longe de ser nossos parentes e patrícios*. Nesta circunstância, não sofrer, ou não manifestar sofrimento, pelos mortos na tragédia corresponderia a não se solidarizar com os demais brasileiros. O uso do pronome indefinido no enunciado “muitos acham que...” e a indeterminação do sujeito na afirmação “nos consideram incapazes” aponta para um outro não determinado por ST4b, um coletivo que não pertence à categoria indígena e que poderíamos compreender como sendo os não indígenas, os que não se identificam como indígenas.

Em “*mas sentimos as sensações de qualquer pessoa*”, a conjunção adversativa “mas” expõe a (des)identificação com a afirmação de que o indígena não é solidário e faz emergir a declaração da sua desumanização, como aquele que não tem sentimentos, como menos possuidor de traços exclusivamente humanos, “sem alma”, “silvícola”. Trata-se, como vimos, do eixo de sustentação do projeto de modernidade, a colonialidade do saber, que se refere à dimensão ontológica da colonialidade do poder, isto é, à experiência vivida em que se inferioriza e desumaniza o outro, indígena, enquanto o colonizador, o europeu branco, se constitui como a própria expressão da humanidade. A partir da categoria de raça, constrói-se um discurso em que se hierarquiza, essencializa e naturaliza as diferenças, afinal “o

discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 1971 [1996], p. 49).

Constrói-se discursivamente a inferiorização da diferença como forma de desumanização ou de redução da humanidade do outro a seus elementos mínimos, por meio da negação da cultura, da afirmação da incapacidade de pensar e de sentir do outro, da demonização do outro: o outro indígena, como destaca Fanon (1961 [2003], p. 35-36) ao se referir ao outro negro, é declarado “o inimigo dos valores”: “neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas”. A desumanização daquele que não é “nós” e que pertence ao grupo do “eles”, portador de forças do mal, impede a possibilidade de identificação com o outro, evita sentimento de culpa, justifica e legítima crueldades, violências e massacres, assim como ocorreu e ainda ocorre – com os indígenas e os negros.

De acordo com Hall (1992 [2006]), a identidade nacional é uma representação cultural, um discurso que produz sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar e que podem gerar, nos indivíduos que se sentem pertencentes a uma comunidade simbólica, um sentimento de identidade e lealdade. Sob esta ótica, dizer que os indígenas não possuem sentimento de solidariedade com os demais brasileiros seria, portanto, dizer que esses povos não partilham o sentimento de pertencimento à “nação brasileira”, que não se identificam com a “cultura nacional” e, mais ainda, que não são brasileiros. No entanto, as nações, em sua maioria, foram unificadas através da violência, do apagamento das diferenças e da sujeição de culturas separadas e, nestas circunstâncias, são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas. No Brasil, “os portugueses descobriram o Brasil. Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra” (ORLANDI, 1990, p.55), silenciando as vozes dos povos que por aqui viviam. Essa expropriação da identidade cultural incapacita e (de)forma.

Quando apenas um fala, quando parte de sua origem é silenciada, não há como requerer lealdade, “é preciso restaurar a origem fraturada, é preciso nomear e narrar a origem fraturada” (TETTAMANZY, 2018, p. 1) de um passado de dominação, exclusão e silenciamentos. É preciso resistir aos silêncios e, ao considerar que o

silêncio é constitutivo do dizer (ORLANDI, 1995), irrompe o efeito de sentido de recontar, reinventar, narrativizar o passado. ST4b, sob esta ótica, se opõe àquilo que representaria um “único povo”, a uma “identidade nacional, afinal, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62), compostas por povos, culturas e etnias diversas, o que desconstrói a discursividade que afirma a ideia de nação como identidade cultural unificada.

Considerando as identidades como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112), interpreto que ST4b desafia a lógica dicotômica excludente da chamada “identidade nacional” que busca unificar, homogeneizar e determinar um “ser brasileiro”, negando a importância da diferença e da heterogeneidade, insistindo na ordenação do mundo em identidades puras e oposições binárias. Ao afirmar sua capacidade de sentir e de ser leal e solidário com e como os demais brasileiros, o sujeito, assim, declara o sentimento de pertencimento e de identificação com o “ser brasileiro”, não como uma identidade representante de um único povo, mas como uma identidade em fluxo, em constante (re)construção que inclui todos os povos com suas línguas, crenças religiosas, costumes, tradições e “sentimentos de lugar” e que busca (re)compôr a *différance* e celebrar o outro, tal como a fotografia da dança postada que busca celebrar os mortos da Chapecoense. Passo à análise do recorte discursivo 5 que aponta para uma outra forma de (des)construção das posições de sujeito individual e coletiva construídas para o indígena em nossa sociedade.



...

Muitas vezes quando ouço alguém dizer que índio não trabalha, me reporto a estas cenas cotidianas das aldeias aqui de Amambai. hoje por exemplo ouvi este senhor que só tem um braço dizer que adora plantar mas que precisava muito de ajuda nas questões do preparo de solo. Saí de lá com a certeza de que poderei fazer bem mais pela minha comunidade. Fé em Deus sempre



Recorte discursivo 5 (RD5)

Muitas vezes quando ouço alguém dizer que índio não trabalha, me reporto a essas cenas cotidianas das aldeias aqui de Amambai, hoje por exemplo ouvi este senhor que só tem um braço dizer que adora plantar mas que precisava muito de ajuda nas questões do preparo de solo. Saí de lá com a certeza de que poderei fazer bem mais pela minha comunidade. Fé em Deus sempre.

O recorte 5 é composto por texto escrito e fotografia que mostra dois homens conversando em uma roça, um deles com camisa desabotoada, chapéu e enxada na mão. O texto escrito faz referência à fotografia, afirmando ser esta uma cena que faz parte do cotidiano da aldeia: pessoas trabalhadoras, capinando, arando, roçando, trabalhando a terra para o plantio. As relações dos europeus com o indígena e a terra se estruturaram de forma a atender aos interesses econômicos e de conquista dos colonizadores. As relações de poder determinam o modo como nos relacionamos com o “objeto”, com o território, com a natureza, que, nessa visão hegemônica da racionalidade europeia, é sempre o outro marcado de forma hierarquizada e assimétrica, de tal forma que os sujeitos e as práticas mostradas como diferentes são consideradas como inferiores e passíveis de se tornar objeto de conhecimento e de práticas de dominação (QUIJANO, 2005). É nesta lógica que os indígenas, vistos

como seres inferiores, são escravizados e forçados ao trabalho e a terra é compreendida como objeto que deve ser domesticado, instalando as condições para que se produza o máximo no menor tempo possível, afinal, “tempo é dinheiro”, de acordo com os interesses dos colonizadores.

ST5 faz uma contraposição entre essas “cenas cotidianas da aldeia” e a afirmação de que “índio não trabalha”, afirmação muito ouvida nos tempos atuais, mas que remonta ao período da expansão colonial e à tentativa de subjugar e impor aos indígenas o modo de produção ocidental, através da exploração de sua mão de obra. Aqueles que resistiam à sanha de exploração e à tentativa de domesticação eram vistos como selvagens, indolentes, dando origem ao estereótipo de “índios preguiçosos”, vistos como impedimento para o desenvolvimento do país. Instaure-se um conflito de visões de mundo: enquanto para os colonizadores interessava a acumulação de recursos comercializáveis através do trabalho escravo na terra, para os indígenas prevalecia uma relação de respeito, atentos aos seus (da terra) próprios ciclos e retirando dela apenas o necessário para sua subsistência, sem esgotar os recursos naturais. Os indígenas vivem uma relação de integração com a terra, de tal forma que, em sua compreensão são eles que pertencem à terra, diferentemente da compreensão do colonizador, do não indígena, do capitalismo e do agronegócio que veem a terra como sua propriedade.

Nessa compreensão outra, o “trabalho” relaciona-se aos seus modos tradicionais de ocupação de seus territórios, em uma relação de interdependência baseada no conhecimento profundo e no respeito aos ciclos naturais da terra. Este embate pode ser compreendido também a partir da noção de “homens lentos” de que fala Milton Santos (2002), uma categoria criada para se referir aos homens que não fazem parte da velocidade dos processos econômicos, políticos e sociais hegemônicos. À margem dessa engrenagem, o homem lento privilegia outros vínculos, outras conexões, outras espaço-temporalidades. O que parece ser lentidão porque não atende à lógica de produção em que “tempo é dinheiro”, pode ser compreendido, nesse caso, como uma temporalidade transgressora que subverte os ritmos preponderantes.

Assim, afirmar que os indígenas são preguiçosos, que têm muito benefícios e poucas responsabilidades perante o Estado brasileiro –

discursividade que julgava enfraquecida, pelo menos no âmbito do poder público, mas retomada com força e repetida à exaustão pelos governantes recentemente eleitos – compõe a estratégia discursiva de produção de saberes sobre o indígena. Estratégia que vem se repetindo desde os tempos de implantação do colonialismo e que, proferida com maior frequência e veemência nos períodos em que os conflitos agrários se intensificam, visa expropriar as terras e as conquistas mais recentes desses povos.

Junto a esta lógica que sustenta que os indígenas não trabalham, que recebem muito apoio do Estado, que têm muita terra segue-se a argumentação de que eles não necessitam de terras ou de que “existe muita terra para pouco índio”. Sobre esta questão, Guerra (2010) chama a atenção para a naturalização dos latifúndios, pois enquanto o direito dos indígenas à terra é questionado, não se questiona a apropriação de grandes extensões de terra dos latifundiários. Há os que justificam que a terra do indígena é ociosa, enquanto que a terra do latifundiário é utilizada para a produção... há ainda, no Brasil de hoje, os que afirmam que “os “verdadeiros” latifundiários são os índios”...

A defesa da disposição para o trabalho do indígena é recorrente nos dados analisados, contrariando os já-ditos que (in)significam esse povo e demarcando sua capacidade de atuação nos diferentes setores da vida humana. É dessa forma que interpreto o recorte discursivo 6:



Recorte discursivo 6 (RD6)

Preparativos para abertura do Dia do Índio em Cachoeirinha. Nunca é demais as imagens que provam os trabalhos dos professores. Esses momentos que faz jus o trabalho dos profissionais da educação e ninguém consegue apagar esta história.

A postagem apresenta imagens de alunos e professores preparando alguma apresentação para a comemoração do “dia do índio”. O enunciado destaca o trabalho dos professores e profissionais da educação. No enunciado “*nunca é demais as imagens que provam os trabalhos dos professores*”, saliento os itens “nunca é demais” e “provam” que retomam, via interdiscurso, a afirmação excessivamente repetida que afirma que o “índio não trabalha” ou que o “índio é preguiçoso” e, sendo repetida à exaustão “nunca é demais” “combatê-la”. Um dos sentidos de “provar”, de acordo com o dicionário, é o de “demonstrar a verdade, a realidade, a autenticidade de (uma coisa) com razões, fatos etc.” (HOUAISS, 2016).

Muito próximo desta acepção, em sentido jurídico, “provar” é “demonstrar a verdade formal dos fatos discutidos, mediante procedimentos determinados, ou seja, através de meios legais (legítimos)” (HOLTHAUSEN, 2008). “Provar”, “fazer jus (fazer justiça)” vinculam-se à formação discursiva jurídica onde o sujeito busca “comprovar” a verdade dos fatos com imagens, de forma a “contestar” e “anular” a afirmação de que o indígena, neste caso o professor indígena, não trabalha. Afinal, quando se prova a verdade, a autenticidade dos fatos, não há mais o que discutir: a quem diz que o indígena não trabalha, a quem acusa o indígena de ser preguiçoso, eis a prova contrária, eis a realidade dos fatos. Ao afirmar que “ninguém consegue apagar esta história” que está sendo comemorada, o sujeito vincula o presente, em que o trabalho do professor é “provado”, ao passado, aos diferentes períodos da história, desde a expansão colonial, em que se afirmou que o indígena não trabalha. Dessa forma, “provar” o trabalho do indígena no presente é também reescrever um passado de trabalho e, portanto, de capacidade e aptidão que “ninguém pode apagar”.

Vejam os recortes 7 e 8 que apresentam novamente, em outras circunstâncias, a capacidade de trabalho do indígena.

<p>Luiz Fernando Duffino 16 de janeiro de 2017 · 🌐</p> <p>Início de plantação de mandioca coletivo na retomada Mangava. Ontem plantamos 6.504 pes de mandioca. Gilson ensinando seu filho como se planta a rama.</p>  	<p>Luiz Fernando Duffino 25 de outubro de 2016 · 🌐</p> <p>Início da segunda etapa do nosso plantio na retomada Mangava será plantação de mandioca coletivo cujo nosso objetivo é de 15 hectare. Depois de um almoço a dona Nelza preparou doce de abóbora cuja colheita é da própria iniciativa dos produtores da comunidade de Lagoinha e da retomada Mangava.</p>  
<p>Recorte discursivo 7 (RD7)</p> <p>Início de plantação de mandioca coletivo na retomada Mangava. Ontem plantamos 6.504 pes de mandioca. Gilson ensinando seu filho como se planta a rama.</p>	<p>Recorte discursivo 8 (RD8)</p> <p>Início da segunda etapa do nosso plantio na retomada Mangava será plantação de mandioca coletivo cujo nosso objetivo é de 15 hectare. Depois de um almoço a Dona Nelza preparou doce de abóbora cuja colheita é da própria iniciativa dos produtores da comunidade de Lagoinha e da retomada Mangava.</p>

As postagens dos recortes discursivos 7 e 8, embora tenham sido publicadas em datas distintas com diferença de quase dez meses entre uma e outra, tratam do mesmo assunto: o trabalho de plantação de mandioca na retomada Mangava. As postagens são constituídas por textos e fotografias, materialidades significantes distintas que se complementam no jogo discursivo da constituição de sentidos. No RD7, o texto é composto por três enunciados.

O primeiro “*Início de plantação de mandioca coletivo na retomada Mangava*” refere-se à ação de ocupação dos territórios tradicionais indígenas.

A retomada é prática utilizada pelos Terena e Guarani e Kaiowá, e por diversos povos indígenas do Brasil, como forma de pressionar o estado a homologar terras cujos laudos antropológicos atestam que originalmente a área pertencia aos indígenas, ou seja, os laudos atestam a existência de indígenas em períodos anteriores à instalação de fazendas na região. Os movimentos de retomadas ganharam força a partir da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu um prazo de cinco anos para que se efetivassem a demarcação e regularização das terras indígenas. No caso específico da retomada Mangava a que se refere as postagens, trata-se de fazenda, situada na região do distrito de Taunay em Aquidauana, retomada em julho de 2015, juntamente com outras “propriedades” da região.

Em “retomada”, temos uma palavra composta por derivação prefixal cujo prefixo –re, neste contexto, adquire o sentido de reconquista ou recuperação, de voltar a possuir ou, mais precisamente, adquire o sentido restitutivo em que a ação ou evento denotado pelo verbo prefixado restitui um estado ao seu complemento (MEDEIROS, 2012). Desta forma, o prefixo –re aponta para um estado anterior de relação com a terra: tomar novamente o território que um dia já foi nosso. Na acepção jurídica, temos “retomada” como “ação através da qual o proprietário de um imóvel alugado intenta a devolução do mesmo, baseado em determinadas necessidades, como, p.ex., o uso do imóvel para si” (HOUAISS, 2016) ou “recuperação da posse de um bem” (MICHAELIS, 2017). O termo é utilizado pelos povos indígenas em referência à ação coletiva que realizam para reocupação de territórios que ainda não foram desintrusados (a retirada de não indígenas que mantêm propriedades no território indígena em processo de regularização oficial) como território indígena.

No diálogo com outros discursos de luta e disputa pelo direito à terra, vemos os deslizamentos dos significantes de acordo com as formações discursivas a qual se filiam. No campo dos movimentos populares, como é o caso do MST, em vez de “retomada”, temos a “ocupação” referindo-se à entrada em terras improdutivas ou devolutas. Para o Estado ou para os ruralistas e fazendeiros, temos a denominação de “invasão”, uma vez que, nestas instâncias discursivas, a terra é considerada propriedade privada e, nos dizeres da Constituição Federal, é bem inviolável. Neste domínio, invadir

remete à ação não autorizada, inscrevendo as ações dos movimentos populares na ordem da marginalidade e da ilegalidade. Certamente, as diferentes denominações e acepções não são ingênuas e nem meros jogos de palavras ou de efeitos de sentidos: trata-se de posições ideológicas distintas nos espaços de disputas históricas pela terra e que nos permitem compreender a disputa pelos sentidos, as desqualificações, as interdições dos discursos e dos sujeitos. No processo de nomeação da ação de ocupação dos territórios de forma distinta dos demais movimentos populares, o movimento indígena marca sua especificidade, se singulariza dentro das demais instâncias de disputa e instaura novos regimes de enunciabilidade.

A expressão “retomada” aciona os sentidos de posse e de propriedade e traz para o presente a memória dos indígenas como os primeiros proprietários da terra, buscando atribuir legalidade/legitimidade ao movimento. A retomada se reveste de sentido simbólico e de forte cunho político na perspectiva de reverter a situação de expropriação do território vivida pelos índios. Ao inscrever o discurso no campo da propriedade privada, o movimento encontra duplo respaldo na Constituição Federal que assegura o direito à propriedade e determina o prazo de cinco anos para a demarcação das terras indígenas. Nesse sentido, o movimento interroga sentidos estabilizados e provoca rasuras no discurso hegemônico que atribuí à luta pela terra o lugar de desordem social e de quebra da ordem jurídica, e se insere na ordem discursiva jurídica, assim como o discurso do Estado e dos fazendeiros.

Ainda no primeiro enunciado, “*Início de plantação de mandioca coletivo na retomada Mangava*”, destaco o uso do substantivo “coletivo” que remete à ideia de organização e colaboração. O enunciado seguinte “*Ontem, plantamos 6570 pés de mandioca*” destaca a união e o esforço coletivo, reafirmando essa ideia de colaboração e de trabalho grupal. As fotografias que acompanham a postagem apresentam indígenas trabalhando juntos na terra e, assim como o texto verbal, significam positivamente os indígenas como sujeitos trabalhadores, esforçados, que agem coletivamente e de forma colaborativa. A terceira e última oração do enunciado “*Gilson ensinando seu filho como se planta a rama*” é acompanhada de uma imagem de uma criança indígena mexendo na terra, sendo observada por um indígena adulto. Novamente, temos texto verbal e imagético

significando o indígena como trabalhador, aqui destacando sua relação com a natureza desde a infância e suas formas de transmissão de conhecimentos onde os mais velhos repassam às crianças sua tradição, seus saberes, sua cultura.

É possível compreender que a “retomada” não se limita à entrada nas terras reivindicadas, pois trata-se de uma ação que envolve organização, cooperação, criação coletiva, enfim, uma ação que envolve não apenas a posse, no sentido jurídico aplicado ao termo, mas a apropriação da terra, tornada território. Como vimos anteriormente, para Haesbart (2004), a territorialidade incorpora dimensões políticas, econômicas e culturais, pois se vincula ao modo como as pessoas utilizam, se organizam e dão significado à terra e ao lugar. Para muitos Guarani e Kaiowá, os processos de (re)territorialização possuem profundas significações: a retomada é compreendida como um acontecimento sagrado, pois ao retomar o *tekoha yma guare* (morada antiga), há uma aproximação com as divindades. Martins (2015) afirma que a partir da reza realizada e do contato com a divindade, o *ñanderu* “recebe *mbarete* (força), *ñeñangareko* (proteção) dos seres invisíveis”.

De acordo com a indígena CRESPE (2018, p. 148), a retomada dos territórios para os Guarani e Kaiowá é compreendida como “movimento contrário às retiradas forçadas para as reservas” e a possibilidade de reorganização de um grupo com as suas tradicionais relações de reciprocidade com os animais, plantas e seres espirituais que vivem no *tekoha*. A retomada significa, assim, “o renascimento do *tekoha*” e “nascer de novo o *tekoha* significa também que todas as coisas que nasciam e eram possíveis nele voltarão a nascer”, o que aponta para a noção de território, proposta por Guatarri e Rolnik (1986 [2005]) e Haesbaert (2004). Para Guatarri e Rolnik, o território pode ser compreendido como o conjunto das representações, dos comportamentos, dos investimentos, nos tempos e nos espaços sociais culturais, estéticos e cognitivos. Já Haesbaert (2004) compreende o território como um híbrido entre sociedade e natureza, política, economia, cultura, movimento e estabilidade, fixos e fluxos, considerando as múltiplas relações de poder materiais e simbólicas envolvidas nesta hibridização.

Neste sentido, a retomada inclui apropriar-se da terra material e imaterialmente, torná-la um lugar de pessoas, reterritorializá-la. Assim,

a luta em defesa dos territórios tradicionais é também a luta pelos modos tradicionais de manejo da terra, pelos modos tradicionais de vida, pelas identidades coletivas (GUERRA, 2015). No RD8, a ação grupal em função de um mesmo objetivo é destacada a partir das imagens dos indígenas trabalhando juntos no plantio, na colheita e na comunhão do alimento, produzindo o efeito de sentido de unidade a partir da ação coletiva com objetivos claros e a longo prazo. Na contramão da ação hegemônica e da ordem dominante, os sujeitos indígenas recorrem à ação coletiva, aos seus “modos de fazer” e à prática criativa para atribuir sentidos próprios aos territórios retomados.

A afirmação da capacidade indígena em oposição à dificuldade ou falta de competência do não indígena em gerir instituições de políticas indigenistas, a defesa da importância da representação política nas câmaras municipais para a proteção de seus interesses, a denúncia da precariedade e do abandono das aldeias por parte dos órgãos públicos, as ações de retomada são ações que se opõem ao regime tutelar, considerando possibilidades de atuação que evocam a ideia de resistência e que expressam um posicionamento quanto aos lugares que o indígena deve ocupar na sociedade. Há uma discursividade de afirmação da identidade indígena como sujeitos de ações políticas, capazes de organização para a disputa de posições de poder e que, através da união, elaboram suas próprias táticas no sentido de ocupar espaços, antes disponíveis apenas aos “purutuye”, e exercerem seu protagonismo.

A partir desses recortes, é possível pensar as práticas indígenas que se contrapõem à ordem dominante e ao projeto hegemônico de territorialização. Ações estratégicas de ocupações dos espaços de poder antes destinados aos homens não indígenas e práticas espaciais coletivas e individuais para a reterritorialização e apropriação de lugares – inclusive no ciberespaço – se articulam para contrapor às estruturas de dominação, ao regime tutelar e às políticas indigenistas, em defesa dos interesses dos indígenas. As ações ora questionam a ordem jurídica, ora buscam legitimidade na ordem da legalidade, ora se dão a partir de projetos coletivos, ora a partir de ações individuais ancoradas em decisões coletivas, tais como posicionar-se publicamente na rede social, produzindo deslocamentos de sentidos enrijecidos que significam o indígena em nossa sociedade.

Seja no enfrentamento político ou nas práticas cotidianas de resistência, há a afirmação da autonomia, da capacidade indígena de controlar sua própria vida e a contra identificação aos discursos de vitimização e incapacidade do indígena. Mais que isso, como destaca o indígena Machado (2019), os povos indígenas têm seus projetos de futuro não limitados à luta pela terra, pela preservação de suas culturas, mas reivindicando novos espaços, construindo novas territorialidades para a participação na construção da nação a qual fazem parte e, de acordo com o autor, essa é uma das razões da presença indígena nas universidades, assunto que tratarei no próximo eixo de análise.

4.2 O sujeito indígena na escola: entre a assimilação e a resistência

Como vimos no capítulo 1, a educação escolar e a escola como espaço de fronteira entre culturas ocupam um lugar permeado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto práticas, seguindo princípios que passam ora pela proposta de aculturação, integração e assimilação, ora por uma agenda que visa o protagonismo, a construção da autonomia, participação e o fortalecimento das identidades dos povos indígenas. A escolarização, como aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais esses povos, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam ou então a rejeitam (LIMA, 2013). Com práticas e visões de mundo próprias em relação aos processos educativos e de aprendizagem, suas formas de educação conflitam com o fazer pragmático das instituições escolares da sociedade envolvente. Entre a possibilidade de “melhorar de vida”, “ser alguém”, efeitos de sentido do ideário de progresso (MÁSCIA, 1999), e a possibilidade de “ser indígena”, ter sua cultura e modos de vida preservados, o sujeito-indígena emerge atravessado por vozes que ora confirmam, ora promovem ressignificações, vozes que se excluem e se alimentam e apontam para a heterogeneidade constitutiva do “ser indígena”. Nos dados analisados, há uma grande quantidade de postagens que exibem e enaltecem indígenas que se formam nas diferentes universidades públicas do estado, com manifestações de orgulho e de esperança de que os profissionais que se formam possam atender aos interesses das comunidades, como pode ser visto nos recortes 9 e 10 que seguem:

<p>compartilhou a foto de há 8 horas</p> <p>Parente indígena Guarani Nhandeva: filha da Guerreira da aldeia Porto Lindo formou em enfermagem pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Campus Dourados! Muito orgulho por ela!</p> <p>esteve em UEMS - Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul</p>  <p>46</p>	<p>jan 16 às 05:49</p> <p>Povo Terena sendo Protagonista da nossa própria História. Parabéns Parente!!!</p> <p>adicionou 2 novas fotos.</p> <p>A nova nutricionista é da aldeia Limão Verde. Recém formada ela é do povo Terena da terra Indígena Limão localizada no município de Aquidauana MS. Feliz da vida com sua família. Parabéns pelo teu esforço. Povo Terena te orgulha.</p>  <p>4</p>
<p>Recorte discursivo 9 (RD9)</p> <p>Parente indígena Guarani Nhandeva xxxxx filha da Guerreira xxxxx da aldeia Porto Lindo formou em enfermagem pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Campus Dourados! Muito orgulho por ela!</p>	<p>Recorte discursivo 10 (RD10)</p> <p>Povo Terena sendo Protagonista da nossa própria História. Parabéns Parente!!!</p> <p>A nova nutricionista é da aldeia Limão Verde. Recém formada ela é do povo Terena da terra indígena Limão localizada no município de Aquidauana MS. Feliz da vida com sua família. Parabéns xxxxx pelo seu esforço. Povo Terena te orgulha.</p>

Em ambos os recortes, os sujeitos fazem uso do item lexical “orgulho” para manifestar a satisfação com a conquista do outro. Em ambos os recortes, os sujeitos apresentam a etnia a qual pertencem as formandas e as aldeias onde moram, apontando para o fato de que as conquistas individuais sejam interpretadas como ações coletivas: a formatura de um membro da comunidade é compreendida como uma conquista do coletivo inteiro. Realiza-se uma correspondência entre o sujeito individual e o sujeito coletivo de forma que as estratégias coletivas de busca pela autonomia sejam reproduzidas nas ações individuais. No recorte 10, o sujeito afirma: “*povo Terena sendo protagonista de sua própria história*”, estabelecendo a relação entre a formação escolar e a trajetória de luta vinculada ao movimento indígena e a uma identidade coletiva. Formar-se em um curso superior é, portanto, estratégia de resistência aos processos de exclusão vivenciados. O título da matéria jornalística que acompanha o enunciado do RD9 é uma citação de uma afirmação, segundo o jornal,

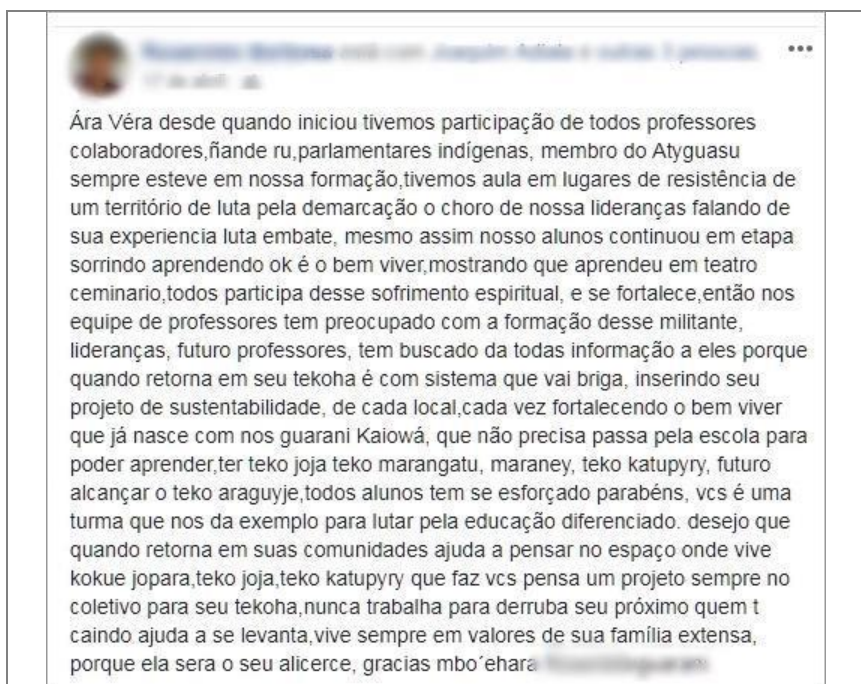
da formanda: “Quero dedicar o que aprendi na UEMS em minha aldeia, diz formanda”, o que supõe um processo de identificação que se ajusta às expectativas do coletivo e ao imaginário desse coletivo sobre o que vem a ser indígena.

Junto a esse discurso de valorização da educação escolar, há, por outro lado, uma tensão provocada pela entrada em um território que é considerado “mundo do branco”, o espaço da produção e transmissão de conhecimentos científicos que se contrapõem ao conhecimento tradicional, transmitido de geração a geração, uma das principais formas de produção de conhecimento própria dos povos indígenas. Há um receio nessa entrada no mundo do não indígena, do convívio com esse outro modo de vida e a adoção (voluntária ou não) de muitas de suas características, receio do “brilho negativo do poder das palavras escritas” (BENITES, 2014), manifestado principalmente pelos mais velhos, que exercem a função de guardiões dos saberes indígenas.

Mesmo com oposições e receios, esses povos já compreenderam a importância do saber escolarizado e as complexas relações de saber-poder que perpassam todas as instituições e organizações em nossa sociedade. Não se trata mais, segundo Luciano (2011), de discutir se a escola é importante ou não, mas de determinar quais modelos de escola são mais apropriados e quais resultados a escolarização pode gerar nas comunidades. Prevalece, assim, a compreensão da importância da escola como instituição aliada para “aprender o saber dos brancos” e, dominando esses saberes científicos e tecnológicos, utilizá-lo para o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena (CARDOSO, 2014, BENITES, 2014). A escola tornou-se uma ferramenta de emancipação das comunidades indígenas, espaço de resistência utilizado na construção política de suas identidades compreendidas como processos que se realizam através da síntese entre os saberes dos indígenas e dos não indígenas. As lideranças passam a incentivar estrategicamente a formação escolar e acadêmica de seus povos para ser utilizada como ferramenta de luta pela preservação da cultura e das identidades, enquanto possibilidade de contribuir coletivamente com as lutas pelos direitos indígenas, com o fortalecimento de suas comunidades e sistemas de conhecimento e com a melhoria de suas condições de vida. Com esse propósito, defendem uma escola que seja voltada às especificidades culturais e linguísticas de cada comunidade, em favor

da valorização e do respeito às práticas culturais e aos processos próprios e que esteja sob a gestão política, pedagógica e administrativa da comunidade indígena (BRASIL, 2002).

Inicia-se, assim, a construção de um processo de apropriação, ressignificação, (re)territorialização do espaço escolar, uma “retomada” da educação indígena em ambiente de educação escolar, onde empreende-se uma busca por transformar este espaço em um território de desenvolvimento de projetos políticos e pedagógicos próprios, que atendam as demandas dos diversos povos. Atendendo a parte das demandas de implementação dessas escolas específicas e diferenciadas, houve, nas últimas décadas, uma instituição de políticas favoráveis à formação e contratação de professores indígenas no estado do Mato Grosso do Sul com um protagonismo dos povos e dos professores indígenas cada vez mais acentuado em defesa da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e autônoma. Vejamos, nos recortes discursivos que seguem, as vozes que emergem no ciberespaço e que expressam as relações desses indígenas em sua busca pelas transformações dos espaços escolares.



A screenshot of a Facebook post. The profile picture is a circular icon with a blurred face. The name of the page is "Associação Indígena Kaiowá e Mbya" and it has 17,647 likes. The post text is in Portuguese and discusses the involvement of indigenous teachers and students in a community project. It mentions a struggle for territory, the role of leaders, and the importance of education in their culture. The text is as follows:

Ára Véra desde quando iniciou tivemos participação de todos professores colaboradores,fiande ru,parlamentares indígenas, membro do Atyguasu sempre esteve em nossa formação,tivemos aula em lugares de resistência de um território de luta pela demarcação o choro de nossa lideranças falando de sua experiencia luta embate, mesmo assim nosso alunos continuou em etapa sorrindo aprendendo ok é o bem viver,mostrando que aprendeu em teatro ceminario,todos participa desse sofrimento espiritual, e se fortalece,então nos equipe de professores tem preocupado com a formação desse militante, lideranças, futuro professores, tem buscado da todas informação a eles porque quando retorna em seu tekoha é com sistema que vai briga, inserindo seu projeto de sustentabilidade, de cada local,cada vez fortalecendo o bem viver que já nasce com nos guarani Kaiowá, que não precisa passa pela escola para poder aprender,ter teko joja teko marangatu, maraney, teko katupyry, futuro alcançar o teko araguyje,todos alunos tem se esforçado parabéns, vcs é uma turma que nos da exemplo para lutar pela educação diferenciado. desejo que quando retorna em suas comunidades ajuda a pensar no espaço onde vive kokue jopara,teko joja.teko katupyry que faz vcs pensa um projeto sempre no coletivo para seu tekoha,nunca trabalha para derruba seu próximo quem t caindo ajuda a se levanta,vive sempre em valores de sua familia extensa, porque ela sera o seu alicerce, gracias mbo'ehara

Recorte discursivo11 (RD11)

Ára Véra desde quando iniciou tivemos participação de todos professores colaboradores, ñande ru, parlamentares indígenas, membro do Atyguasú sempre esteve em nossa formação tivemos aula em lugares de resistência de um território de luta pela demarcação o choro de nossas lideranças falando de sua experiência luta embate, mesmo assim nossos alunos continuou em etapa sorrindo aprendendo ok é o bem viver, mostrando que aprendeu em teatro ceminario, todos participa desse sofrimento espiritual e se fortalece então nos equipe de professores tem preocupado com a formação desse militante, lideranças, futuro professores, tem buscado da todas informação a eles porque quando retorna em seu tekoha é com sistema que vai briga. inserindo seu projeto de sustentabilidade, de cada local, cada vez fortalecendo o bem vivere que já nasce com nos guarani kaiowá, que não precisa passa pela escola para poder aprender ter teko joja teko marangatu, maraney teko katupyry, futuro alcançar o teko araguyje, todos alunos tem se esforçado parabéns, vcs é uma turma que nos da exemplo para lutar pela educação diferenciado. Desejo que quando retorna em suas comunidades ajuda a pensar no espaço onde vive kokue jopara teko joja, teko katupyry que faz vcs pensa um projeto sempre no coletivo para seu tekoha, nunca trabalha para derruba seu próximo quem t caindo ajuda a se levanta, vive sempre em valores de sua família extensa, porque ela sera o seu alicerce, gracias mbo'ehara

SGK11 dirige-se a uma turma de formandos do curso de Magistério Ára Verá, “Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação em convênio com as Prefeituras Municipais. O Projeto teve início em 1999, como reivindicação e iniciativa do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e tem como objetivo um curso específico e diferenciado de formação de professores indígenas para o exercício do magistério em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (ROSSATO, 2009). SGK11 retoma a trajetória do curso, apontando para as relações estreitas entre a escola, os saberes, as práticas e rituais sagrados, as lutas e ações de mobilização dos movimentos indígenas e o território. O discurso histórico aciona o caráter violento da dominação a que os indígenas foram e têm sido submetidos, confirmando a representação desses povos como vítimas da violência no projeto de expansão da modernidade ocidental.

Para SGK11, o resgate histórico realizado no decorrer do curso, por meio de “teatro, ceminário e do choro de nossas lideranças falando

de sua experiência luta embate”, produz um sofrimento espiritual conecta e fortalece os indígenas, nesse caso os estudantes em formação. Assim, a narrativa dos sofrimentos vivenciados pelos mais velhos no passado atualiza, via memória, e conecta os indígenas de forma a fazer emergir uma subjetividade construída pelo sofrimento e cujo presente se constrói na guerra, na luta e na conquista. Nesta enunciabilidade, o sujeito que atualiza a memória da dor vivenciada, o sujeito que publica no Facebook e o sujeito estudante são os mesmos sujeitos que, inseridos nesta coletividade, sofrem e lutam juntos. Há, deste modo, uma história de violência que os conecta, uma subjetividade que remonta ao passado e se atualiza em uma discursividade que representa os indígenas contemporâneos como aqueles que têm suportado todo tipo de violência e que constitui essa identidade coletiva. Daí ser frequente, nos dados analisados, o uso do epíteto “guerreiro” para se referirem uns aos outros. Os nominalizadores “professores, ñanderu, parlamentares indígenas, lideranças, membros do Aty Guassu”, articulados aos itens lexicais de campo semântico bélico – “luta, embate, briga” –, e ao discurso histórico que conecta o passado com o presente, produzem o efeito de sentido de coletivo indígena unido para a construção da escola indígena como ferramenta de defesa, ferramenta de “guerra” contra as ações do não indígena.

Neste recorte, o sujeito destaca a chamada interculturalidade, “princípio ideológico” do projeto político cunhado pelos movimentos indígenas latino americanos e fundamentos dos projetos da educação diferenciada propostas pelos indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul. Trata-se de projeto político que rejeita o eurocentrismo moderno e busca construir novas relações sociais, uma proposta de educação e de construção coletiva de currículo, cujas práticas pedagógicas se realizam a partir das cosmologias, conhecimentos, memória ancestral, relação com a mãe natureza e a espiritualidade de povos tradicionais (WALSH, 2007a, 2007b, 2009). No caso do Projeto Ara Verá, a proposta pedagógica integra práticas culturais dos Guarani e Kaiowá fundamentadas nos eixos: “teko, tekoha e ñe’e (língua, alma), pelas quais se articulam os conteúdos e a metodologia do curso, de forma intercultural, interdisciplinar e bilíngue” (ROSSATO, 2009, s/p).

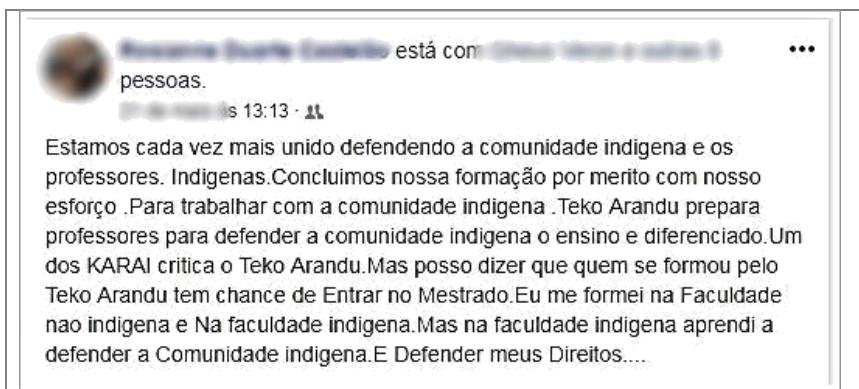
Ao enunciar para formandos, retomando a trajetória e os propósitos do curso de formação de professores, o sujeito inscreve-se

na ordem do discurso pedagógico autoritário, assumindo a posição do sujeito professor que detém o conhecimento e o repassa a seus alunos para que esse conhecimento possa ser “aplicado” ao finalizar o processo de formação. Mais uma vez, flagramos as contradições inerentes aos processos de educação escolar e, nesse caso, as contradições vivenciadas pelos povos indígenas diante de uma proposta de educação diferenciada, mas que apresenta traços de um modelo de educação tradicional.

SGK11 narra, em língua portuguesa, a trajetória da formação de professores e enuncia alguns termos na língua guarani: “teko joha”, “teko marangatu” (jeito sagrado de ser), “teko Katupyry” (aquisição de uma habilidade específica conforme o perfil do sujeito que está no processo de elevação do seu teko), “teko araguyje” (jeito de ser que alcançou a perfeição máxima, próxima ao jeito de ser dos deuses), termos que fazem referência aos ciclos de formação do “teko” (movimento em busca da perfeição humana na dimensão física e espiritual) na educação tradicional Guarani e Kaiowá (BENITES & RAMOS, 2017) e à proposta intercultural e bilíngue. Ao enunciar os processos iniciáticos próprios de seu povo, SGK11 recorre à língua guarani, uma vez que tais processos não fazem parte das tradições culturais e religiosas hegemônicas e não existem, na língua portuguesa, termos que possam nomeá-los, restando-nos estabelecer “traduções” aproximadas das expressões. Na busca por enunciar práticas outras construídas e articuladas entre culturas diversas, o sujeito esbarra na insuficiência, na porosidade e na impossibilidade de dizer o que se quer em uma língua e cultura que lhes foi imposta com pretensões de ser a língua única, a cultura única, o discurso único, monolingüismo, monocultura.

Dessa forma, é na língua que o assujeita, tornando-o sujeito de linguagem e que conforma a maneira como ele irá relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo que se instaura a impossibilidade do dizer exato, do dizer preciso. Nessa indecidibilidade das fronteiras, da movência e deslizamento dos sentidos (DERRIDA, 1972 [1991]), da delimitação de um território estável, encena-se no fio do intradiscurso o hifenizado entre-línguas de sujeitos destinados a falar mais de uma língua dentro das línguas que lhes são permitidas falar, que aponta para o entre-culturas, esse estar entre-lugares, zona fronteira que, conforme Bhabha (1998), resiste à imposição dos

valores do colonizador europeu. O RD12 aponta novamente para esse estar entre-culturas:



Recorte discursivo12 (RD12)

Estamos cada vez mais unido defendendo a comunidade indígena e os professores indígenas. Concluimos nossa formação pro mérito com nosso esforço. Para trabalhar com a comunidade indígena. Teko Arandu prepara professores para defender a comunidade indígena o ensino e diferenciado. Um dos KARAI critica o Teko Arandu. Mas posso dizer que quem se formou pelo Teko Arandu tem chance de Entrar no Mestrado. Eu me formei na Faculdade não indígena e Na faculdade indígena. Mas na faculdade indígena aprendi a defender a Comunidade indígena E Defender meus Direitos...

SGK12 enuncia a partir de um coletivo de professores, afirmando o discurso da formação educacional para a defesa das causas indígenas. Apesar de buscar qualificar a formação das escolas indígenas, ter estudado em escola não indígena parece ser um “qualificador”, pois assegura-lhe legitimidade para falar sobre aquilo que vivenciou, instaurando uma “voz da experiência” que legitima a comparação entre as escolas. O sujeito inscreve-se na ordem discursiva neoliberal para a educação ao acionar o discurso da meritocracia e do esforço próprio e trazer para a cena as comparações que promovem *rankings* entre faculdades. Ao mesmo tempo, busca qualificar a proposta de formação para o exercício da autonomia e do protagonismo que, segundo ele, é oferecida pela formação na faculdade indígena. As posições contraditórias apontam para a relação conflituosa com a escola, divididos entre uma escola que busca formar

profissionais para atender as demandas do mercado e uma escola voltada para a formação humana que, no caso dos indígenas, atenderia às demandas de formação para o exercício do protagonismo.

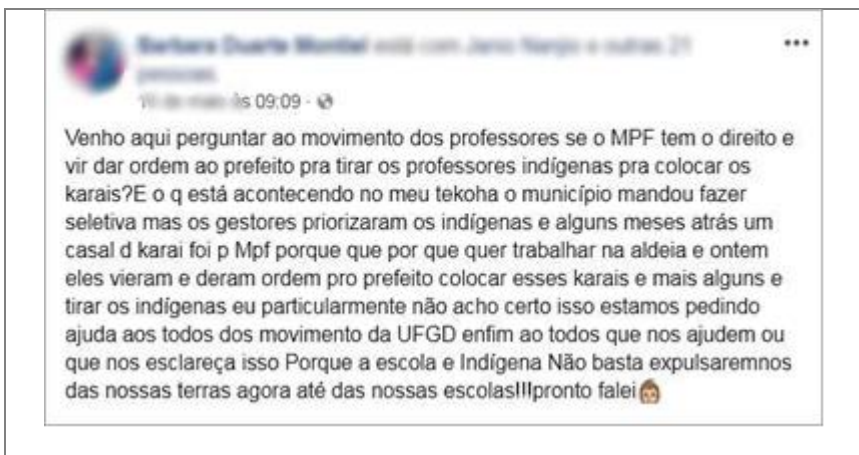
Há no enunciado um “nós” que defende a formação obtida por meio do “*esforço e mérito próprios*” em contraposição a um “eles”, “*um dos karai*”, que afirma a preguiça e incapacidade intelectual do indígena e que busca desqualificar a proposta de educação intercultural, principal característica e fundamento do projeto de escola indígena. “Nós”, reúne um grupo que compartilha um mesmo sentimento de pertença, uma identidade coletiva que se distancia do “eles” que, afastado dessa comunidade, desconhece sua escola, língua e cultura. Um “nós” e um “eles” já instaurados previamente que atuam, conforme aponta Silva (2009), como indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder assimétricas, atualizando, via memória discursiva, as oposições que expressam as divisões entre a escola do indígena e a escola do não indígena.

Ao enunciar sua defesa da escola indígena, SGK12 põe em cena a valorização da escola do não indígena: o enunciado “*quem se formou pelo Teko Arandu tem chance de entrar no Mestrado*” se contrapõe aos dizeres que asseguram que a escola indígena é fraca, não ensina ou não qualifica adequadamente os profissionais que nela se formam e, ao mesmo tempo, confirma a escola do não indígena, ao utilizar o ingresso em cursos de Mestrado como parâmetro de qualidade para a escola indígena. Ao aglutinar posições contrárias, essa afirmação dá mostras da internalização do discurso que defende a superioridade da escola do não indígena, apontando para a fragmentação e multiplicidade inerentes aos processos identificatórios de sujeitos que vivenciam as tensões provenientes de sua história de vida, modificada pelas representações e cultura do outro com quem se identifica e, ao mesmo tempo, busca se diferenciar, pois, como afirma Coracini (2003b, p. 239), “a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos”. Estas duas posições apontam para a ambivalência pela qual se move o discurso indígena em que o sujeito, ao mesmo tempo em que aspira pela cultura e modos de ser da cultura hegemônica, enuncia a valorização da “própria cultura”, o que, a nosso ver, mostra as possibilidades dessa identidade que, com desenvoltura, movimenta-se entre culturas. Tem-se o projeto de uma escola que busca trazer os conhecimentos culturais

tradicionais, o trabalho com a própria língua, as rezas, os costumes ao lado dos conhecimentos universais, construindo um “entre-meio” educacional, zona fronteira de culturas, nesse “entre-lugar” (BHABHA, 1998) que habitam.

Para SGK12, a escola indígena se diferencia da escola do não indígena, não pela “qualidade inferior do ensino” como apontam alguns, mas por ter um ensino diferenciado, voltado para a defesa da comunidade e dos direitos indígenas: “*na faculdade indígena aprendi a defender a comunidade indígena. E defender meus direitos*”. “Defender” se faz necessário diante de ataques e ameaças. Nessa circunstância, a comunidade e a existência indígena com suas tradições, crenças, línguas encontram-se ameaçadas e a escola figura como possibilidade de luta contra o não indígena e suas ameaças, em favor da preservação da cultura e pró-vitalização da língua indígena. Sendo utilizada estrategicamente para a construção política de identidades indígenas, a escola configura-se como território de resistência e de contestação que busca desestabilizar discursos hegemônicos, produzindo novas formas de posicionamento e permitindo aos povos indígenas recuperar e reescrever a própria história. SGK12, assim, entra na disputa pelas significações, produzindo pontos de identificações contrários aos discursos hegemônicos, desafiando o apagamento da heterogeneidade e da diferença que “promove uns ao lugar de centro e relega outros às margens”.

No recorte discursivo 13 que segue, SGK13 afirma os direitos indígenas e questiona decisão que o Ministério Público Federal (MPF) emitiu em favor de professores não indígenas atuar em escola indígena.



Recorte discursivo13 (RD13)

Venho aqui perguntar ao movimento dos professores se o MPF tem o direito e vir dar ordem ao prefeito para tirar os professores indígenas para colocar os karais? E o que está acontecendo no meu tekoha o município mandou fazer seletiva mas os gestores priorizaram os indígenas e alguns meses atrás um casal d karai foi p Mpf porque que por que quer trabalhar na aldeia e ontem eles vieram e deram ordem pro prefeito colocar esses karais e mais alguns e tirar os indígenas eu particularmente não acho certo isso estamos pedindo ajuda aos todos dos movimento da UFGD enfim ao todos que nos ajudem ou que nos esclareça isso. Porque a escola e Indígena Não basta expulsarem nos das nossas terras agora até das nossas escolas!!! Pronto falei

SGK13 enuncia no quadro do discurso do Estado, como sujeito de direito, sujeito jurídico com responsabilidades e deveres diante do Estado (ORLANDI, 2007) a partir do discurso da Constituição Federal, e reivindica o direito, já conquistado, de indígenas lecionarem em escolas indígenas. Ao iniciar seu texto com “venho aqui perguntar (...)”, o sujeito busca se aproximar do gênero textual carta formal que se inicia com a estrutura protocolar “venho através desta”, produzindo o efeito de sentido de distanciamento entre o sujeito que enuncia e o enunciado (intradiscurso). Ao afirmar “Um casal de karai foi p Mpf porque que por que quer trabalhar na aldeia”, o uso da expressão “quer porque quer” ultrapassa as fronteiras da formalidade e da decisão jurídica e aponta para o sentido da ação como insistência obstinada, teimosia infantil de forma a desqualificar o outro, o “karai”. Tem-se, assim, uma tensão entre dizeres da formação discursiva

jurídica ou da ordem do discurso jurídico e dizeres da ordem de um discurso “sentimental” em que o sujeito expõe seus sentimentos de indignação frente à ação do não indígena. A designação de professores não indígenas, para atuar na escola em detrimento de professores indígenas é exposta não apenas como uma ação ilegal, que retira direitos dos indígenas para privilegiar os indígenas, mas como uma “afronta coletiva” aos povos indígenas.

Para os Guarani e Kaiowá e Terena, a escola é mais que o espaço onde se leciona, “dá aulas” ou espaço de trabalho pela sobrevivência, ela é conquista, fruto de intensas lutas que, como vimos, iniciam-se formalmente na década de 1970. É espaço de afirmação identitária, espaço de construção de autonomia e ruptura com o regime tutelar, é um território conquistado, ainda novo para muitos. A escola é espaço multidimensional, constituído por forças históricas, econômicas e culturais, é espaço vivido, é território. Neste sentido, retirar um professor indígena da escola para ceder espaço a um professor não indígena é compreendido também como invasão de seu território. SGK13 afirma: “*não basta expulsarem nos das nossas terras agora até das nossas escolas*”, justapondo os itens lexicais “terras” e “escolas”, na mesma cadeia de significantes, com a mesma função sintática, ambos, sob a confirmação da lei, alvos de apropriação indébita por parte dos não indígenas.

“Terra” é também a “mãe-terra”, aquela que nos dá a vida. Nos dizeres dos povos guarani e kaiowá, “sem tekoha não há teko”, afirmação cujo sentido aproximado seria “sem terra tradicional, não há vida tradicional”, sem terra, não há cultura. Sem terra não há, portanto, sobrevivência física, cultural, linguística e divina. Considerando a escola como lugar de aprendizagem dos conhecimentos culturais tradicionais, religiosos, linguísticos e também da sociedade envolvente, terra e escola constituem-se como território onde as fronteiras se aproximam, friccionam-se e emergem novos sentidos. Locais de registros (pela escrita e outras tecnologias) que podem perpetuar a cultura, o ser indígena, o ser professor indígena e, também de aprender a divulgar a pró-vitalização do ser guarani, kaiowá e terena.

O marcador discursivo “até”, “que assinala o argumento mais forte de uma escala de orientação no sentido de determinada conclusão” (KOCH, 2003, p. 31) ou circunscrição de um limite

ultrapassado, aponta para a compreensão da escola como espaço de constituição identificatória que “sobrou” aos povos indígenas, uma vez que suas terras já foram tomadas. Há uma espacialidade significada no item lexical “até” que estabelece uma outra fronteira territorial ultrapassada pelos não indígenas. O sujeito recupera, no plano da memória discursiva, a trajetória histórica de expulsão de terras vivenciada que passa a ser revivida nesta circunstância pela expulsão das escolas, como aponta o marcador temporal “agora”. Espaço e tempo, “até” e “agora”, passado e presente, escola e terra separam o indígena e o não indígena, o Estado “branco”, colonial, imperial, republicano. A história se repete em outro território e não da mesma forma, pois “agora” as condições de produção não são as mesmas e os indígenas também não são os mesmos.

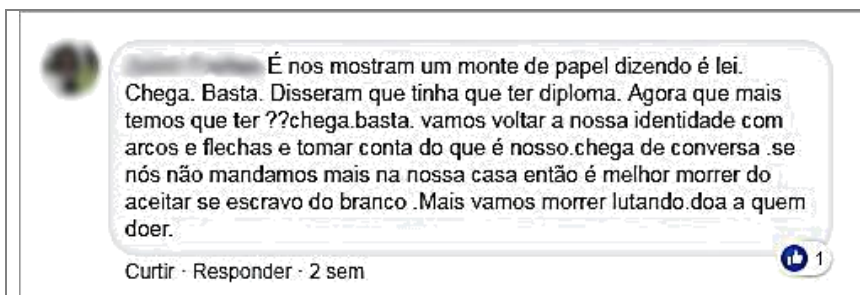
Há um deslocamento do lugar do sujeito indígena que “agora” enuncia a partir dos direitos garantidos na constituição, o que o coloca em condições de se manifestar e reivindicar seus direitos. O sujeito inscreve-se, portanto, na ordem do discurso do Estado como sujeito possuidor de direito, assim como figura na Constituição e nas leis que garantem a autonomia da escola indígena, e enuncia-se como instância que busca respostas para a solução do conflito com os “karai” na lei – *“o MPF tem o direito a vir dar ordem ao prefeito pra tirar os professores indígenas pra coloca os karais?”* – mas sabe que é *“na própria lei que se exerce o lugar da exclusão”* (GUERRA, 2015, p. 112) e que seu direito só poderá ser conquistado, de fato, pelo diálogo com os movimentos organizados e apoiadores da causa indígena, por meio da resistência. Estar na lei não é garantia de cumprimento, mas, estando na lei, lhe é facultado o direito de enunciar e reivindicar o seu cumprimento, pois, para poder enunciar determinados discursos, o sujeito não pode ser qualquer um; precisa investir-se de poder e ser reconhecido pelo seu interlocutor” (FOUCAULT, 1971 [1996]). Dessa forma, seu discurso é atravessado pelo discurso da união que busca estabelecer alianças com instâncias cujos discursos possuem valor de verdade em nossa sociedade, como as instituições acadêmicas: *“estamos pedindo ajuda a todos os movimentos da UFGD, a todos que nos ajudem.”*

Na superposição de lugares e de sentidos que constituem o “ser indígena”, há ainda o lugar da ingenuidade, aceitação, passividade, resignação diante das ações do não indígena, um dizer que significa o indígena como o ingênuo, e, portanto, incapaz, aquele que se deixa


enganar pelo não indígena. Ao assumir o lugar de quem não aceita passivamente as decisões da justiça, de quem enfrenta aqueles que não o reconhecem como sujeito de direito, de quem resiste aos “detentores da verdade”, SGK13 deixa transparecer sua consciência de que “não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja” (FOUCAULT, 1971 [1996], p. 2), consciência, portanto, da “rebeldia” de ousar sair do lugar de submissão que lhe foi conferido: “pronto falei” é a expressão recorrente no “mundo ciber” e nas redes digitais que traduz a aparição do discurso considerado inadequado, daquele que ousa dizer o que não pode ser dito, o que não era pra ser dito, mas que, não podendo mais ser reprimido, vaza pelas frestas e pelo enfrentamento.

Há, assim, um atravessamento entre discursos que são da ordem jurídica, da ordem dos movimentos sociais e da ordem do discurso cibernético, apontando para uma reconfiguração do imaginário desses sujeitos e para a construção de um imaginário resistente nesses novos espaços discursivos.

Como sequência do RD13, no RD14 que segue, o sujeito enuncia também a partir de uma instância coletiva, mas não mais na ordem discursiva do Estado.



É nos mostram um monte de papel dizendo é lei. Chega. Basta. Disseram que tinha que ter diploma. Agora que mais temos que ter ??chega.basta. vamos voltar a nossa identidade com arcos e flechas e tomar conta do que é nosso.chega de conversa .se nós não mandamos mais na nossa casa então é melhor morrer do aceitar se escravo do branco .Mais vamos morrer lutando.doa a quem doer.

Curtir · Responder · 2 sem  1

Recorte discursivo14 (RD14)

E nos mostram um monte de papel dizendo é lei. Chega. Basta. Disseram que tinha que ter diploma. Agora que mais temos que ter?? chega. basta. Vamos voltar a nossa identidade com arcos e flechas e tomar conta do que é nosso. chega de conversa. se nós não mandamos mais na nossa casa então é melhor morrer do aceitar se escravo do branco. Mais vamos morrer lutando. doa a quem doer.

As seqüências “nos mostram um monte de papel e disseram que tinha que ter diploma” apontam para as instâncias jurídica e administrativa como sujeitos agentes das exigências burocráticas – *monte de papel, ter diploma* –, um “eles” que não representa e nem defende o “nós”: que representa a cultura do não indígena e defende os interesses do não indígena, mesmo que as exigências feitas ao indígena sejam cumpridas. Diante de tal situação, SGK14 assume o discurso da afronta, do embate direto, do confronto perante a imposição do Estado. Os fragmentos seguintes configuram sua posição: “*chega. basta. Vamos voltar a nossa identidade com arcos e flechas e tomar conta do que é nosso. chega de conversa.*” A posição assumida não é mais para a reivindicação dos direitos, mas para o desafio da legalidade instituída pelo Estado.

Este sujeito tem de se haver com essa identidade de indígena cidadão – aquele que faz parte de uma população controlada pelo Estado – que lhe foi “concedida”, mas, ao se ver “atacado” por esse mesmo Estado que lhe “concedeu” a cidadania e que não reconhece seus direitos, compreende que, mais uma vez, o pacto não foi cumprido; SGK14, inscrito na marginalidade pelo Estado que não o reconhece como cidadão, propõe agir à margem dos princípios e ações desse mesmo Estado, em um gesto de inversão das relações de poder instituídas. Assim, propõe “*voltar a nossa identidade com arco e flecha*” – como se fosse possível um retorno às origens, um lugar mítico em que o indígena, ainda não nomeado “índio”, se constituísse “inteiro”, completo, “puro” – para “*tomar conta do que é nosso*”.

SGK14, portanto, assume a posição de não reconhecimento desse Estado, dessa nomeação “cidadão de direito” que lhes foi “concedida”, mas que nunca foi cumprida, e propõe a ruptura do pacto (que já fora rompido por que nunca cumprido), para poder “*mandar na nossa casa*”. É nessa (im)possibilidade e nessa busca constante pelo retorno às origens e, ao mesmo tempo, pela aceitação do outro que emerge esse sujeito, complexo, confuso, imerso na contradição e no conflito de quem manifesta o desejo de voltar à suposta integridade e inteireza das origens indígenas e que, ao mesmo tempo, busca a valorização, a aceitação social e as melhorias nas condições materiais de vida na sociedade envolvente.

A casa é nosso território primeiro, nosso ponto de referência no mundo, lugar de morar, de se proteger e de dar sentido ao mundo.

Sem ela, como afirma Bachelard (1957 [2000], p. 201), “o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano”. É partindo da existência de uma morada que se constrói o sentido de pertencimento. A casa é, assim, espaço físico e subjetivo onde se constituem territorialidades, identidades espaciais em constantes transformações. O enunciado “mandar na nossa casa” evoca sentidos territoriais mais amplos e faz referência à escola, à aldeia, ao território, àquilo que pertence ao indígena, ao ser indígena, e ao seu direito de gerir o que é seu de acordo com seus entendimentos e costumes. Mais uma vez, vemos a relação entre escola, terra, aldeia, integrando o modo de viver do indígena, seu território, sua cosmogonia, seus pontos de identificação.

Como afirmam Guatarri e Rolnik (1986 [2005], p. 388), o território é o espaço subjetivo vivido, é o lugar onde um sujeito se sente “em casa”, sinônimo de apropriação, de uma subjetividade fechada em si mesma. Daí o entendimento de que é preciso “mandar na própria casa”, passar da condição de tutelado para emancipado, ter autonomia. Terra, escola, casa circunscrevem os territórios de pertencimento. Assim, quem não tem autonomia para viver de acordo com seus modos de vida próprios na sua terra, na sua escola e na sua casa “não manda na própria casa”. O recorte discursivo 15 dá continuidade a esta reflexão.





Recorte discursivo 15 (RD15)

Fazendeiro Foi sempre inimigo número um dos guarani e Kaiowá. Não queremos mais latifundiários nos nossos meios. (Fotografia 2)

O RD 15, sequência temática de RD13 e RD14, é composto por postagem que apresenta fotografias de cartazes, provavelmente elaborado por professores, colados à frente da escola durante manifestação contrária à decisão do MPF em favor de professores não indígenas atuarem em escolas indígenas.

Nas imagens, há desenhos de indígenas expulsando fazendeiros dos espaços das escolas. As duas imagens apresentam desenhos estereotipados de fazendeiros e indígenas: os fazendeiros, representados com chapéu, bota podem ser interpretados como sendo o próprio Estado; os indígenas são representados da forma como o foram desde a época do “descobrimento” e passaram a fazer parte do imaginário social: com cocares e vestimentas feitas de penas de animais, colares de ossos, arpão nas mãos, enunciando na língua guarani, sua língua materna; a este estereótipo, acrescenta-se um elemento novo: alguns indígenas, ao invés de arpão, instrumento de caça, pesca e defesa, carregam livros.

Há um jogo entre imagens e interdiscursos. Os indígenas procuram outras “armas”, os fazendeiros ainda os veem como há 500 anos: “selvagens”, seminus, ornamentados com penas, cocares, arpão e correm diante de suas manifestações e transformações vivenciadas; com livros nas mãos, dominando a leitura e a escrita, armas de exercício do poder, e denunciando, nas redes sociais, os ataques sofridos os indígenas fazem com que os fazendeiros/Estado retrocedam.

Os estereótipos, como signos fixos de uma identidade coletiva, são retomados e assumidos pelos sujeitos indígenas que aqui buscam inverter os sentidos e (des)construir a narrativa por meio de um enredo em que os indígenas, representados a partir de um estereótipo construído pelo outro, assumem um novo elemento desse outro, os livros, e, fortalecidos em sua identidade coletiva, expulsam o fazendeiro, o latifundiário, “o inimigo número um” de seus territórios. Assim, conforme SGK15, os indígenas hoje não são os mesmos indígenas de ontem, mantêm sua tradição e, ao mesmo tempo, incorporam elementos da cultura do não indígena que lhes fortalecem. Importante destacar os deslizamentos dos significantes na reconstrução do enredo que retoma a cadeia de eventos da expulsão dos indígenas de seus territórios: a escola como metonímia do significante “terra”, esse Outro que barra a realização do desejo, que aponta para a incompletude do sujeito e que o constitui (LACAN, 1966 [1998]) como sujeito clivado e como sujeito heterogêneo.

Tem-se, portanto, que “escola” substitui “terra” em um jogo de produção de sentidos que foge ao lugar comum dos sentidos esperados e cristalizados e se constitui como espaço onde a autoridade e as certezas aparentes do discurso hegemônico são subvertidas, questionadas e desestabilizadas para produzir um outro discurso, uma nova discursividade por meio da qual o povo indígena se reconhece como vitorioso, como senhores – de suas terras, sua escola, sua casa – que vivem de acordo com seus modos de vida e seus costumes. Nessa perspectiva, os indígenas conhecem e adotam os dispositivos de saber/poder da sociedade não indígena e a escola deixa de ser uma instância de aculturação e assimilação para se transformar também em ferramenta necessária para que os indígenas se defendam das invasões e abusos sofridos ao longo da história, e para que (des)construam suas histórias e suas singularidades.

Nesse jogo performativo, há um deslocamento do lugar predestinado aos indígenas pela lógica colonial: o sujeito in-corpora elementos do outro – a escola, representada pelos livros – para (re)codificar os lugares de enunciação, deslocar-se dos lugares de “nós” e “eles” e reinventar-se como um terceiro elemento não ajustável à ordem dicotômica proposta pelo colonialismo. A partir de territorialidades porosas e sem margem definida, onde terra, escola e indígena se con-fundem, identidades são re-construídas, em um processo contínuo de des-re-territorializações. Trata-se dos entre-lugares compreendidos, conforme Bhabha (2010), como um pensamento liminar, construídos nas fronteiras, nas frestas, na dobra da linguagem, que fomenta a elaboração de estratégias de subjetivação e que produzem novos signos de identidade de sujeitos que denunciam o caráter autoritário das narrativas homogeneizantes e a falência das verdades absolutas.

O indígena, dessa forma, é representado como aquele que busca apropriar-se e ressignificar os espaços da escola – antes voltada para o projeto de imposição e assimilação dos saberes, da cultura, da língua e do dizer único – onde são desenvolvidos projetos políticos e pedagógicos próprios, territórios de fortalecimento, de construção coletiva e de afirmação da identidade étnica. Por meio da escola, os indígenas constroem a narrativa que os unifica e, ao mesmo tempo, fragmenta a narrativa que produz o efeito de sentido de unicidade em que muitos são transformados em um e aponta para a multiplicidade em que encontramos muitos como muitos. Eis a face produtiva dos jogos de poder: a escola, com seus processos e dispositivos de controle que influenciam a configuração das subjetividades individuais e coletivas, também pode ser um espaço de resistência e descolonização.

4.3 O sujeito indígena entre saberes e modos de vida

Nesta seção, trago para a análise recortes discursivos que nos permitem problematizar os dizeres dos professores indígenas acerca dos saberes tradicionais indígenas em sua relação com os saberes ocidentais hegemônicos. Parto de uma compreensão de conhecimentos tradicionais como um conhecimento a respeito do mundo natural, transmitido oralmente, de geração a geração,

articulados às práticas e inovações com protocolos, processos e modos de fazer próprios (CUNHA, 2007). De acordo com Rezende (2013, p.201), indígena do povo ʘtãpinopona-Tuyuka, os saberes indígenas estão intimamente relacionados à vida: “vida humana (outra etnia), vida do mundo que nos sustenta (terra, água, ar...), vida das florestas [gente-florestas], vida das águas, dos peixes [gente-peixes], gente pedras, etc”. Para esses povos, tudo o que circunda a vida humana são “outras vidas dialogantes com seres humanos”. Rezende (2013) destaca que os saberes de cada povo indígena servem inicialmente aos membros daquele povo e não possuem pretensões de serem válidos para o mundo todo, mesmo que se considere que a universalidade não seja exclusiva ao pensamento racional ocidental ou de que “há Um e somente Um pensamento universal” (PORTO-GONÇALVES, 2008).

Ao tratar da busca pelo *teko porã* (bem viver, vida boa) e, conseqüentemente, da busca pela preservação dos conhecimentos tradicionais, Machado (2015, p. 31), indígena da etnia Guaraní Nhandeva, afirma que as “retomadas, retornos ou ampliações da terra” são acionadas nos sonhos e interpretadas pelo Nhanderu “com o qual está o poder da magia, o guardião dos princípios cosmológicos e do *nhande roviá* (modo de crer) tradicional”.

Machado destaca que as narrativas de seus povos são constantemente (ressignificadas e reinterpretadas: Essa visão de resignificação das narrativas é importante, pois há uma afirmação com grande aceitação em nossa sociedade que compreende o conhecimento tradicional como um conjunto acabado, um acervo fechado que se deve preservar, sem transformações e sem acréscimos. (CUNHA, 2007). Tal afirmação sustenta o discurso de “pureza da identidade” em que os indígenas que não mantêm seus saberes intocados e que se transformaram ao longo desses últimos 518 anos, como os Guaraní e Kaiowá e Terena, são representados como “índios que não são mais índios” ou “índios urbanos”, discursividades que sustentam interesses de ruralistas e do poder público no que se refere aos conflitos territoriais.

De fato, muitas transformações e (des) aprendizagens das cosmovisões e dos costumes comunitários ocorreram nesse prolongado processo de dominação e de contato intenso com a comunidade envolvente. No entanto, a defesa de uma suposta

“identidade original”, uma identidade dos indígenas de 500 anos, não se sustenta nem para esses povos, nem para povo nenhum, pois parte de uma concepção simplificada, essencialista, fixa e estável de identidade como algo intocável, parte de uma incompreensão de que as identidades são móveis, conformam-se no processo histórico, modificam-se nos encontros e se enriquecem nas trocas interculturais, mesmo que essas trocas sejam muitas vezes forçadas. É a lógica racional ocidental que insiste na busca pela formatação e homogeneização das culturas, no apagamento das diferenças e das singularidades e, no caso dos saberes tradicionais indígenas, na negação de outras matrizes de racionalidade.

A lógica hegemônica positivista fundada na relação sujeito-objeto em que o homem, a natureza e o cosmos são objetos manipuláveis, investigáveis e – na concepção de um sujeito cartesiano, mentalista que é capaz de explicar e controlar a realidade a partir do exercício do pensamento – exclui as demais formas de interpretação da realidade. Para Souza Santos (2010a), o silenciamento e a negação do caráter racional a outras formas de pensar podem ser compreendidos como um modelo totalitário, epistemicídio conforme Walsh (2009), que produz um pensamento abissal (SOUZA SANTOS, 2010b), com dois lados incomunicáveis, de forma que “o outro lado da linha” é tido como inexistente, in-crível. Foucault (1999, p. 12) nomeará esses “saberes das pessoas” como “saberes sujeitados”, saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências como insuficientemente elaborados: “saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”, por ocuparem posições distintas nas relações de poder.

Como sabemos, nas relações e práticas que se estabelecem no dispositivo saber-poder, o poder não emana apenas de um centro, ou de um lado, mas atua em um jogo de forças difuso. No caso desses povos, as tensões nas relações de poder tem se mostrado bastante produtiva, como uma grande demonstração de resistência, de força, vitalidade e de produção de des-re-territorializações por meio das inúmeras ações, mobilizações e projetos: a luta pela autonomia, as retomadas, a construção da escola diferenciada, a produção literária, artística e intelectual, a ocupação dos diferentes espaços de enunciabilidade e a busca pela preservação de seus conhecimentos

tradicionais e sistemas de produção de pensamentos. Lescano (2018), indígena da etnia Kaiowá, em sua pesquisa de conclusão de curso registra e relata que, embora haja um significativo aumento de igrejas neopentecostais nas aldeias e disputas de poder entre as famílias, há uma grande quantidade de práticas tradicionais e educativas realizadas pelos sábios (alguns são, inclusive, professores) na aldeia, mesmo considerando que essas práticas sejam influenciadas por outras cosmovisões.

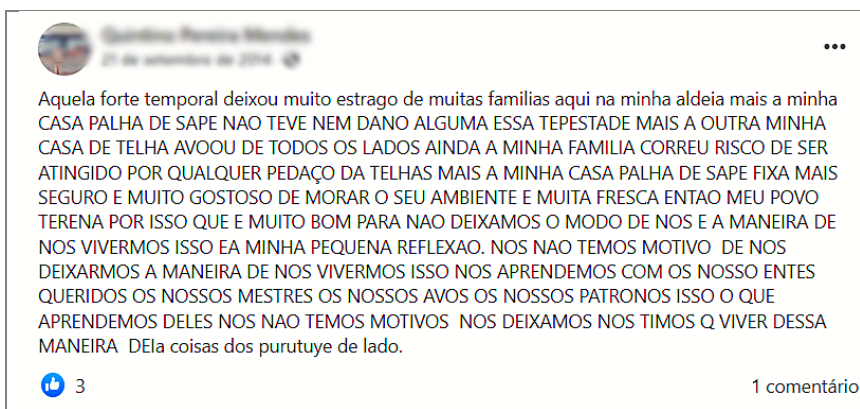
Gomes (2016, p. 176) também apresenta um importante relato sobre a “vida oculta” das cerâmicas produzidas pelas mulheres Terena que seguem procedimentos e rituais próprios que vão desde a coleta do barro, passando pelas diferentes etapas da produção propriamente dita das peças, “revelando um “temperamento difícil” e um “corpo frágil”, como dizem suas produtoras”, evidenciando “a corporalidade da cerâmica na medida em que essa recebe tratamentos e cuidados semelhantes aos dispensados aos corpos humanos como os que envolvem o complexo da reclusão” da mulher no período de suas regras.

Embora o processo de produção da cerâmica Terena tenha passado por transformações e recriações no contexto de interação, principalmente para atender às demandas do mercado a partir do momento em que passou a ser comercializada, Gomes (op.cit.) destaca que a argila é compreendida como um agente com subjetividade, como os demais elementos que compõem o cosmos terena – animais, plantas, fenômenos meteorológicos e espíritos – visão que se aproxima da apresentada por Rezende (op.cit.) de que tudo o que circunda a vida humana são “outras vidas dialogantes com seres humanos” e de que os povos indígenas possuem uma ligação profunda e holística com a natureza e o cosmos.

Os trabalhos de Lescano e Gomes são dois pequenos exemplos dos inúmeros trabalhos desenvolvidos por indígenas que apontam para a vitalidade de seus conhecimentos tradicionais que passam por profundas transformações resultantes dos contatos com a sociedade envolvente, por transformações das visões de mundo inerentes ao humano e articulam o passado e o presente em movimentos caleidoscópicos de contínua reconfiguração da realidade.

Neste contexto de imposição do pensamento europeu, de instituição da diferença estigmatizante, da subalternização e exclusão de saberes que não atendem à racionalidade científica e de negação

da *différance*, procuro problematizar os modos como os saberes tradicionais indígenas são discursivizados pelos professores indígenas no Facebook, buscando problematizar os processos discursivos que deslegitimaram, subalternizaram e marginalizaram esses conhecimentos e interpretar os modos como os professores indígenas compreendem esses processos históricos de dominação, subalternização e exclusão. Vejamos, portanto, o recorte discursivo 16:



Aquela forte temporal deixou muito estrago de muitas famílias aqui na minha aldeia mais a minha CASA PALHA DE SAPE NAO TEVE NEM DANO ALGUMA ESSA TEPESTADE MAIS A OUTRA MINHA CASA DE TELHA AVOOU DE TODOS OS LADOS AINDA A MINHA FAMILIA CORREU RISCO DE SER ATINGIDO POR QUALQUER PEDAÇO DA TELHAS MAIS A MINHA CASA PALHA DE SAPE FIXA MAIS SEGURO E MUITO GOSTOSO DE MORAR O SEU AMBIENTE E MUITA FRESCA ENTAO MEU POVO TERENA POR ISSO QUE E MUITO BOM PARA NAO DEIXAMOS O MODO DE NOS E A MANEIRA DE NOS VIVERMOS ISSO EA MINHA PEQUENA REFLEXAO. NOS NAO TEMOS MOTIVO DE NOS DEIXARMOS A MANEIRA DE NOS VIVERMOS ISSO NOS APRENDEMOS COM OS NOSSO ENTES QUERIDOS OS NOSSOS MESTRES OS NOSSOS AVOS OS NOSSOS PATRONOS ISSO O QUE APRENDEMOS DELES NOS NAO TEMOS MOTIVOS NOS DEIXAMOS NOS TIMOS Q VIVER DESSA MANEIRA DEla coisas dos purutuye de lado.

3 1 comentário

Recorte discursivo 16 (RD16)

Aquela forte temporal deixou muito estrago de muitas famílias aqui na minha aldeia mais a minha CASA DE PALHA DE SAPE NÃO TEVE DANO ALGUMA ESSA TEPESTADE MAIS A OUTRA MINHA CASA DE TELHA AVOOU DE TODOS OS LADOS AINDA A MINHA FAMILIA CORREU RISCO DE SER ATINGIDO POR QUALQUER PEDAÇO DA TELHAS MAIS A MINHA CASA PALHA DE SAPE FIXA MAIS SEGURO E MUITO GOSTOSO DE MORAR O SEU AMBIENTE E MUITA FRESCA ENTAO MEU POVO TERENA POR ISSO QUE E MUITO BOM PARA NÃO DEIXAMOS O MODO DE NOS E A MANEIRA DE NOS VIVERMOS ISSO EA MINHA PEQUENA REFLEXAO. NOS NAO TEMOS MOTIVO DE NOS DEIXARMOS A MANEIRA DE NOS VIVERMOS ISSO NOS APRENDEMOS COM OS NOSSO ENTES QUERIDOS OS NOSSOS MESTRES OS NOSSOS AVOS OS NOSSOS PATRONOS ISSO O QUE APRENDEMOS DELES NOS NÃO TEMOS MOTIVOS NOS DEIXAMOS NOS TIMOS Q VIVER DESSA MANEIRA DElxa coisa dos purutuye de lado.

Em RD16, ST16 relata os estragos provocados por um temporal nas casas da aldeia em que vive¹⁹, buscando convencer o seu povo de

¹⁹ Importante contextualizar que, nos últimos cinco anos, através de projetos e incentivos vários, os órgãos governamentais construíram casas populares de alvenaria

que as casas de sapé são melhores que as casas de alvenaria. Podemos depreender neste trecho posições sujeito diferentes: há uma posição de identificação com os costumes do não indígena que advogam a modernidade e o progresso, representados pela casa de alvenaria e outra posição de identificação com os costumes dos indígenas, os saberes tradicionais, representados pela casa de sapé e transmitida, segundo o enunciado, pelos antepassados. Tem-se, assim, em relação de oposição, o conhecimento hegemônico ratificado pelos estudos científicos da engenharia de edificações e cálculos matemáticos e o conhecimento subalternizado, obtido por meio da experimentação e observação, transmitido pelos ancestrais.

A oposição entre casa de palha e casa de telha lembra-nos a clássica história dos três porquinhos em que as casas são construídas com estruturas e materiais diferentes: palha, pau e pedra. Na versão aceita como original, e amplamente divulgada para as crianças da cultura ocidental, os dois porquinhos menores são devorados quando suas casas de palha e de madeira são destruídas e apenas o mais velho, cuja casa é feita de alvenaria, escapa devido à natureza da construção empregada, “moderna” e sólida, da sua capacidade de trabalho e de sua sabedoria. Há no interdiscurso a afirmação com grande valor de verdade de que as casas de tijolos são mais fortes, mais bem feitas e, portanto, melhores.

No fragmento em análise, pelo emprego de marcas linguísticas indicadoras de contraposição – a conjunção adversativa *mas* (representada em sua forma coloquial “mais”) – expõe-se os dizeres oriundos de outras regiões de sentido e as filiações do sujeito com as formações discursivas com as quais se identifica. Assim, os enunciados “*O forte temporal deixou muito estrago na aldeia mas a casa de palha de sapé não teve dano algum*” e “*A casa de telha avoou de todos os lados mas a casa de sapé ficou segura*” expõem uma memória que prioriza e considera melhores as construções e os espaços em que vivem o homem não indígena e indica outra posição discursiva (em relação à modernidade e ao progresso) que orienta uma conclusão em favor do modo de viver dos indígenas, segundo o qual as construções de sapé

em aldeias indígenas Terena e de outras etnias do MS. Em Aquidauana mais especificamente, muitos indígenas vivem nestas casas populares recebidas, mas, por dificuldades de adaptação, não desocuparam suas antigas casas de sapé, passando a viver em duas casas ao mesmo tempo.

são seguras e não oferecem riscos. Semelhante contraposição se realiza no enunciado “*A casa de sapé é muito gostosa de morar, tem seu ambiente muito fresco*” que aponta para uma valoração da casa de sapé não mais como espaço de segurança e, sim, como espaço de acolhimento e conforto em função de sua estrutura material.

Se delimitarmos a sequência apresentada acima em duas partes, podemos considerar a primeira parte como a sequência narrativa onde o sujeito narra na primeira pessoa do singular a história do temporal e o que aconteceu com suas casas e família e a segunda parte como uma sequência exortativa, que, pela própria tipologia de exaltação, inicia-se com a referência à etnia “*então, meu povo terena*”, e assume-se, em seguida a primeira pessoa do plural por meio do uso do pronome “*nós*” que aponta para um coletivo cujos limites são necessariamente circunscritos em relação aos povos Terena, efeito de sentido de pertença.

Certamente não é qualquer um que pode repetir esse enunciado. É importante lembrarmos, em conformidade com Foucault (1971 [1996], p. 109), que os enunciados são regrados e que “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. Portanto, não é o indivíduo, ser empiricamente localizável e suas intenções ao dizer que estão em questão, mas a relação constitutiva entre sujeito e o que ele diz, relação historicamente determinada.

Neste recorte, é para o povo Terena, o seu povo, que ST16 enuncia, utilizando como argumento o ensinamento passado, segundo ele, por seus ancestrais: “*nós não temos motivos de nós deixarmos a maneira de nós vivermos. Isso nós aprendemos com os nossos entes queridos, os nossos mestres, os nossos avós*” e finaliza seu texto com o enunciado: “*deixa coisa dos purutuyê de lado*”. Materializa-se discursivamente a disjunção em que os conhecimentos dos indígenas Terena encontram-se de um lado e, do outro, o conjunto de conhecimentos formado pelos purutuyê e põe em evidência a memória discursivizada de que os Terena abandonaram suas raízes e se tornaram “índios urbanos”. Daí a necessária advertência verbalizada pelo sujeito: “*deixa coisa dos purutuyê de lado*”. “Deixar as coisas dos purutuyê de lado” implica em um retorno às origens e ao passado ancestral que nos remete ao desejo de completude, de controle de si e do outro, como se fosse possível não

se misturar, não se mesclar, não se hibridizar. ST16 enuncia publicamente na rede social Facebook – fazendo uso da escrita em língua portuguesa e a partir de um computador conectado à rede mundial de computadores – a impossibilidade de se recuperar um tempo mítico passado sem as categorias do presente, pois como afirma Hall (2010, p. 311) “não existe uma enunciação criativa na simples reprodução de formas tradicionais que não sejam transformadas pelas tecnologias e as identidades do presente”.

Buscar a “identidade original” é, em alguma medida, reproduzir as discursividades que afirmam que o “índio não é mais índio”, mostrando que o sujeito assume como parte constitutiva de sua identidade elementos do discurso hegemônico que tem sido pronunciado sobre eles. Exibe-se, mesmo que o sujeito não queira, mesmo que busque a manutenção dos valores e modos de vida de seus ancestrais, o esfacelamento da identidade em que o momento histórico permite que se problematize a identidade indígena em um espaço tido como novo – a rede social Facebook – atravessado pela memória discursiva, os já-ditos que buscam conservar intactos os modos de vida tradicionais. Depreende-se daí o funcionamento de diferentes posições sujeito constituídas em diferentes formações discursivas que estão relacionadas entre si por oposição. A primeira formação discursiva em que se pode dizer que os modos de vida do homem não indígena produzidos pelo desenvolvimento e pelo progresso são melhores que os modos de vida indígena, uma segunda formação discursiva em que se nega essa afirmação, configurando uma relação conflituosa de identificações. A relação conflituosa emerge no recorte discursivo 17, apresentado a seguir:



Recorte discursivo 17 (RD17)

Eu fico tão triste quando eu chego em alguns encontro cheio de karai numa mesa pra fala dos indígenas, nos planejamentos de educação, saúde, cultura e ai falam eles são formados e tem mestrado e doutorados, sabendo que nhandesy e nhanderu são mais do que isso, o planejamento tem que ser feitos através da comunidade Guarani kaiowa

Aqui novamente vemos a oposição entre “conhecimentos do homem não indígena” e “conhecimentos do indígena”, entre os que falam sobre e pelo indígena e a fala do próprio indígena a partir das formações discursivas da ciência e da religião. Sabemos com Foucault (1979 [2004]) que o saber implica necessariamente em relações de poder. Os regimes de verdade instaurados pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas da racionalidade científica produzem efeitos de verdade que, articulados aos efeitos de poder, deslegitimam os saberes que não obedecem a essa racionalidade: “o poder se exerce pelo saber e o saber gera poder” (BOLOGNINI, 2003, p. 91).

O conhecimento do não indígena é representado por pesquisadores que estudam as comunidades indígenas sob perspectivas teóricas diversas e que, nesta condição de estudiosos, detentores do saber sobre os indígenas, participam de instâncias de reflexão, organização e planejamento das políticas indigenistas. Tem-se, como vimos, o saber legitimado pela comunidade científica, considerado como a única forma de conhecimento aceitável e crível e do “outro lado da linha” tem-se os “saberes das pessoas”, “saberes sujeitados” que não foram considerados relevantes ou que, muitas vezes, não chegam a ser reconhecidos como saberes (SOUZA SANTOS, 2010a).

Neste recorte, o sujeito indígena questiona a autoridade e o poder de fala conferido por nossa sociedade aos portadores de títulos acadêmicos, em oposição aos conhecimentos religiosos tradicionais dos indígenas, mais especificamente entre os saberes científicos e os saberes tradicionais. Estabelece-se uma contraposição entre o conhecimento científico dos pesquisadores e o conhecimento dos líderes religiosos e espirituais. Entre os Guarani e Kaiowá, todas as instâncias da vida, as práticas territoriais e as relações entre os povos estão vinculadas ao poder de suas rezas conduzidas por *Nanderu* e *Nandecy*, seus líderes espirituais, xamãs e rezadores que representam Deus na terra. *Nanderu* e *Nandecy* possuem muito prestígio e são considerados tipos humanos superiores, detêm a sabedoria e o poder das rezas e, por meio dela, “fazem

cosmopolítica com as divindades que regulam e organizam a vida socioterritorial no tekoha” (MOTA, 2015, p.131).

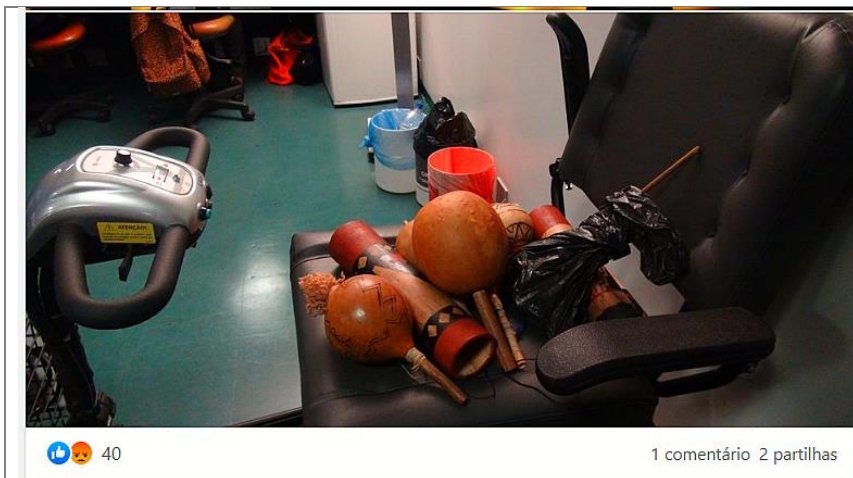
De fato, no mito da criação do mundo, narrados por estes povos, *Ñanderu* (Nosso Pai de Todos) e *Ñandesy* (Nossa Mãe) fazem a primeira roça e fundam a agricultura (CHAMORRO, 2015); eles são os responsáveis pela divisão política da terra e o assentamento dos diversos povos em seus respectivos territórios. Assim, os planejamentos e decisões dos Guarani e Kaiowá são realizados a partir da comunicação xamânica que *Ñanderu* e *Ñandesy* estabelecem com os planos cósmicos, representados pelos astros, montanhas e elementos da natureza. As decisões se baseiam, portanto, considerando as leis da natureza, essa natureza que o projeto de modernidade se propõe a estudar, analisar, dividir, dissecar, dominar e disponibilizar aos interesses do capital para o “melhor” aproveitamento de seus recursos e, conseqüentemente, para o aumento dos lucros.

O que SGK17 põe em cena é a crise do projeto da modernidade fundamentado na hegemonia da racionalidade ocidental que legitimou o pensamento único e busca destruir outras lógicas de vida e outras formas de produzir conhecimento (SANTOS, 2010a). Articulado ao discurso contrário ao regime de tutela, “*o planejamento tem que ser feito a partir das comunidades Guarani-Kaiowá*”, há um discurso recorrente entre diversos povos indígenas que afirma que as pesquisas científicas têm contribuído pouco para auxiliar efetivamente as questões de interesses desses povos ou ainda que as pesquisas servem apenas aos interesses dos pesquisadores e não para os grupos pesquisados. O que está em jogo aqui é o domínio epistemológico que tem sua fundamentação na racionalidade, o que está em jogo aqui, como afirma Mignolo (2006, p. 668), “não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas “toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial; a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão epistêmica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade [...]”. Esta é a crítica que vem sendo feita às formas de produção de conhecimento que ajudam a perpetuar a lógica de silenciamento dos saberes marginalizados e esta é também a questão com a qual a produção acadêmico-científica está tendo que se haver: de que forma

produzir conhecimento que subverta essa hegemonia e produza deslocamentos nas malhas de poderes constituídos?

De fato, a racionalidade científica que se fundamenta na separação entre o mundo natural e o mundo social e que toma a natureza como um objeto externo e inferior a ser transformado a partir do conhecimento técnico-científico não comporta a relação de integração entre sociedade e natureza, a relação de equilíbrio entre a terra e a ordem cósmica, base das epistemes daqueles que foram postos à margem pelo paradigma da racionalidade ocidental. Daí, a incompreensão, a oposição e o questionamento sobre os que são considerados detentores de conhecimentos da sociedade branca – e que, em função disto, possuem poder de fala e poder de decisão – e os detentores de conhecimento entre os Guarani e Kaiowá: “...falam por que eles são formados e tem mestrado e doutorado sabendo que nhandesy e nhanderu são mais que isto...”. Sobre essa relação entre a vivência do sagrado em contato com a sociedade do não indígena, vejamos o recorte 18:





Recorte discursivo 18 (RD18)

A primeira imagem é muito bonito não é? Não, não mesmo essa é a Capital Federal da Corrupção. E olha aí os nosso objetos sagrados apreendido na portaria do Congresso Nacional. Desrespeito, injustiça, violação dos direitos indígenas. E dizem que essa casa é do povo!!!

No RD 18, o sujeito realiza uma contraposição a partir de duas imagens: uma foto do Congresso Nacional em Brasília, nomeada de “Capital Federal da Corrupção”, e outra de instrumentos musicais sagrados utilizados em rituais religiosos e de cura que foram apreendidos durante realização de uma manifestação de indígenas. SGK18 denuncia a violação dos direitos indígenas que tiveram seus objetos sagrados apreendidos e seu direito de manifestação religiosa violado no interior do Congresso, conhecido como a “casa do povo”.

A presença da dança, do canto e dos rituais no movimento político indígena dentro do Congresso Nacional tem sido prática desde os tempos da Assembleia Nacional Constituinte, quando vários rituais realizados por diferentes povos se tornaram notícias em jornais de todo o país. Lacerda (2007, p. 169) destaca momentos importantes em que os indígenas “impactaram o ambiente” do Congresso Nacional durante esse período: um deles foi quando cerca de 40 lideranças indígenas, em sua maioria pintados, dos povos Krahô (GO), Krenak (MG), Kayapó (PA/MT), Xavante (MT), Terena (MS) e Xinguanos (MT), ocuparam a antessala do gabinete do Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, o então Deputado Ulisses Guimarães, e

começaram a cantar e ameaçar alguns passos de dança: “Quando Ulysses abriu a porta e viu a manifestação, nada conseguiu falar. Parou e, boquiaberto, ficou olhando. Um cocar foi colocado em sua cabeça e a proposta [Proposta Unitária dos indígenas] em suas mãos”. Outro momento significativo, citado por Lacerda (2007, p. 169), foi quando essa mesma delegação, subindo a rampa do Congresso Nacional, cercou o presidente da Subcomissão dos indígenas, Deputado Ivo Lech, “submetendo-o a uma pajelança, para que o espírito bom viesse e entrasse em sua cabeça e seu coração”.

Para além do Congresso Nacional, a realização de cantos, danças, rezas e rituais sagrados é prática comum no cotidiano de vários povos indígenas. Para os Guarani e Kaiowá, a participação das lideranças tradicionais, Ñanderu e Ñandesy, nas diversas formas de resistência e nos processos que envolvem a luta pela recuperação de territórios tradicionais é fundamental. Como vimos anteriormente, na cosmologia desses povos, a conquista da terra é um investimento na aproximação com as divindades e na retomada do território tradicional. As lideranças religiosas, conhecedoras dos segredos e saberes da comunicação com a divindade, convocam o Grande Deus na organização e proteção dos movimentos de luta e recebem força e proteção dos seres sobrenaturais. (MARTINS & COLMAN, 2017).

Ao chamar a atenção para a beleza da primeira fotografia, por meio de uma pergunta retórica, o sujeito estabelece uma relação de contradição entre a aparência, a beleza estética do prédio – “a primeira imagem é muito bonito, não é”? – e as ações de corrupção e desrespeito que são realizadas pelos representantes políticos, entre a beleza do edifício produzido pelo homem e o descaso com que veem seus objetos sagrados sendo tratados como objetos comuns ou como instrumentos de crime. Daí a negação da beleza afirmada na pergunta inicial: “não, não mesmo”. Opõe-se, assim, discursivamente, no texto escrito e no texto imagético, o sagrado e o profano, os instrumentos sagrados dos povos indígenas e as ações criminosas do homem não indígena, do político que desrespeita aqueles a quem deveria representar. O sagrado, aquilo que é “colocado à parte”, forma pela qual a cultura estabelece suas fronteiras e distinções, marcado como diferente em relação ao profano e que mantém o sentido de coesão, pertencimento e de identidade em um determinado grupo, é

profanado, destituído da sacralidade, tratado como objeto qualquer, dentro da “casa do povo”, como destaca SGK18.

As identidades são construídas em relação a outras identidades, relativamente às particularidades que diferenciam o “um” do “outro”, ao que “um é” e ao que o “outro não é” (DERRIDA, 1972 [1991]; HALL, 2000; WOODWARD, 2009). Na cosmovisão Guarani e Kaiowá, o *mbaraka* (chocalho) é objeto de dizer que permite a comunicação, trazendo ou levando palavras aos deuses. Por isso, há uma ritualística em relação à escolha dos materiais, às atividades técnicas, bem como ao seu uso, procedimentos e cuidados destinados a fazer com que o *mbaraka* seja dotado de vida, de poderes mágicos e comece a falar (MURA, 2010).

Desconhecer os sistemas simbólicos de representação do sagrado é desconhecer aquilo que é sagrado para o outro, aquilo que constitui a diferença do outro, seus processos de identificação, seus processos identificatórios, enfim, é desconhecer o outro. Por meio da contraposição entre as imagens, o sujeito indígena externa sua indignação diante do “*desrespeito, injustiça, violação dos direitos indígenas*” em relação à ação do não indígena, sentimentos internalizados, construídos em diferentes ações e contextos históricos que atravessam o imaginário coletivo indígena por séculos e com os quais foram construídas identificações, pois, conforme Coracini (2010, p. 59), “o que somos e o que vemos está carregado do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido”.

À tríade interrelacional da Matriz da Colonialidade – Poder, Ser, Saber – vistas no capítulo 3, Walsh (2009, p.15) acrescenta uma outra dimensão, a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza que diz respeito “à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. Descartando o mágico-espiritual-social de sua episteme, a lógica colonial cartesiana estabelece uma “abstração espiritual” que limita a potência dos sentidos e atua sob princípios binários tais como céu/inferno, céu/terra, racional/irracional, corpo/espírito, homem/natureza e desacredita as cosmologias que escapam das limitações da dualidade e que não compactuam com fórmulas que reduzem a existência a apenas uma cultura, uma forma única forma de ver e significar o mundo.

Nessa perspectiva, as relações espirituais e sagradas que conectam os seres cósmicos com a terra, com os ancestrais, com a natureza e com o corpo são consideradas não modernas, “atrasadas”, “primitivas”, discursividades que buscam anular e que tratam como “perigosas” as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e formas de vida das comunidades indígenas e as da diáspora africana (WALSH, 2009), perigosas porque se situam nas margens, bifurcações e encruzilhadas, porque admitem as contradições e rasuras como constitutivas do fazer e do ser, enfim, porque admitem a incorporação, a plurissignificação, a rasura, a polifonia, a *différance*. É considerado “perigoso” porque é sabedoria de fresta que opera nos limites dos vazios deixados e com a ideia de trazer o outro para si, de incorporá-lo, tudo aquilo que o projeto da modernidade não consegue se relacionar porque considera uma ameaça ao seu propósito monopolizador (SIMAS; RUFINO, 2018).

Ao fazer uso do item lexical “apreender”, SGK18 aciona a formação discursiva jurídica para denunciar a “apreensão” de seus instrumentos sagrados, e situar a ação no campo discursivo da criminalidade. No Glossário Jurídico do STF, “apreender” tem o sentido de “apoderamento de coisas ou pessoas que serão mantidas sob custódia do próprio juiz, a fim de garantir o exercício de um direito” (STF, s/d). Forma-se um impasse em que, por um lado, SGK18 proclama seus direitos de exercício da liberdade religiosa, assegurado na Constituição de 1988, e, por outro lado, tem-se o confisco de um instrumento, provavelmente considerado “perigoso” pelas autoridades que o apreenderam, para garantir, de acordo com a acepção do dicionário, o exercício de algum direito, seja ele qual for. Nesse embate de relações de forças assimétricas, sabemos qual lado do polo é dominante e qual lado inferioriza o outro no seu campo de operações. As discursividades da alternativa única dão sustentação às práticas de silenciamento e negação e permitem que esses conhecimentos sejam facilmente criminalizados simbólica e efetivamente, como é o caso, enunciado por SGK18, dos instrumentos sagrados apreendidos. Às ações de silenciamento da cosmovisão indígena, observamos diversas formas de resistência, entre elas a que se apresenta nos recortes 19 e 20 que apresento a seguir.



Recorte discursivo 19 (RD19)

A AULA FOI LEGAL. COM ÑANDE SY E GRACIELA CHAMORRO.



Recorte discursivo 20 (RD20)

Que essa reza kaiowa dessa manha na formação possa amenizar a fome, as dores, o sofrimento dos Guarani e Kaiowa e traga a forza e renove a esperanca. A reza de hj segundo a dona Roseli e pela terra, pelas sementes, alimentos naturais e saudáveis que necessitamos para viver.

Trouxe os recortes 19 e 20 para análise por se tratar de enunciados publicados a partir de ações realizadas em sala de aula do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu – que trazem novamente para a cena, agora no curso superior, as relações de interculturalidade cujo propósito é, como vimos, recuperar o diálogo epistemológico como estratégia de resistência às práticas de exclusão e marginalização a que os saberes indígenas são submetidos pelos regimes de verdade da sociedade ocidental. Dessa forma, os cursos de Licenciatura Intercultural indígena são dotados de grande importância política para os povos indígenas do Estado, pois representam uma possibilidade de proteção de suas identidades e suas existências e, em um horizonte mais amplo, a possibilidade de superação da subalternização dos indígenas e de seus saberes.

De acordo com seu Projeto Pedagógico, o curso Teko Arandu propõe-se a “estimular e valorizar as tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá”, conforme “solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica” (UFGD, 2012, p.23) e visa, “através da compreensão do outro, diminuir as assimetrias e buscar outras formas de modernidade ao articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de saberes” (UFGD, 2012, p.15).

Por meio da materialidade linguística dos enunciados do projeto político, aponto as relações saber/poder exercidas pelos discursos acadêmicos: o tratamento dos conhecimentos tradicionais em uma relação de equidade produz o efeito de valoração positiva dessas práticas, produzindo novas significações, operando transformações nas representações que os indígenas e a sociedade em geral fazem desses conhecimentos e, conseqüentemente, fazendo emergir novas subjetividades, identidades e discursividades.

No recorte 19, o sujeito apresenta fotografias de uma aula desenvolvida por uma liderança espiritual – *ñandesy* e uma professora não indígena da universidade. Nas fotografias, imagens da *ñandesy* com seus instrumentos sagrados em um momento de reza, ao lado dos *yvyra’ija* (ajudantes dos rezadores), *porahéiva* (os que sabem os cantos tradicionais) e da professora. A postagem é um compartilhamento de uma postagem realizada anteriormente por outro professor. Tem-se, assim, um enunciado em que dois professores indígenas tornam

público no Facebook o conteúdo da aula da qual participaram. As várias fotografias e seus ângulos, os qualificadores “lindo” e “legal”, atribuídos à aula e à reza, apontam, para uma exibição desse novo modo de “ser indígena” que tem suas práticas cotidianas reconhecidas pelo universo acadêmico em um suporte institucional.

Os antagonismos destacados no RD18, analisado anteriormente, devido ao questionamento do discurso científico e das posições dos portadores de títulos acadêmicos em relação aos silenciamentos dos líderes religiosos Guarani e Kaiowá, são desfeitos em RD19. SGK19 destaca o encontro entre os conhecimentos do indígena e dos pesquisadores e o efeito de sentido que emerge é de complementação entre os saberes, sem que um minimize o outro. Na primeira fotografia da postagem, *ñandesy* e professora situam-se lado a lado, em uma horizontalidade como expressão da prática da interculturalidade e como reconhecimento e valorização do que cada sujeito – professor e líder espiritual – representa em suas formas de conhecimento.

O recorte discursivo 20 também apresenta uma aula que se inicia com a reza de *ñandesy*. Vimos que as lideranças tradicionais são pessoas fundamentais para comunidade Guarani e Kaiowá. Por estarem em contato com as divindades, as orientações e rezas dessas lideranças guiam as diferentes ações dentro da aldeia que vão desde o benzimento das plantações, passando pelas orientações para os usos das plantas medicinais, da produção artística e da pintura, decisões e direcionamentos acerca das retomadas além de exercerem, em conjunto com os caciques, professores, diretores, um papel fundamental nas escolas indígenas no sentido de “garantir a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista” (UFGD, 2012, p.15).

Os itens lexicais “reza”, “amenizar”, “sofrimento” e “terra”, inseridos na formação discursiva religiosa, acionam, pela memória discursiva, o discurso da exclusão dos Guarani e Kaiowá que, destituídos de seus territórios tradicionais, vivem atravessados pela “dor” e pela “fome”. Por meio da reza, estabelece-se o diálogo com os deuses, poder conferido a *ñandesy* e *ñanderu*, e o pedido para que se dissipe a dor e *renove a esperança*. Tem-se assim o discurso religioso articulado a uma formação discursiva ecológica (“terra”, “sementes”, “alimentos naturais e saudáveis”) que integra um discurso da plenitude (o que necessitamos para (bem) viver) e da conquista do

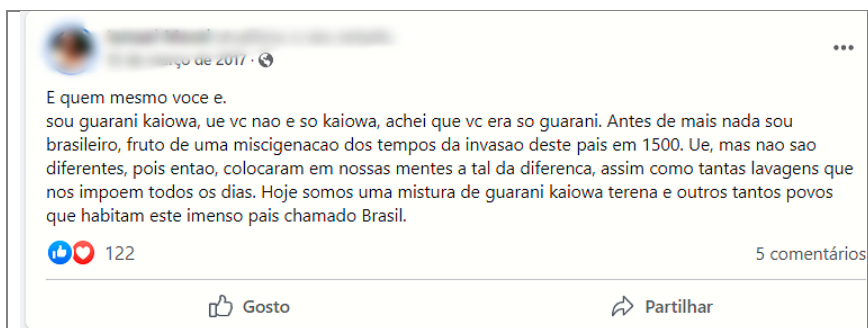
Teko porá (bem viver ou modo de vida bom), configurando uma coerência na narrativa de que os guarani e Kaiowá, e os povos indígenas em geral, possuem modos de vida sustentáveis, distanciados da visão hegemônica ocidental da sociedade de consumo.

Embora o conceito de “bem viver” não tenha alcance nos discursos políticos brasileiros – como ocorre em países latino americanos com grande população de indígenas como Bolívia e Equador que integraram o termo em suas constituições – a expressão está presente nas diretrizes curriculares para as escolas indígenas, publicadas em 2012, e vem gradativamente sendo apropriada e (re)significada por indígenas, indigenistas e líderes de movimentos sociais brasileiros (CHAMORRO, 2015). As concepções, terminologias e expressões sobre o que seria o bem viver variam entre os diferentes povos, mas há uma discursividade comum que nos permite compreendê-la como uma formação discursiva de resistência: o bem viver se afirma na conexão simétrica entre o humano, a natureza, os recursos, o planeta com todos seus seres, em uma relação de unidade fundamentada nos conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas em contraposição ao discurso hegemônico ocidental que compreende a natureza como uma realidade independente da sociedade, como objeto de estudo e de exploração do sistema produtivo.

Nesta perspectiva, estabelece-se uma relação entre o discurso do progresso ilimitado, representando a cultura ocidental não indígena, associado à destruição das florestas, biodiversidade e culturas milenares e ao consumo inconsciente e o discurso do bem viver, representando os modos de vida indígena, associado à convivência harmônica e de profundo respeito entre os seres da natureza. Nos fragmentos em questão, portanto, há a presença de um diálogo intercultural, que pressupõe a possibilidade da troca de conhecimentos entre grupos com origens e tradições distintas e da construção de um conhecimento outro (WALSH, 2007a) ou ainda de uma intercientificidade, aqui compreendida como “formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna” (LITTLE, 2010, p. 20).

Tem-se, dessa forma, a afirmação da diferença a partir da coexistência do diverso. Neste sentido, interpreto os recortes 19 e 20 como relatos que buscam exibir uma outra forma de ser indígena, uma discursividade que constitui outras subjetividades para o “ser

indígena” como sujeito individual e coletivo que não se resigna ao papel de vítima ou ao paradigma de tutela, assimilação e aculturação, sujeito que se apresenta como protagonista de seus direitos e de sua história, que está na universidade, que se coloca nas redes sociais, que publica no Facebook, que busca subverter os sentidos comuns que naturalizam as opressões, que promove fissuras, “fura o cerco” e tem, enfim, seus saberes circulando em espaços não autorizados. Sobre essa discursividade outra, que opera buscando as frestas, vejamos, a seguir, o recorte discursivo 21.



Recorte discursivo 21 (RD21)

E quem mesmo você é. sou guarani kaiowa, eu vc não é só kaiowa, achei que vc era só guarani. Antes de mais nada sou brasileiro, fruto de uma miscigenação dos tempos da invasão deste país em 1500. Eu, mas não são diferentes, pois então, colocaram em nossas mentes a tal da diferença, assim como tantas lavagens que nos impõem todos os dias. Hoje somos uma mistura de guarani kaiowa terena e outros tantos povos que habitam este imenso país chamado Brasil.

SGK21 traz para a cena uma questão sobre a qual indígenas, indigenistas, estudiosos, defensores da causa, operadores do direito, administradores das políticas públicas, embora com interesses e enfoques distintos, tem que se haver: quem é o indígena? O item lexical “mesmo” presente na pergunta inicial (*E quem mesmo você é*) já aponta para o ponto central da interrogação: a busca pela (in)definição da identidade indígena. De acordo com Neves (2000, p. 492), “mesmo” é elemento com valor demonstrativo que é “reforçador de identidade” e “indicador de identidade idêntica”, ou seja, indicador de identidade igual, identidade semelhante, identidade mesma, uma grande identidade organizada espacialmente, que nós dá

o sentido de profundidade, ali fora e aqui dentro, e que fundamenta a lógica binária de nossa episteme hegemônica: dentro/fora, eu/outro, sujeito/objeto. Enfim, uma identidade que “nos dá garantias e nos ajuda a dormir bem à noite”. (HALL, 2010, p.316). O sujeito do enunciado responde “sou guarani Kaiowá” e o “outro”, o já-dito, insiste na identificação da “identidade idêntica”: “ue, vc não e so kaiowa, achei que vc era so guarani, ué mas não são diferentes?”.

O item lexical “miscigenação” parece apontar para uma identificação com o discurso da “igualdade racial” que vê uma ordem harmoniosa, desprovida de conflito e diferenças, nas relações raciais brasileiras. Tal identificação se desestabiliza ao articular-se ao item “invasão”: “invasão deste país” poderia ser considerado o “discurso dos índios” (“O Brasil foi invadido) que aponta para uma ruptura com o “Descobrimento do Brasil”, cristalizado pelo discurso das descobertas (ORLANDI, 1990, p. 51). SGK21 denuncia a existência da diferença como uma discursividade que constrói e homogeneiza subjetividades, que fixa o jogo da diferença em um ponto de origem e estabilidade que se sustenta na exclusão: se você é Guarani, não pode ser Kaiowá (HALL, 2000; 2006), se você se transformou, incorporou o outro, então você não é mais indígena. SGK21 nega o caráter relacional e reducionista de se estabelecer significados, próprios da concepção de diferença como essência, e afirma-se guarani, kaiowá, terena, brasileiro. Neste gesto, o sujeito põe a diferença e a identidade em movimento, apontando para seu caráter posicional, múltiplo, fracionado e em “estado de fluxo”.

Retomo mais uma vez a noção de *différance* de Derrida (1972 [1991]), com seu “a” perturbador, que põe a palavra em movimento de tal forma que qualquer noção de significado sempre é posta em espera, para afirmar a identidade como algo que é construído por meio desse contínuo adiamento, sendo constantemente desestabilizada por aquilo que deixa de fora. Há assim uma desorganização na ordem das categorizações binárias e estáveis – que requerem que as coisas permaneçam no lugar assinalado e que se mantenham as categorias puras e os significados e identidades únicos – a partir do reconhecimento que somos constituídos por discursividades distintas (“colocaram nas nossas mentes”) e que, por isso mesmo, somos constituídos por múltiplas identidades sociais, “somos uma mistura de

guarani kaiowa terena e tantos outros povos que habitam este imenso país chamado Brasil”.

Em vários recortes discursivos, identifico uma tendência à exaltação da diferença dos povos indígenas, pois, como afirma Guerra (2015, p. 31), a essencialização da diferença por parte dos indígenas parece surgir como “uma estratégia de luta, de autoafirmação, de ressaltar a diferença para produzir visibilidade e, a partir disso, agência política”. Dessa forma, a marcação da diferença entre indígena e não indígena “é utilizada quando é conveniente em vários movimentos sociais”, afinal como afirma Santos (2003) “...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Daí, de acordo com o autor, “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 53).

4.4 Articulando as representações do “ser indígena”

Realizada a problematização dos dados em suas regularidades temáticas, nesta seção articulam-se – no sentido de estabelecer contatos a partir de elos e conexões entre as partes – os resultados encontrados. Ao longo do desenvolvimento desse capítulo, busco problematizar: a) os dizeres hegemônicos que atravessam o discurso dos professores indígenas sobre o que é “ser indígena” no contexto do Facebook b) de que modo a “identidade indígena” é significada nos dizeres desses sujeitos e c) as (re)significações e deslocamentos que poderiam ser vislumbradas nesses dizeres.

O Estado e as políticas indigenistas buscam, por meio da tutela, tornar o indígena administrável. A catequese e a escola buscam tornar o indígena assimilável. A ciência e os saberes hegemônicos buscam tornar o indígena, e seus saberes, observável e compreensível. (ORLANDI, 1990). De fato, os “dizeres outros” atravessam o fio dos dizeres analisados. O “rastreamento” do arquivo nos levou a três eixos de análise: entre a tutela e a autonomia, entre a escola e a resistência, entre os saberes tradicionais e os saberes hegemônicos, que determinaram os recortes selecionados em cada eixo. Dessa forma, pude “rastrear” os modos como os dizeres hegemônicos constituem o “ser indígena” e vislumbrar as (des)aproximações e

(des)identificações que constituem as (des)identidades Guarani, Kaiowá e Terena. Des(identificações) que se constroem na relação com os outros e, por isso mesmo, implicam trocas, reapropriações e ressemantizações.

No primeiro eixo de análise, intitulado “Entre a tutela e a autonomia”, vimos uma recorrente ruptura com os discursos que buscam naturalizar o indígena como não capacitado para exercer funções administrativas e/ou intelectuais, para realizar qualquer trabalho, seja ele qual for, devido ao fato de “não gostarem do trabalho” e serem incapazes de se solidarizar e se identificar com os demais brasileiros. Todas essas afirmações que emergem em dizeres cristalizados desqualificam os indígenas e determinam os lugares e ações que lhes são facultadas. As rupturas vislumbradas nos recortes analisados apontam para a (des)construção desses já-ditos, produzindo uma representação do “ser indígena” como sujeitos capazes de ocupar diferentes funções nos espaços públicos, com formação e capacidades técnicas igual ou superior a dos não indígenas, sujeitos aptos para o trabalho em suas diferentes formas e com capacidade de organização coletiva em prol dos interesses da comunidade, sujeitos solidários, capazes de desafiar a lógica dicotômica e excludente das diferenças e capazes de acolher e celebrar o outro não indígena, o outro natureza, o outro território.

O eixo de análise “Entre a escola e a resistência” traz para a cena os profundos conflitos e tensões vivenciados nos espaços escolares. Entre uma escola de tradição assimilacionista, a serviço da integração dos indígenas à ordem sócio histórica, cultural e econômica da sociedade envolvente e uma nova proposta de escola que busca construir coletivamente uma relação simétrica entre os saberes dos indígenas e os saberes do não indígena, entre essas duas propostas irrompe um sujeito atravessado por conflitos que busca, através da escolarização, a entrada no mercado de trabalho e melhorias nas suas condições de vida, o atendimento às demandas de sua comunidade e a possibilidade de reconstrução da trajetória de violência e opressão vivenciada.

Entre o discurso neoliberal que anuncia a meritocracia, as melhorias das condições de vida por meio dos esforços e o discurso da (re)construção e valorização da identidade étnica, emerge um sujeito resistente que compreende o espaço escolar como compreende os territórios, que luta pelos espaços de trabalho e pela permanência da

escola indígena da mesma forma que luta pelos territórios perdidos, que busca, por meio da escola, reconstruir a história de violências, de perdas e de subalternidade. Por último, no eixo de análise “Entre os saberes e modos de vida”, vemos um sujeito atravessado por vozes de diferentes regiões de sentido: a afirmação do retorno aos modos de vida “originais”, a defesa dos conhecimentos tradicionais e sagrados frente ao conhecimento produzido pelo não indígena que fundamentam o discurso da tradição, o orgulho de ter seus saberes e modos de vida tratados em relação de igualdade com os saberes do não indígena, que fundamentam o discurso da interculturalidade e do bem-viver. Tem-se, assim, a construção de uma representação do “ser indígena” como sujeitos que articulam o velho e o novo, que mantêm fortes conexões com os conhecimentos tradicionais de sua comunidade, que mantêm uma relação de proximidade e harmonia com a natureza e, ao mesmo tempo, buscam se apropriar dos conhecimentos dos não indígenas, frequentar a universidade, e levar seus saberes para os diferentes espaços que lutam e buscam ocupar.

Constrói-se, portanto, uma representação do indígena que não aceita o papel de incapaz, de desqualificado, de vítima, enfim, de sujeito que precisa ser administrado pelo não indígena, que precisa assimilar a cultura do não indígena, para se tornar sujeito compreensível a essa lógica racional, dicotômica e redutora. Sujeitos que não se curvam aos dizeres profundamente enraizados que os desqualificam, pelo contrário, sujeitos que buscam (re)torcer as significações engessadas, abrindo-as para as multiplicidades próprias das raízes rizomáticas.

Mesmo com todas as experiências de violência, extermínio e esbulhos, o sujeito indígena manifesta uma infinita capacidade de resistência. A burocratização das ações, dos tempos e ritmos de aprendizagens, a administração estatística dos prazos e resultados, a institucionalização do saber, enfim, a cristalização dos processos criativos e de transformação e as contradições próprias dos espaços institucionais de política partidária, dos espaços escolares e das universidades parecem não desanimar e nem impedir que esses povos se (re)criem cotidianamente, em múltiplos gestos micro resistentes, em multiterritorialidades, como frequentar a universidade, lutar pelos seus direito ao trabalho, conectar-se à Internet e fazer ecoar suas vozes e seus gestos de criação em diferentes (ciber)espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rastrear os dizeres que construíram o indígena e os dizeres produzidos por professores indígenas sulmatogrossenses no (ciber)espaço na perspectiva discursivo-descontrutivista adotada, levou-me a percorrer caminhos insólitos que foram sendo traçados e mapeados no próprio caminhar, caminhos nada seguros, sem garantias e que, exatamente por isso, me permitiram habitar múltiplas territorialidades e temporalidades e vislumbrar outras paisagens. Para problematizar as representações que compõem o imaginário da sociedade brasileira e sulmatogrossense sobre o “ser indígena”, foi necessário articular fios teóricos de diferentes abordagens, aparentemente contraditórios, mas que, entrelaçados, me possibilitaram construir os tecidos de nossas representações e interpretações dos dizeres produzidos sobre e pelo sujeito professor indígena, interpretações que não se pretendem estanques e muito menos definitivas, mas provisórias e abertas para as infinitas possibilidades de sentidos.

Com a consciência de que somente é possível realizar uma análise parcial, incompleta, distante de ideais totalizantes, o trabalho se guiou pelo questionamento que foi o ponto de partida – “o que os indígenas fazem no facebook?” – e que consolidou o tema tratado nesta pesquisa: investigar os modos como professores indígenas do Mato Grosso Sul falam de si no Facebook. No ponto em que se encontram o enunciado e a memória, esta questão-acontecimento me permitiu elaborar a hipótese de que esses sujeitos fazem emergir outros sentidos aos discursos instituídos sobre o que é “ser indígena”, promovendo resistências às certezas que buscam significá-los, promovendo fissuras, deslizos e novos sentidos que afirmam a diferença e a diversidade da vida.

Os já-ditos que significam o indígena brasileiro são, como vimos, advindos de diferentes regiões de sentido, constituindo uma identidade que busca homogeneizá-lo e torná-lo administrável, assimilável e compreensível, constituindo-o dicotomicamente. De um lado, há um “índio” folclorizado, com cocar e flecha, cercado por

onças, árvores e cachoeiras, bravo, hostil, ingênuo, exótico, tal como figura nos livros didáticos e na literatura romântica e em documentos oficiais. Por outro, há o “índio” preguiçoso, indolente, aproveitador, esperto, tal como figura nos discursos proferidos por ruralistas, proprietários de terras e, muitas vezes, pelo próprio Estado. Tem-se, assim, o indígena categorizado e estereotipado de acordo com os interesses dos processos de “invenção da América”, da colonização e do projeto de modernidade.

Devido aos processos históricos vivenciados em função das ações e interesses de colonizadores, vimos que os indígenas Guarani e Kaiowá e Terena do MS vivem atualmente confinados em áreas de terras insuficientes para a sua sobrevivência física e cultural. Esses povos mantêm intenso contato com o entorno regional em um contexto de subalternização e de violentas disputas territoriais, tendo sua legitimidade étnica questionada e seus modos de vida considerados como impedimento para o desenvolvimento do Estado, seja pela forma como lidam com seus territórios e com a natureza, seja pelas políticas públicas de amparo ao indígena, conquistadas nos últimos anos. Essas situações de conflito se acirram nesses tempos de globalização econômica e de consolidação do neoliberalismo.

Vivemos em tempos sustentados pela lógica de acumulação, concentração e exploração da natureza, em que tudo se converte em mercadoria; tempos em que, cada vez mais, ficamos à mercê da economia de consumo e das inovações tecnológicas; tempos de aceleração dos processos históricos e de transformações das temporalidades e espacialidades, de acirramento das homogeneizações e colonizações dos imaginários. Neste cenário em que se afirma o “fim dos territórios e das fronteiras” para alguns, ao mesmo tempo em que retira do território os sentidos geradores de comunidade, de pertencimento e de identificações para outros, os povos indígenas, cuja existência confunde-se com as práticas que se realizam nos territórios e com os processos próprios de territorialização, veem negada sua trajetória de luta pelo direito aos territórios e sua própria condição de existência.

Nessa tensão entre a homogeneização que busca unificar os olhares, as cosmovisões, identidades e discursos e o processo que impulsiona a emergência das diferenças e de novos atores sociais, esses povos buscam se apropriar e (re)criar símbolos e bens

hegemônicos como estratégia de sobrevivência e de preservação de seus modos de vida. Atentos para o impacto das novas tecnologias nas relações humanas e para o fato de que elas fazem parte da constituição dos sujeitos e de que os perfis pessoais criados no Facebook – assim como de outras redes sociais digitais – têm se configurado como estratégias de construção de si e de diferentes formas de corporificação, esses povos ensaiam atravessar as barreiras de espaço-tempo e procuram circular, experimentar e habitar nesses (ciber)espaços, reconstruindo territorialidades e criando novos lugares de enunciação. Nestas circunstâncias, emergem “multiplicidades inéditas de territórios”, (multi)territorialidades que se tornam regiões de deslocamento e de invenção que integram disputas pelas terras, pelos espaços públicos, por pedagogias, epistemologias, práticas discursivas e enunciabilidades que constituem outras identificações e subjetividades.

A partir da análise dos dados, vimos que o sujeito professor indígena, em consonância e em articulação com as discursividades de lideranças e movimentos indígenas, posiciona-se contrariamente às práticas de tutela a partir de uma afirmação da identidade indígena como sujeitos de ações políticas que agem coletivamente para as disputas de posições de poder, que se organizam taticamente de forma a se contrapor ao regime político de tutela e ocupar espaços, terras e territorialidades que lhes foram historicamente tomadas e/ou negadas.

A partir do olhar do Outro que o vê e o constrói como incapaz, o sujeito indígena se inscreve como sujeito, negando este olhar e afirmando sua capacidade de realizar tudo aquilo que o não indígena realiza. Tem-se assim um processo de constituição identificatória que opera a partir de uma divisão entre as representações do outro sobre o que é “ser indígena” e a negação dessas representações para a construção de representações outras sobre o que é “ser indígena”, a partir de lógicas distintas da racionalidade ocidental. Distanciando-se da percepção hegemônica utilitarista de território como propriedade privada destinada à exploração humana e partindo de uma compreensão em que prevalece uma relação de comunhão com o território e com o seu entorno, o sujeito indígena constitui uma identidade marcada pela negação de estereótipos presentes no imaginário ocidental.

Neste contexto de construção de identidades em relação de oposição, a análise dos dados me permitiu a compreensão de que a defesa de um modelo de educação próprio representa a possibilidade de proteção da identidade cultural e de resistência ao projeto de exclusão e de eliminação a que os povos indígenas têm sido submetidos. Os espaços escolares são, assim, ressignificados e representados como territórios híbridos de fortalecimento, de construção coletiva e de afirmação da identidade étnica e, ao mesmo tempo, de aprendizagem dos conhecimentos da sociedade envolvente, abrindo possibilidades de formação profissional e de melhorias materiais de vida. Tem-se, nessa perspectiva, a escola como dispositivo de controle que constitui identidades individuais e coletivas e como lugar de deslocamento e de emergência de identidades de resistência e de (re)invenção, abrindo espaço para que epistemes distintas estabeleçam diálogos em relações de simetria. A escola, a terra, os limites geográficos funcionam, portanto, como um campo de forças, territórios híbridos onde se inter-relacionam sociedade e natureza, política, economia, cultura, movimento e estabilidade, considerando as múltiplas relações de poder materiais e simbólicas envolvidas e onde é possível a (re)construção constante de (multi)territorialidades possíveis.

*

Guiados pelas questões e objetivos da pesquisa – o que os indígenas fazem no facebook? Como o “ser indígena” é significado nos dizeres dos sujeitos professores indígenas? – vimos que esses sujeitos buscam desnaturalizar práticas e suspender pré-noções e “obviedades inquestionáveis” acerca do que é “ser indígena”, buscando (re)construir suas relações com o passado, suas vivências e histórias, (re)valorizando as raízes, saberes, heranças e tradições culturais, afirmando o sentimento de pertencimento a um grupo em função dessas experiências históricas comuns, de códigos culturais e de uma ancestralidade compartilhada.

Mas como o sujeito ao (se)dizer é atravessado por já ditos do inconsciente, da memória discursiva, do contexto sócio histórico em que se situa, enfim, do Outro, emergem, na materialidade linguística analisada, vários fios que se entrecem na constituição identificatória desses sujeitos. Assim, ao (se) dizer, o sujeito indígena diz do Outro em si. Atravessado pelo desejo de ser aceito, de pertencer a uma

“identidade nacional”, de ter assegurado seus direitos como cidadão brasileiro, de ter acesso aos bens produzidos pela sociedade em torno, o sujeito indígena aponta para a ambivalência de seus processos de subjetivação e, ao mesmo tempo em que enuncia a valorização da “própria cultura”, deixa entrever sua identificação com os modos de ser da cultura do não indígena.

Nesta malha discursiva, rastreamos processos identificatórios móveis, identidades em fluxo e em contínua (re)construção que se alternam entre identificações subordinadas a uma origem fixa que distingue e delimita o que é ser Terena, Guarani e Kaiowá, identificações com os saberes hegemônicos que estereotipam o indígena e identificações que buscam desnaturalizar esses saberes, construindo e transformando a própria história em contínuas (re)elaborações. E rastreamos uma identidade que busca estabelecer sua origem, mas que se reconhece construída a partir da relação dialógica com o outro, que assume o papel da diferença em sua própria construção, abrindo espaço para que múltiplas epistemes dialoguem.

Interpretamos, portanto, dizeres que buscam a construção de identidades representadas a partir das diferenças simbólicas entre “nós” e “eles” e que, ao mesmo tempo, compreendem que o outro não está fora de si. Representações que compreendem a necessária e constitutiva relação dialógica com o Outro, que desafiam a lógica dicotômica excludente da racionalidade que busca unificar, homogeneizar e determinar uma identidade única, negando a importância da diferença e da heterogeneidade, insistindo na ordenação do mundo em identidades puras e oposições binárias. Identidades que afirmam o sentimento de pertencimento e de identificação com o “ser Guarani, ser Kaiowá, ser Terena, ser brasileiro, ser...”, como uma identidade em constante (re)construção que inclui todos os povos com suas crenças, costumes, tradições e sentimentos de lugar e de pertencimento e que buscam (re)compôr a *différance* e promover a “celebração do outro”. Identidades que mostram as possibilidades de se mover entre lógicas distintas e que, com desenvoltura, movimentam-se entre culturas, sinalizando para as possibilidades de enriquecimento do acervo humano por meio do encontro com práticas e formas de pensar diferentes.

Na movência e no deslizamento dos sentidos, na (in)definição das fronteiras entre o “eles” e “nós”, nas des(re)territorializações e

(multi)territorializações, que apontam para o entre-lugar, para a zona fronteira de enunciação, há a construção de uma identidade em relação com a alteridade, que se move entre os eixos tensos das identidades idênticas e estáticas das origens e das identidades da dinamicidade e das possibilidades de (re) construção contínuas entre a tutela e a autonomia, entre a escola e a resistência, entre os saberes tradicionais e os saberes do mundo ocidental, entre-lugares, entre fronteiras. Nesses territórios múltiplos, a partir do gesto de abrir-se e deixar-se modificar por variações que se fabricam nos limiares ou nas zonas de passagem, são constituídas identidades híbridas que resistem à imposição dos valores do colonizador europeu e buscam descolonizar os imaginários.

Com uma trajetória de vida marcada pela sobrevivência a guerras, escravidão, esbulhos territoriais, aldeamentos, imposições de integração à sociedade envolvente, os povos indígenas Guarani, Kaiowá e Terena, se constituem no fazer, na sensibilidade e na luta cotidiana que atuam como unificador de suas contínuas transformações e (re)definições. Vão, assim, por meio de gestos micro resistentes nos dando mostras de sua ilimitada “reserva inconsciente de diferença” (VIVEIROS DE CASTRO, 2016a), capaz de unificar os diversos e as diferentes humanidades da humanidade, propor soluções para nos tornarmos mais plurais, criar rotas alternativas para os conflitos inter étnicos e os impasses de preservação da vida que estamos enfrentando. Vão, assim, por meio de gestos de criação, apontando as virtualidades presentes nas realidades dos (ciber)espaços-tempos, do aqui-agora e de todas as (multi)territorialidades possíveis.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Livia Moreira de. Ciberativismo em movimentos sociais: mapeando discussões. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.8, n.23, 2015, p. 73-97.
- ARAUJO, Willian F.; FREITAS, Ernani; C.; MONTARDO, Sandra. P. Ciberativismo como cultura de mobilização imanente à internet. In: PUHL, Paula Regina; SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). **Processos culturais e suas manifestações**. Novo Hamburgo: Feevale, v. 1, 2012. p. 163-190.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Trad. Claudia Castellanos Pfeiffer et al. Campinas, SP: Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p.11-80.
- AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismo de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In: SOUZA LIMA, A. de; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002. p. 29-37.
- AZANHA, G. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, 2005. p.61-111.
- BACHELARD, Gaston. (1957). **A Poética do Espaço**. Trad. Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BACKES, J. L. A compreensão da diferença cultural numa dimensão intercultural: a contribuição de Homi Bhabha. **Pedagogia: a revista do curso**. São Miguel do Oeste: Molec. Ano 3, n.5, 2004. p. 58-73.
- BAUMAN, Zygmunt. (1999). **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUDRILLARD, Jean. **Senhas**. Trad. Maria Helena Kuhner Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

BELELI, Iara. O imperativo das imagens: construção de afinidades nas mídias digitais. **Cadernos Pagu**, v.44, 2015. p.91-114.

BENITES, Eliel. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue. 2014, 130p. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BENITES E.; RAMOS, A. D.O. **Caminho Guarani e Kaiowá na busca do jeito sagrado de ser – Oguata teko Araguayje rehehápe**. REA. n° 4, 2017. p. 30-35.

BENTES, Ivana. Nós somos a rede social. Prefácio. In: MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A Internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliane Lívia Reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOLOGNINI, Nelson Jr. A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA. In: CORACINI, Maria José e Ernesto Sergio BERTOLDO (orgs.) O desejo da teoria e a contingência da prática. **Discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.p. 85-94.

BONNEMAISON, Joël; CAMBRÉZY, Luc. *Le territoire, lien ou frontière ? Texte introductif. Horizon pleins texts. La base de ressources documentaires de Institut de recherche pour Le développement France*. Paris, 2-4 octobre 1995. Disponível em: <https://bit.ly/2M5Cjnj> . Acesso em 18 de mar. de 2018.

BRASIL. Lei n.º 3.071 de 1º de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em 09 de maio de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/92 a 35/2001 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRAND, J. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra. 1997. **Tese**. (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRAND, J. Desenvolvimento Local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. Interações. **Revista internacional de desenvolvimento local**. Vol. 1, N. 2, p. 59-68, Mar. 2001.

BRAND, J. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS**. *Tellus*, Campo Grande, v. 6, n. 1, 2004. p. 137-150.

BRINGEL, Breno; MUÑOZ, Enara Echart. **Dez anos de Seattle, o movimento antiglobalização e a ação coletiva transnacional**. Ciências Sociais Unisinos, 2010, p. 28-36.

BRUM, Eliane. Sobrenome: Guarani-kaiowá. **Revista Época**. 2012. Disponível em; <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/11/sobrenome-guarani-kaiowa.html>. Acesso em 20 de dez. de 2016.

CARDOSO, Wanderley Dias. A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde. 2011. **Tese** (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2011.

CARNEIRO, Júlia Dias. Carta sobre 'morte coletiva' de índios gera comoção e incerteza. **BBC Brasil**, 2012. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/celular/noticias/2012/10/121024indigenas_carta_coletiva_jc.shtml. Acesso em 20 de dez. de 2016

CARVALHO, Alessandra Dias. A (des)construção identitária de indígenas sul-mato-grossenses no contexto discursivo do Facebook. 105 f. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2014.

CASTELLS, Manuel. (2001). **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2010.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. 470 f. **Tese** (Doutorado em História). Universidade do Estado de São Paulo, Assis, SP, 2013.

CHAMORRO, Graciela. **História Kaiowa: das origens aos desafios contemporâneos**. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2015.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **RELATÓRIO**. Violência contra os povos indígenas no Brasil. Dados de 2016. Disponível em: <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/relatorio-2016/>. Acesso em 20 de dez. de 2021.

CORACINI, Maria José e Ernesto Sérgio BERTOLDO (orgs.) O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. **Discursos sobre e na Sala de**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

CORACINI, Maria José R. F. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos, 2003b.

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

CORACINI, Maria José R. F. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), 2010.

CORDEIRO, Enio. Política Indigenista Brasileira e Promoção Internacional dos Direitos das Populações Indígenas. **Coleção Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco**. Brasília: Instituto Rio Branco/Fundação Alexandre Gusmão/Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

CORREIO DO ESTADO. Indígenas invadem mais duas fazendas em Aquidauana, **Correio do Estado**, 2015. Disponível em: <http://www.correiodoestado.com.br/cidades/indigenas-invadem-mais-duas-fazendas-em-aquidauana/253596/> Acesso em: 06 de jan. de 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: discurso comunista endereçado aos cristãos. EdUFSCar, 2009.

CRESPE, Aline Castilho; SILVESTRE, Célia Foster. Tekoha, nhande reko, kokue: o território como condição para a produção de alimentos e do modo de vida bom e belo entre os kaiowá e os guarani. In: PEREIRA, Levi Marques; SILVESTRE, Célia Foster; CARIAGA, Diógenes Egídio. (org.). **Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, setembro/novembro, 2007, n.75 p.76-84.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educ.Rev.**, n.32, 2008. p.143-159.

DAES, Erica-Irene A. *La contribución del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas a la Genesis y evolución de la Declaración de La*

ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. In: CHARTERS, Claire, STAVENHAGEN, Rodolfo (ed.) **El desafío de la declaración. Historia y futuro de la declaración de la ONU sobre pueblos indígenas.** Copenhague: IWGIA, 2010. p. 194-209. Disponível em: <https://bit.ly/2LCg7jD>. Acesso em 17 de jan. de 2018.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do Milagre. O desenvolvimento e os Índios do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DELEUZE, Gilles.(1986). **Foucault.** Tradução de Cláudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: Éric Alliez. **Deleuze Filosofia Virtual.** Trad. Heloísa B.S. Rocha. São Paulo: Ed.34, 1996. pp.47-57.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. (1980). **Mil Platôs.** São Paulo: Editora 34, 1997. V.5

DELEUZE, G e GUATTARI, F. (1980). **Mil Platôs.** 2 ed. São Paulo: Editora34, 1996. v.1

DERRIDA, Jacques. (1968). **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1971.

DERRIDA, Jacques.(1972). **A diferença.** In: Margens da filosofia. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 34.

DERRIDA, Jacques. (1995) **Mal de Arquivo.** Uma Impressão Freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. (1972). **A farmácia de Platão.** Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** (1973) Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

DIAS, Cristiane. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a construção do corpus. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, v. 44, n. 3, 2015. p. 972-980.

DIAS, Cristiane. Memória metálica. Endici. **Enciclopédia discursiva da cidade.** [2015b]. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=erbete/view&id=119>. Acesso em 12 de abr. de 2018.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: espaço, memória e arquivo.** Campinas: SP, Pontes, 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del outro : hacia el origen del mito de la modernidad.** México: Nueva Utopía, 1994.

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

FANON, Frantz. (1961). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FERRARI, Fabiana. O indígena no mercado de trabalho: o cyberbulling e a (re)produção das identidades. 2017. 118p. **Dissertação.** (Mestrado em Letras/Estudos linguísticos). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, MS, 2017.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro. 2007. 413p. **Tese.** (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRA, Lucimar Luísa. Vozes indígenas na rede digital: discurso e autoria em blogs. 2013. 213p. **Tese.** (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade de Campinas, SP, 2013.

FERREIRA, Gláucia Cristina. Mulheres indígenas nos blogs: discursos e identidades. 2014. 97 p. **Dissertação.** (Mestrado em Letras/Estudos linguísticos). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, MS, 2014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica).** Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. (1971). **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. (1979). **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. (1980). Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos.** Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 4.

FOUCAULT, Michel. (1969). **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** Curso do Collège de France (1975- 1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRAGOSO, S.; REBS, R. R.; BARTH, D. L. Territorialidades virtuais. Identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário on-line. In: **Revista Matrizes.** Ano 5. nº 1, 2011. p. 211-225

FRANÇA, Bráz de Oliveira. **Nós não éramos índios!** Povos indígenas do Brasil: PIB Socioambiental, 2009. Disponível em <https://pib.socio>

ambiental.org/pt/%22N%C3%B3s_n%C3%A3o_eramós_%C3%ADndios%22
Acesso em 28 de mar. de 2018.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesch. Revista** do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, v. 1, 2000. p. 17-33.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. (Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas. 204p. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas, SP, 2008.

GIDDENS, Anthony. (1999). **O mundo na era da globalização**. Trad. Saul Barata Lisboa: Presença, 2000.

GOMES, Luciana Scanoni. **Do cru**. A vida oculta da cerâmica terena. Tellus, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, 2016. p.163-180.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, 2008. p. 115-147.

GRUPIONI, Luís. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994a.

GRUPIONI, Luís B. **Da aldeia ao parlamento**: A educação escolar indígena na Nova LDB. Em Aberto: Educação Escolar Indígena, 14(63), 1994b. 88-92.

GUATTARI e ROLNIK, S. (1986). **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 2005.

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

GUERRA, Vânia M. L. Indígenas e identidades: um olhar discursivo sobre a luta pela terra. In ROSA, Andrea M.; MARQUES, Cintia N.; SOUZA, Claudete C. de; DURIGAN, Marlene. **Povos Indígenas: reflexões interdisciplinares**. São Carlos: Pedro & João, 2012, p. 43-68.

GUERRA, Vânia M. L. **Povos indígenas**: identidade e exclusão social. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015.

GUERRA, Vânia. SOUZA, Claudete Cameschi. Entre o (dis)curso e a identidade, a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano. (Orgs.). **O sol se põe na fronteira**: discursos, gentes e terras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. A. (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds.) Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Envión Editores, 2010.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad.: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: . Objetiva, 2016.

HOLTHAUSEN, Fábio Zabet. **Prova judicial**: conceito, origem, objeto, finalidade e destinatário. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XI, n. 56, 2008. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5043. Acesso em 19 de jan. de 2018.

IBÃ, Isaiás Sales. Tecnologia vira aliada na defesa da cultura indígena. **Jornal Diário do Aço**, Ipatinga, 19/06/2010. Disponível em <http://www.diariodoaco.com.br/noticias.aspx?cd=47292>. Acesso em 18 de jan. de 2015.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm. Acesso em 02 de maio de 2017.

IDOYAGA, José. **Relatório ‘perdido’ expõe genocídio de índios brasileiros**. Survival International, 2013. Disponível em: <https://www.survivalinternational.org/ultimas-noticias/9197>. Acesso em 14 de mar. de 2019.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.) **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 9-33.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL **Quantos são?** Povos indígenas do Brasil. Pib Socio ambiental. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F Acesso em 27 de mar. de 2018.

KAXINAWÁ, Joaquim Paulo de Lima. Para uma gramática da língua Hãtxa kuĩ. 2014. 322 f. **Tese** (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

KEMP, Simon. **Digital 2019 Brazil:** all the data and trends you need to understand internet, social media, mobile and e-commerce behaviours in 2019. Agência We are social e Hootsuit. 2019. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil>. Acesso em: 12 set. 2019.

KEVIN, Granville. Facebook and Cambridge Analytica: What You Need to Know as Fallout Widens. **The New York Times**, 2018. Disponível em <https://www.nytimes.com/2018/03/19/technology/facebook-cambridge-analytica-explained.html>. Acesso em 19 de mar. de 2018.

KLEIN, Tatiane. Práticas midiáticas e redes de relações entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. 2013. 121f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KNAPP, Cássio. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. 2016. 416p. **Tese**. (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

LACAN, J. O eu e o outro. (1953). In: **O seminário** — Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979. p.50-65.

LACAN, Jacques. (1966). O estádio do espelho In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

LACERDA, Rosane. Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da capacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Brasília, 2007.

LANNO, Pablo De. Vazamento de dados do Facebook causa tempestade política mundial. **El País Brasil**, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/19/internacional/1521500023_469300.html. Acesso em 21 de mar. de 2018.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

Lescano, M. M. Rossato, Veronice Lovato. (2018). Saberes tradicionais Kaiowá na Reserva Taquaperi. In: PEREIRA, Levi Marques; SILVESTRE, Célia Maria Foster; CARIAGA, Diógenes Egídio. **Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

LÉVY, Pierre. (1996). **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. (1997). **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 2000.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: Carlos Lessa. (Org.). **Enciclopédia da brasilidade**: autoestima em verde amarelo. 1a ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005. p. 218-231.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. “Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”: identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul. 2013. 302 p. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

LITTLE, Paul E. Prólogo. Os conhecimentos tradicionais no marco da interculturalidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo. In: **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da interculturalidade**. Paul E. Little (org.). São Paulo: Annablume, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. **Comunicação** apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 p. **Tese**. (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, 2011, 370 páginas.

MACHADO, Almires Martins . *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe’y* : de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terra (s) isenta

(a) de mal. 2015. **Tese** (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

MACHADO, Almires Martins. Terena, guarani, kaiowá e guateka: convivência entre nós e os outros. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.) **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A Internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

MARTINS, E. S. & COLMAN, R. S. A luta pela recuperação das terras indígenas guarani e kaiowá e a participação dos ñanderu e das ñandesy. **REA**. nº 4. 2017. p. 05-12.

MARTINS, Elemir Soares. **O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá**. Tellus, ano 15, n. 29, jul./dez. 2015. p. 153-172.

MARZOCHI, Samira Feldman. Espaço, tempo e subjetividade na era digital: dilemas da política contemporânea. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Brasília, 2017.

MASCIA, Márcia. A. A. O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber. 199. 194 f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269477/1/Mascia_MarciaAparecidaAmador_D.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Territórios Etnoeducacionais – TEEs**. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-con-tinuada-223369541/17449-territorios-etnoeducacionais-tees-novo> . Acesso em 10 de maio de 2016.

MEDEIROS, Alessandro Boechat de. Considerações sobre o prefixo re-. **Revista Alfa**, São José Rio Preto]. 2012, vol.56, n.2, pp.583-610. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942012000200010>. Acesso em 18 de set. de 2016.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo, 1979.

MELIÀ, Bartomeu S. J. Prefácio; Memória, história e futuro dos povos indígenas. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. (Org). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

MIDIAMAX. 2016. Urnas deram mandato de vereador para 12 índios em MS este ano. Disponível em <https://www.midiamax.com.br/politica/2016/urnas-deram-mandato-de-vereador-para-12-indios-em-ms-este-ano> . Acesso em 12 de dez. de 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005. P. 71-103.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortês, 2006.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-47.

MISKOLCI, Richard. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos**: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 12, n.2, 2011.p. 09-22.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha. 2015. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Não existem índios no Brasil. Correio 24 horas, 2017. **Entrevista**. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/nao-existem-indios-no-brasil-diz-o-escritor-daniel-munduruku/> Acesso em 16 de out. de 2017.

MURA, Fabio. **A trajetória dos chiru na construção da tradição de conhecimento kaiowa**. MANA 16(1): 123-150, 2010.

NASCIMENTO, Adir. C., BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Entender o outro - A criança indígena e a questão da educação infantil. **ANPED**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/entender-o-outro-crianca-indigena-e-questao-da-educacao-infantil> Acesso em: 15 ago. 2017.

NASCIMENTO, Adir Casaro. VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. ANPUH. São Paulo, julho 2011.

NASIO J. D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Trad. Vera Teixeira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. SP: Ed. UNESP, 2000.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o estatuto do índio. In: SANTOS, Silvio Coelho dos. Et al. (Orgs.). **Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1985.p.17-30.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Conversa com Eni Orlandi. In. BARRETO, Raquel. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Prefácio. In: DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: espaço, memória e arquivo**. Campinas: SP, Pontes, 2018.

PACHECO, Rosely A. Stefanos. Mobilização e retomada de territórios Guarani no sul do Mato Grosso do Sul. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

PAVEAU, Marie-Anne. *Lesénoncésnatifsdu web: analyse du discours des réseaux sociaux numériques (Twitter, Facebook, Pinterest)*. **Labeurb**. Campinas: Unicamp, 2014. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/anexos/MAP-Conf.pdf>>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.]. **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. SP: Campinas, Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. (1969). A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. (1983). Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 2. ed. Traduzido por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes. 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Da geografia às geografias: um mundo em busca de novas territorialidades**. 2002. p. 217-256 Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/lib ros/cecena/porto.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/lib/ros/cecena/porto.pdf). Acesso em: 16 de fev. de 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, Ana Esther (coord.) **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CECEÑA, Ana Esther (org.). **De los saberes de la emancipación y de la dominación**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Entre América e Abya Yala** – tensões de territorialidades. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora UFPR. n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

POSSENTI, Sírio. Análise do discurso e acontecimento: breve análise de um caso. In: NAVARRO, Pedro (Org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Org.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena da las Américas**. Santafé de Bogotá, Colombia: Tercer Mundo; Ecuador: FLACSO: Libri Mundi, 1992, p. 437-447.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.21-45.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. 2014. 360f. **Tese**. (Doutorado em História) Universidade de Brasília, 2014.

REZENDE, Justino Sarmiento. Ciências e Saberes tradicionais. **Tellus**, ano 13, n. 25, Campo Grande, MS. jul./dez. 2013. p. 201-213.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROSSATO, Veronice Lovato. Professora escreve sobre 10 anos do Curso Ára Verá. **DOURADOSNEWS**. 2009. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/noticias/professora-escreve-sobre-10-anos-do-curso-ara-vera-63663fd1814e45bbd48/364384> Acesso em 13 de jul de 2017.

SALUM, Ana Claudia Cunha. Redes virtuais de relacionamento: dispositivos de subjetivação, individuação e controle. 2012 183p. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas, SP, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço** – Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone

do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SATHLER, Conrado Neves. **Formações subjetivas**: o sujeito à luz da teoria dos discursos. Dourados, MS: UFGD, 2016.

SIBILA, Paula. **O homem pós-orgânico**: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

SIBILA, Paula. **“Você é o que Google diz que você é”**: a vida editável, entre controle e espetáculo. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 42, p. 214-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2kZNIll>. Acesso em 03 de abr. de 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro : Mórula, 2018.

SIQUEIRA, Eranir Martins de; BRAND, Antônio Jacó. Os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul: os conflitos de terra e as marcas do SPI . **Anais** do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. CD-ROM.

SCRUTON, Roger. **Introdução à filosofia moderna**. De Descartes a Wittgenstein. Tradução: Alberto Oliva e Luís Alberto Cerqueira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, v. 79, 2007.p. 71-94.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010a.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

STF. Superior Tribunal Federal. **Glossário Jurídico**. (s/d). Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/>. Acesso em 23 de out. de 2018.

SUSNIK, Branislava. Los aborígenes del Paraguay : etnohistoria de los chaqueños – 1650 -1910. Asuncion: Museo Etnografico “Andres Barbero”, 1981.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato Falas à espera de escuta (Prefácio). In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena

Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

UFGD. (Universidade Federal da Grande Dourados). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu**. 2012. Disponível em <https://bit.ly/2FK3p2r>. Acesso em 12 de maio de 2016.

URQUIZA, Antônio H NASCIMENTO. Adir Casaro. **Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v. 10, 2010. p. 113-132.

VARGAS. Icleia de Albuquerque. Territorialidade e representação dos Terenas da Terra Indígena Buriti (MS) – possibilidades didáticos pedagógicos. In: SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais: vivências, imigrações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

VARGAS, Vera Lúcia. **A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias no século XX e XXI**. RJ: UFF, 2010.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI. 2011. 187f. **Tese** (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2011. Permanece?

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (edição geral). **Povos indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O índio em devir. (Prefácio). In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulisses. **Baré povo do rio São Paulo**: Ed, Sesc, 2016a.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os involuntários da Pátria. **Aula Pública** durante o ato “Abril Indígena”, Cinelândia, Rio de Janeiro, 20 de abril de 2016. São Paulo: n-1 edições, 2016b.

WALSH, Catherine. **¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales**. *Nomadas*. (26): 102-113. 2007a.


WALSH, Catherine, *Interculturalidad, colonialidad y educación*, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007b.

WALSH Catherine, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores.** – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007c.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WOLFSON, Todd. *From the Zapatistas to Indymedia: Dialectics and Orthodoxy in Contemporary Social Movements.* **Communication, Culture & Critique** 5 (2012) p. 149–170.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009.



Entre sombras e penumbras, para o alívio de pesquisadores e de pessoas dedicadas às questões indígenas, Nair Medeiros traz para as discussões a respeito dos povos originários sua experiência com os povos do Acre e um olhar descristalizador e desconstrutivista de já-ditos sobre a presença discursiva de professores guaranis, kaiowás e terenas no Facebook, problematizando os dizeres hegemônicos que atravessam o discurso dos professores indígenas sobre o que é “ser indígena”.

Claudete Cameschi