



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELIANE APARECIDA MIQUELETTI

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS INDÍGENAS EM DOURADOS:  
LEITURA DOS DISCURSOS MUDIÁTICOS E ESCOLARES EM  
UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA**

---

Londrina  
2015

ELIANE APARECIDA MIQUELETTI

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS INDÍGENAS EM DOURADOS:  
LEITURA DOS DISCURSOS MIDIÁTICOS E ESCOLARES EM  
UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli.

Londrina  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M669p	<p>Miqueletti, Eliane Aparecida.</p> <p>Processos identitários indígenas em Dourados: leitura dos discursos midiáticos e escolares em uma perspectiva semiótica / Eliane Aparecida Miqueletti. - Londrina, 2015. 343 f. : il.</p> <p>Orientador: Loredana Limoli. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Sociossemiótica - Teses. 2. Mídia - Teses. 3. Escola - Teses. I. Limoli, Loredana II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>801.7:003</p>
-------	---

ELIANE APARECIDA MIQUELETTI

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS INDÍGENAS EM DOURADOS: LEITURA  
DOS DISCURSOS MIDIÁTICOS E ESCOLARES EM UMA PERSPECTIVA  
SEMIÓTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Estudos da Linguagem, da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito à obtenção  
do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loredana Limoli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Jean Cristtus Portela  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Aparecida Pacheco  
Limberty  
Universidade Federal da Grande Dourados –  
UFGD

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 26 de outubro de 2015.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é mostrar-se grato por benefício recebido, manifestar a alegria por algo realizado com o auxílio de algo ou de alguém, partilhar uma conquista. Dessa forma, deixo registrado, em palavras, os meus agradecimentos:

A Deus, força imensurável na caminhada da vida.

Aos familiares, base para o alicerce pessoal, sobretudo meus pais e meu marido, que nunca me deixaram desanimar.

Às escolas, diretores, coordenadores, professores e alunos envolvidos na pesquisa, que estiveram sempre abertos ao diálogo.

Aos amigos de outras jornadas e aos que iniciaram comigo esta fase da vida acadêmica, entre outros, cito: Tania, Letícias, Regiane, Renata, Irení, Anailton, Terezinha, Luiz, Fábio, Danielas, Milenne, Tatiana, Claudia, Thaisa, Vanessa. Juntos, estivemos em regimes de programação, manipulação, acidente e ajustamento, a partir dos quais emergiram muitos sentidos.

À orientadora Loredana Limoli, a quem admiro não apenas pela pesquisadora que é, mas pela serenidade com que conduz as orientações.

À Capes, pelo auxílio financeiro que possibilitou maior dedicação às leituras, à coleta de dados, às análises.

Aos caros professores do PPGEL, acrescentaram em mim outros discursos: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela Peccioli Galli Joanilho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Gomes de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida Baronas e Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck.

E, em especial, às significativas contribuições dos professores que participaram do Exame de Qualificação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito, Prof. Dr. Jean Cristtus Portela, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sheila Oliveira Lima.

Enfim, meus agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização desta pesquisa. Partilho o resultado de um trabalho que é nosso, tecido por influências inteligíveis e sensíveis.

*Identidade*

*Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta*

*Sou pólen sem insecto*

*Sou areia sustentando  
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço*

*(Mia Couto. Raiz de Orvalho e Outros  
Poemas).*

MIQUELETTI, Eliane Aparecida. **Processos identitários indígenas em Dourados**: leitura dos discursos midiáticos e escolares em uma perspectiva semiótica. 2015. 343 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

A sociedade é alicerçada por discursos que revelam o modo como os sujeitos se relacionam, constituem o outro ou a si mesmos. Nesse sentido, este trabalho parte de uma configuração social específica: a relação entre indígenas e não indígenas, na cidade de Dourados-MS, a partir dos discursos proferidos pela mídia e pela escola. O objetivo principal é investigar os regimes de interação e os processos identitários indígenas construídos entre esses sujeitos. Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa de tipo participativa, com discussões realizadas em processo de diagnóstico e de intervenção, a partir de abordagem de natureza etnográfica. O *corpus* é composto por textos da mídia local, entrevistas com educadores, produções escritas e desenhos dos alunos do Ensino Fundamental II de duas escolas do município – uma indígena e uma não indígena –, sendo da primeira alunos de 6º ao 9º ano e, da segunda, do 6º ano B. Contamos, ainda, com gravações e anotações de discursos proferidos por esses sujeitos ao longo do processo de pesquisa, principalmente no acompanhamento da Semana dos Povos Indígenas, na escola da aldeia, e em atividades de interação entre as duas unidades escolares. A base teórica é a semiótica greimasiana e, mais especificamente, as considerações da sociosemiótica, tendo como propósito pensar os sentidos construídos na vivência, na relação entre o Eu e o Outro, considerando-se as condições de produção e a apreensão do sentido em ato. Também integram esta proposta conceitos ligados à Educação, à Linguística Aplicada, aos Estudos Culturais, a fim de complementar as discussões realizadas no decorrer do estudo. O resultado da pesquisa aponta que a mídia, ao manejar o que quer fazer-ver, propaga o clima de conflito entre indígenas e não indígenas. Frente aos novos espaços de atuação daqueles, o ser indígena é colocado em questionamento, a tendência é para sua segregação e/ou assimilação. Nos discursos coletados nas escolas, esse questionamento também está presente; o indígena coloca-se na posição para ser visto, tenta participar das relações de poder com o não indígena como forma de sobrevivência de sua identidade culturalmente fundada. Na escola não indígena, ainda reina o distanciamento do outro, alunos e professores emitem estereótipos do indígena marginalizado socialmente, invisibilizando sua participação social. Diante disso, acreditamos que apenas uma mudança social poderá encaminhar uma futura comunhão entre todos. Aos profissionais da educação cabe uma postura mais crítica diante da realidade, tendo em vista o trabalho de parceria na construção dos saberes, entendendo que a identidade deve ser trabalhada como processo que implica a diferença, valores interdependentes, emanados do inteligível e do sensível e edificados nas relações de poder constantemente negociadas socialmente.

**Palavras-chave:** Processos identitários. Mídia. Escola. Sociosemiótica.

MIQUELETTI, Eliane Aparecida. **Indigenous identity processes in Dourados**: an interpretation of media and school discourses from a semiotics perspective. 2015. 343 f. Dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2015.

### ABSTRACT

Society is based on discourses that reveal how their individuals are related to each other, how they constitute the other or themselves. In this sense, this research focuses on a specific social context: the relationship between indigenous and non-indigenous people, in Dourados, MS, from the observations of the discourses present in two social and educational entities: the media and the school. The main objective is to investigate the regimes of interaction and indigenous identity processes built among the individuals. For this purpose, we chose the participative-qualitative research, with discussions in the diagnostic process and intervention, from an ethnographic approach. The *corpus* is composed of local media texts, interviews with educators, written productions and drawings made by elementary school students II from two local schools - an indigenous and a non-indigenous - the first group of students from 6th to 9th grade and the second, from 6th grade B. In addition, we also make use of recordings and notes delivered by these subjects throughout the research process, especially throughout the Week of Indigenous Peoples in the village school, and interaction activities between the two school units. The theoretical basis is the greimasian semiotics - and, more specifically, the considerations of sociosemiotics, with the focus on the meanings constructed in the life experience, the relationship between the Self and the Other, taking into account the conditions of production and apprehension of sense in act. Additionally, this dissertation includes concepts related to Education, Applied Linguistics, and Cultural Studies in order to complement the interdisciplinary discussions engendered during the study. Under such perspective, the results showed that media, by managing what people see, spread the feeling of conflict between indigenous and non-indigenous. In face of the new spaces of performance, the indigenous being is put into question and the trend is for segregation and/or assimilation. In the speeches collected in schools, this question is also present; the indigenous put themselves in the position to be seen, they try to take part in relations of power with non-indigenous as a way to make survive their own culturally founded identity. In the non-indigenous school, the distance of each other is still pervasive, students and teachers issue indigenous stereotypes, who is socially marginalized, rendering their social participation invisible. Therefore, we believe that only an epistemological change, socially developed, may forward a future communion among all. Education professionals are expected to have a more critical view on the reality taking into consideration a partnership-oriented work in the construction of knowledge, keeping in mind that identity must be worked as a process that involves difference, interdependent values, emanated from the intelligible and the sensitive and edified in the relationships of power which are constantly and socially negotiated.

**Keywords:** Identity processes. Media. School. Sociosemiotics.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo de quadrado semiótico .....	42
<b>Figura 2</b> – Diagrama da dimensão escópica I .....	48
<b>Figura 3</b> – Diagrama da dimensão escópica II .....	48
<b>Figura 4</b> – Quadrado das relações entre identidade e alteridade .....	50
<b>Figura 5</b> – Esquema dos regimes de sentido .....	54
<b>Figura 6</b> – Capa e reportagem especial 1, <i>O Progresso</i> .....	78
<b>Figura 7</b> – Apresentação indígena na praça .....	86
<b>Figura 8</b> – Capa e reportagem especial 2, <i>O Progresso</i> .....	89
<b>Figura 9</b> – Reportagem especial Dourados News.....	101
<b>Figura 10</b> – Reportagem especial <i>Dourados News</i> , recorte 1 da <i>Veja</i> .....	110
<b>Figura 11</b> – Reportagem especial <i>Dourados News</i> , recorte 2 da <i>Veja</i> .....	115
<b>Figura 12</b> – Indígenas no plenário .....	115
<b>Figura 13</b> – Moradia indígena .....	116
<b>Figura 14</b> – Visão panorâmica .....	116
<b>Figura 15</b> – Parlamentares e indígenas .....	116
<b>Figura 16</b> – Indígenas em Brasília .....	116
<b>Figura 17</b> – Reserva Indígena de Dourados .....	120
<b>Figura 18</b> – Posse do vereador indígena .....	121
<b>Figura 19</b> – Entrevista com o vereador indígena .....	121
<b>Figura 20</b> – A vida na Reserva 1 .....	125
<b>Figura 21</b> – A vida na Reserva 2 .....	125
<b>Figura 22</b> – Crianças indígenas dançando .....	127
<b>Figura 23</b> – Relação de complementariedade .....	138
<b>Figura 24</b> – Relação de contradição .....	139
<b>Figura 25</b> – Quadrado das relações identitárias .....	141
<b>Figura 26</b> – Quadrado semiótico: Vínculo X Ruptura .....	145
<b>Figura 27</b> – Desenho Kaiowá .....	242
<b>Figura 28</b> – Arte Kaiowá .....	246
<b>Figura 29</b> – Arte Terena .....	246
<b>Figura 30</b> – Apresentação de dança indígena .....	253
<b>Figura 31</b> – Alunos dançando o <i>sambo</i> .....	253
<b>Figura 32</b> – Jogando Futsal .....	257
<b>Figura 33</b> – Dançando o <i>sambo</i> .....	257

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Caracterização dos professores indígenas .....	63
<b>Tabela 2</b> – Caracterização idade-ano dos alunos indígenas .....	65
<b>Tabela 3</b> – Caracterização dos professores não indígenas .....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Combinação de critérios dos programas narrativos .....	132
<b>Quadro 2</b> – Respostas sobre a vida na aldeia.....	160
<b>Quadro 3</b> – Respostas sobre as comemorações da Semana dos Povos Indígenas.....	161
<b>Quadro 4</b> – Respostas sobre as mudanças na aldeia .....	163
<b>Quadro 5</b> – Respostas sobre a relação com o não indígena.....	165
<b>Quadro 6</b> – Respostas sobre o que é publicado na mídia.....	167
<b>Quadro 7</b> – Mensagem aos não indígenas .....	169
<b>Quadro 8</b> – A tecnologia não indígena faz perder a cultura.....	171
<b>Quadro 9</b> – Mensagem do Professor 7 aos não indígenas .....	174
<b>Quadro 10</b> – Caracterização pessoal dos alunos indígenas.....	174
<b>Quadro 11</b> – Detalhes da vida pessoal e na comunidade indígena .....	176
<b>Quadro 12</b> – Aspirações para o futuro .....	178
<b>Quadro 13</b> – Desenhos, a vida dos alunos indígenas.....	180
<b>Quadro 14</b> – Dificuldade do docente na relação com o indígena.....	194
<b>Quadro 15</b> – Respostas sobre os indígenas, grupo de professores mais críticos .....	195
<b>Quadro 16</b> – Respostas sobre os indígenas, grupo de professores mais distanciados.....	196
<b>Quadro 17</b> – Respostas sobre os indígenas, professores de outras localidades .....	198
<b>Quadro 18</b> – Respostas sobre o que é ser indígena na região de Dourados.....	201
<b>Quadro 19</b> – Professor relata experiência com os alunos na aldeia .....	205
<b>Quadro 20</b> – Dificuldades no trabalho com a Lei 11.645 .....	207
<b>Quadro 21</b> – Representação do indígena para os alunos não indígenas.....	213
<b>Quadro 22</b> – Exemplo de troca de carta 1.....	236
<b>Quadro 23</b> – Exemplo de troca de carta 2.....	238
<b>Quadro 24</b> – A identificação do preconceito na avaliação dos alunos indígenas .....	258
<b>Quadro 25</b> – Desenhos avaliativos dos alunos indígenas .....	261
<b>Quadro 26</b> – Desenhos avaliativos dos alunos indígenas, autorretrato.....	264
<b>Quadro 27</b> – Avaliação dos professores indígenas sobre as atividades.....	266
<b>Quadro 28</b> – Avaliação dos professores indígenas, o que mais chamou a atenção.....	268
<b>Quadro 29</b> – Avaliação dos alunos não indígenas, o que aprenderam .....	271
<b>Quadro 30</b> – Desenhos avaliativos dos alunos não indígenas, cultura .....	274
<b>Quadro 31</b> – Desenhos avaliativos dos alunos não indígenas, união.....	277
<b>Quadro 32</b> – Avaliação dos professores não indígenas, resultado .....	281
<b>Quadro 33</b> – Avaliação dos professores não indígenas, interações .....	285

## LISTA DE SIGLAS

CAN	Colônia Agrícola Nacional
CAND	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
JOINPA	Jogos Indígenas da Panambizinho
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

## CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO

Informações adicionais que interferem na gravação, ou que explicam a situação.	( )
Entonação enfática (declarações em forma de grito).	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e/ou consoante.	...
Silabação.	-
Interrogação.	?
Exclamação.	!
Qualquer pausa.	+
Comentários ou perguntas da pesquisadora no decorrer da fala do informante.	[ ]
Omissão dos nomes dos sujeitos e das escolas.	XXX

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 REFLEXÕES TEÓRICAS: RELAÇÕES CULTURAIS E A SEMIÓTICA</b> .....	25
1.1 A CULTURA E AS RELAÇÕES CULTURAIS .....	25
1.2 TROCAS INTERCULTURAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO ESCOLAR.....	30
1.3 PRESENÇA E RESISTÊNCIA DO POVO INDÍGENA NA REGIÃO DE DOURADOS - MS .....	34
1.4 A TEORIA SEMIÓTICA E AS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS: DAS BASES À SOCIOSEMIÓTICA EM LANDOWSKI .....	37
1.4.1 A Sociossemiótica, o sensível e os regimes de sentido .....	45
<b>2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	58
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	58
2.2 A ESCOLHA DAS PRINCIPAIS FONTES DE INFORMAÇÃO .....	60
2.2.1 Os veículos jornalísticos .....	60
2.2.2 As escolas .....	61
2.2.3 Os sujeitos da pesquisa .....	64
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	66
2.4 O CORPUS E AS DECISÕES METODOLÓGICAS AO LONGO DA PESQUISA.....	67
<b>3 A SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS NA MÍDIA: OLHARES CRUZADOS</b> .....	72
3.1 RETRATOS DO INDÍGENA NA MÍDIA DOURADENSE NA SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS .....	72
3.1.1 No Jornal Impresso .....	74
3.1.2 No Jornal <i>on-line</i> .....	96

3.1.3	A TV Morena.....	114
3.2	SISTEMATIZANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	129
<b>4</b>	<b>O INDÍGENA E AS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>147</b>
4.1	CELEBRAÇÕES DA SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS: UNIÃO DE TODOS OS POVOS.....	147
4.1.1	O Que Pensam os Professores Indígenas: entre a Tradição e a Modernidade.....	160
4.1.2	O que Pensam os Alunos Indígenas sobre quem são?.....	174
<b>5</b>	<b>O INDÍGENA SOB O OLHAR DA ESCOLA NÃO INDÍGENA: DISCURSOS, IMAGENS E ENCONTROS .....</b>	<b>189</b>
5.1	OS DISCURSOS CONSTITUÍDOS PELOS PROFESSORES E A LEI 11.645 NA ESCOLA	190
5.1.1	Quem é o Indígena? .....	192
5.1.2	O indígena na Escola não Indígena.....	204
5.2	OS DISCURSOS CONSTITUÍDOS NOS ENCONTROS: OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES.....	212
<b>6</b>	<b>A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES: ENCONTROS E DESENCONTROS .....</b>	<b>257</b>
6.1	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS.....	257
6.2	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS.....	265
6.3	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NÃO INDÍGENAS.....	271
6.4	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NÃO INDÍGENAS.....	280
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>290</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>302</b>

<b>ANEXOS</b> .....	314
Anexo A - Carta de anuência e declaração de livre consentimento.....	315
Anexo B - Roteiro de perguntas para entrevista.....	318
Anexo C - Quadro com as reportagens dos jornais <i>O Progresso</i> e <i>Dourados News</i> .....	320
Anexos DVD (D,E,F,G,H,I,J,L).....	343

## INTRODUÇÃO

*[...] o indivíduo percebe o mundo e o capta intelectualmente através de 'óculos sociais' [...] (SCHAFF, 1974, p.223).*

*[...] Talvez porque a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação linguística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade (BLINKSTEIN, 1995, p.17).*

### Primeiros passos...

Vivermos em sociedade é desafiarmo-nos, continuamente, na relação uns com os outros, é estarmos dispostos a compartilhar embates diante das evidências que nos fazem acreditar que vivemos entre o semelhante e o distinto. Conjectura que implica problemáticas de convivência, multiplicidades de efeitos de sentido construídos a partir de valores e ideologias manifestados nos e pelos discursos enunciados, responsáveis pela constituição das identidades dos sujeitos envolvidos socialmente, o que encerra os simulacros enviados uns aos outros em interação.

Nesse âmbito, este trabalho parte da necessária relação entre sentido e interação. Conforme a sociossemiótica, a produção dos sentidos não é assumida como “representação” do social e sim como “[...] práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido que vêm *construindo* o ‘social’ enquanto universo de sentido”. Isso posto, a significação é tomada não só enquanto “[...] totalidade dependente da articulação estrutural imanente a cada discurso ou prática [...]”, mas, também, “[...] como o resultado de uma construção negociada entre os actantes [...]” (LANDOWSKI, 2014, p. 12, grifo do autor). A preocupação recai na análise dos processos de construção e apreensão de sentido a partir da interação em ato.

Partimos de um contexto específico: o município de Dourados, localizado no Estado com a segunda maior população indígena do Brasil, o Mato Grosso do Sul, e que se destaca por manter relações – nem sempre amigáveis – de proximidade entre as populações indígenas presentes na região e a população não indígena. Dourados, atualmente, integra cerca de 200 mil habitantes, mais de 15 mil deles são indígenas pertencentes às etnias Terena, Guaraní e Kaiowá<sup>1</sup> que residem principalmente na Reserva e na Terra Indígena

---

<sup>1</sup> Utilizamos a grafia Kaiowá considerando a recorrência mais comum desse registro, inclusive no uso pelos indígenas. Outras formas de grafia que apareçam no texto foram reservadas de acordo com as fontes citadas.

Panambizinho. Porém, muitos moram na cidade e participam ativamente da vida em sociedade fora das comunidades indígenas.

A proposta de pesquisa, nesse contexto, permeia a análise das relações entre indígenas e não indígenas e resulta de um percurso que se inicia com nossa inserção na prática docente, em 2004, ainda na graduação em Letras, ao ministrar aulas em escolas indígenas de Dourados. Na época, muitas coisas impressionavam no convívio com os alunos: o uso da língua portuguesa com os professores não indígenas e, automaticamente, a língua guarani entre os alunos e os professores indígenas; a poeira que atravessava o interior de uma sala com paredes de “varetas” e cobertura de sapé; o esforço para aprender, mesmo diante das dificuldades estruturais e pessoais que os afetavam, como casos de estupro, de assassinatos, o uso de bebidas alcoólicas. Problemas que se misturavam aos momentos de alegria e de união presenciados nas festas tradicionais e nos encontros para a discussão sobre os direitos da escola indígena.

Em 2005, assumimos turmas de Ensino Fundamental e Médio em escolas da cidade e da aldeia, ano no qual a Reserva Indígena de Dourados foi foco de reportagens, inclusive internacionais, sobre casos de mortes de crianças indígenas por desnutrição. Nas escolas das aldeias, os alunos comentavam sobre o que era divulgado e passaram a trazer jornais para a sala de aula, alguns indignados com a forma como as notícias tratavam os casos envolvendo seus parentes. Entre os alunos da escola da cidade, não indígenas, surgiam opiniões sobre os fatos, sobretudo influenciados por aquilo que viam e ouviam na mídia, como: “nossa, são muito preguiçosos, deixam as crianças morrerem”, “mais uma criança morreu e ninguém faz nada”, “eles são assim mesmo, faz parte da cultura”.

Enredados nesse cenário, entre os anos de 2006 e 2007, desenvolvemos pesquisa de Mestrado em Letras na qual analisamos a construção das imagens dos envolvidos nos casos de desnutrição infantil indígena em reportagens de jornais impressos locais, a partir dos instrumentos metodológicos da semiótica francesa. Na época, a leitura de dois trabalhos dessa linha teórica impulsionou o direcionamento acadêmico. O primeiro, Limberti (2009), aborda o conceito de identidade presente em relatos de vida de dois indígenas da Reserva de Dourados. O segundo, Limberti (2012), trata da presença indígena em notícias do jornal mais tradicional de Dourados, *O Progresso*, entre os anos de 1951 e 2000.

Após o Mestrado, mantivemos a ligação com a realidade das escolas indígenas e não indígenas, seja pelo trabalho como docente, ou por interesse pessoal. Outras experiências, outros cursos de formação e outras leituras passaram a fazer parte do nosso repertório e, aos poucos, cresceu o interesse pela temática envolvendo os indígenas, a escola e

a mídia. Verificamos que as proximidades geográficas e o contato pessoal entre indígenas e não indígenas se estreitavam, os indígenas fortaleciam suas organizações políticas e buscavam melhores condições de vida, passavam a integrar as práticas sociais antes só possíveis aos não indígenas, a exemplo da eleição do primeiro vereador indígena em 2012. Entretanto, os discursos que atravessam o dia a dia, nas ruas, nas escolas, nas mídias, estavam carregados de estereótipos e preconceitos.

Os discursos sobre os indígenas, presenciados na prática de sala de aula e em outros momentos na vivência com as pessoas de Dourados, passaram a incomodar e a ampliar os questionamentos iniciados junto à prática escolar, entre eles: “eles não são mais índios, vivem na cidade, usam roupa, estudam, tem até professor índio já”. Tais afirmações motivaram a escolha da proposta de pesquisa que investiga, entre outras questões, a construção das representações identitárias e os regimes de interação entre o indígena e o não indígena na região de Dourados, em face dos discursos que permeiam a mídia e a escola.

A escola e a mídia são vistas como agentes sociais e educativos, na medida em que realizam a mediação entre sujeitos e propagam conceitos, valores, ideologias. Segundo Porto (1998, p. 58), “tanto a escola quanto a mídia são instâncias formadoras, ambas apresentam valores, conceitos e atitudes que são absorvidos sob diferentes matizes”. A primeira agrupa, atualmente, a função de compreender a mídia como a principal emissora dos contratos de leitura, formadora de opinião na sociedade contemporânea; as mídias, por sua vez, “[...] funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem como referências identitárias” (SETTON, 2010, p.15).

A informação midiática problematiza os acontecimentos, desenvolve teses, levanta hipóteses, impõe ou orienta conclusões. No jogo entre a informação e o direcionamento do olhar, o objetivo é arrebatar as atenções do público, previamente determinado, e conduzi-lo a confiar nas suas colocações. A escola é arena cultural complexa (PENNYCOOK, 1998) e como tal, também participa significativamente da construção social das pessoas, sobretudo em idade escolar de Ensino Fundamental e Médio. Nela, por intermédio de contatos, registros, elaboração, transmissão e discussão de conhecimentos, ocorre parte da formação intelectual e cidadã dos sujeitos.

Diante dessas colocações, justificamos a escolha da pesquisa com os olhares voltados para esses agentes sociais – mídia e escola – e partimos da seguinte hipótese: essas instituições sociais são atravessadas por discursos elaborados pelo imaginário histórico<sup>2</sup> e o

---

<sup>2</sup> Entendemos por imaginário histórico as construções discursivas que são propagadas ao longo da formação das sociedades e que, aos poucos, imprimem os estereótipos, as visões sobre determinados sujeitos, por exemplo.

que aparece na mídia é absorvido pela sociedade que a lê, reflete nas práticas realizadas pela escola e, conseqüentemente, nas relações entre os sujeitos. Mesmo sendo difícil mensurar o alcance das ideias difundidas pela mídia a respeito do indígena, percebemos que os discursos propagados por ela e pela escola, muitas vezes, coincidem. Historicamente, desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, ocorreu a disseminação do estereótipo do indígena, representado na/pela sociedade por intermédio da linguagem, sujeito ligado à visão estagnada de cultura, implicado nas ideias de “primitivo” em oposição ao “civilizado”. O indígena é o “estranho”, o “diferente”, o “estrangeiro” que vive e/ou deveria viver em condições distintas da sociedade circundante, ou, no mínimo, segregado. Apresentado na situação de desarranjo social, seu lugar é questionado.

Para pensarmos os sentidos construídos na vivência dessas culturas – a indígena e a não indígena – buscamos bases teóricas da semiótica francesa sistematizada por Greimas e, dentro dela, as considerações realizadas pela sociosemiótica – ramo teórico marcado pelos estudos de Landowski –, que permite avaliar os sentidos elaborados na relação entre o Eu e o Outro e mostra que é preciso olhar para a análise do “sentido da vida”, do “estar no mundo”, este também entendido como texto. Sentidos construídos no processo, no ato (LANDOWSKI, 2012).

Dentro dos estudos da linguagem, sabemos, desde Saussure, que é na relação pela diferença que o sentido se constitui. Esse modo de encarar a língua desenvolve-se, primeiramente, na análise da sua estrutura e, com o avanço dos estudos do texto e do discurso, no próprio processo de comunicação. Assim, transforma-se, também, a teoria semiótica, desde sua base epistemológica, enquanto teoria da significação investida nos textos enunciados, até os dias de hoje, quando se ocupa da análise das práticas que significam, da relação entre o inteligível e o sensível na construção dos sentidos ocorridos nas relações humanas.

Dessa forma, considerando sermos constituídos na sociedade, influenciados pelos contextos que formam nossos “óculos sociais”, a partir dos quais moldamos nossas convivências, é que refletimos sobre a educação e a diversidade cultural na constituição da identidade e dos regimes de sentido. Para a análise, destacamos, por exemplo, os regimes de visibilidade, a sintaxe do “ver”, calculando que no jogo de representações há sempre o que vê e o que é visto: “[...] entre os quais circula o próprio objeto da comunicação, no caso a *imagem* que um dos sujeitos proporciona de si mesmo àquele que se encontra em posição de recebê-la” (LANDOWSKI, 1992, p. 89, grifo do autor). E a identidade é investigada na vinculação com a alteridade, valores interdependentes, dado que o sujeito se constitui na

oposição ao outro “[...] que ele tem que construir como figura antitética a fim de poder colocar-se a si mesmo como seu contrário” (LANDOWSKI, 2002a, p. 25). A identidade é ponderada como processo que se constrói dentro das relações sociais.

Frente à configuração da pesquisa, além da teoria semiótica, caminhamos entre leituras que marcam a natureza interdisciplinar do trabalho. Fundamentos ligados à Educação, à Linguística Aplicada, à Antropologia, à história local e aos Estudos Culturais complementam as reflexões em torno da temática e do contexto de atuação; embasam as análises e servem, ainda, como fonte de inspiração para as decisões norteadoras. Entre as leituras está o trabalho de Moita Lopes (2002, p.16), no qual o autor defende que a escola é um dos primeiros espaços sociais no qual a criança tem acesso, fora do ambiente familiar, a outras formas de ser humano, de ser diferente, onde ela se expõe: “[...] às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família”. O teórico nos apresenta pesquisas a partir da aplicação de práticas de leitura em sala de aula envolvendo questões de raça, gênero, sexualidade, para verificar a socioconstrução das identidades nesse espaço; destaca a importância dos discursos propagados pela escola na forma de aprendermos a ser quem somos.

No que se refere à temática indígena em sala de aula não indígena, encontramos as discussões de Bonin (2007). Ela aponta para a existência de discursos articulados em narrativas de estudantes do ensino superior que situam os indígenas no passado e, além disso, revelam relações de saber e poder. Essas e outras leituras nos conduziram a refletir sobre as possíveis metodologias para nosso trabalho e sobre as “tensões e conflitos” que permeiam nossas sociedades e, dentro delas, nossas escolas.

Buscamos considerações sobre as relações de poder nas leituras que indicam a ideia de “hibridização cultural”, em síntese, o movimento de “mistura”, de “troca” entre diferentes culturas. Para isso, retomamos, dos Estudos Culturais, autores como Canclini (2011), Hall (2003), Bhabha (2010), principalmente para problematizar esse processo. Encontramos, também, estudiosos que pensam o conceito de cultura diante dessas relações sociais, como Geertz (2008), na antropologia interpretativa, ou Tassinari (1995) e Cunha (1986), especialistas em indígenas da América, teóricos que procuram mostrar que as culturas não são estanques, mas que se modificam, influenciam-se de acordo com as relações de poder.

A leitura de Santos (2007) e o conceito de “pensamento abissal”, conjunto de conhecimento social formado por distinções influenciadas pelos colonizadores que criam uma linha divisória entre este e aquele lado da linha; ou seja, entre colonizadores e colonizados, também serviu de suporte para nossas reflexões. E as discussões realizadas por

Candau (2002; 2008) sobre a possibilidade de se pensar em um ensino intercultural, menos excludente, a partir da valorização da diversidade cultural e da consciente discussão sobre as tentativas de homogeneização, possibilitaram o encontro com a ampliação, menos ingênua, do conceito de interculturalidade, proporcionando-nos pensar que a troca de conhecimento entre culturas esconde formas de dominação, de colonização.

Como defende Catherine Walsh (2007), é preciso intencional práticas que visem à “decolonização”, isto é, que façam nova leitura da história conhecida e propagada, criando espaços para que os conhecimentos indígenas e não indígenas sejam “negociados”; enfim, possibilitar a abertura para as manifestações dos dois lados da linha. Nesse âmbito, pensar a temática indígena na mídia e na educação implica desconstruir os equívocos geradores de preconceitos reproduzidos historicamente em diversos espaços educativos. Acreditamos que os discursos que permeiam esses meios influenciam a construção das identidades dos sujeitos que os leem e, por consequência, das identidades que constroem sobre o outro, o que refletirá nas relações sociais entre os sujeitos participantes da mesma sociedade. Por um viés discursivo, Landowski (1992; 2002a; 2014), nas obras já indicadas e em outras que retomaremos ao longo do trabalho, mostra como essas relações são oscilantes; ratifica as ideias dos estudiosos ligados às investigações culturais e educacionais com a vantagem de ser de longo alcance por abranger a análise das situações como um todo de sentido. Sentido que emerge das práticas, das relações vividas uns com os outros, uma teoria geral da geração do sentido na interação.

Esperamos evidenciar as relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas na região de Dourados ao notabilizar os discursos, as situações; enfim, os sentidos emanados das análises realizadas neste estudo. Com isso, poderemos auxiliar na reflexão de atitudes educativas críticas, práticas discursivas mais comprometidas frente às diversidades e, conseqüentemente, esboçar uma contribuição para a melhoria na convivência desses sujeitos.

Partimos das seguintes perguntas de pesquisa: diante do contexto atual, quem é o indígena de Dourados para o indígena? E para o não indígena? Quais discursos imprimem esses sentidos, tanto em um caso como em outro?

Tendo em vista o contexto e as leituras desenvolvidas, propomos como objetivo geral: investigar, na relação entre indígenas e não indígenas, os regimes de interação e os processos identitários indígenas na região de Dourados, a partir das representações da mídia e da escola. Para isso, traçamos como objetivos específicos:

- Verificar a construção da identidade indígena na mídia douradense, com base em publicações sobre a Semana dos Povos Indígenas<sup>3</sup>, no ano de 2013.
- Observar como uma comunidade escolar indígena constrói sua própria imagem/identidade diante das trocas culturais atuais.
- Averiguar a imagem que professores do Ensino Fundamental e alunos do 6º ano B, não indígenas, têm em relação ao indígena.
- Analisar os regimes de interação observados em atividades entre duas comunidades escolares, uma indígena e outra não indígena.

Para contemplar os objetivos apontados, optamos pela pesquisa qualitativa de tipo participativa, com discussões realizadas em processo de diagnóstico e de intervenção, a partir de abordagem de natureza etnográfica. O *corpus* é composto por: textos dos principais veículos da mídia local – o jornal impresso *O Progresso*, o portal de notícias *Dourados News* e telejornais da *TV Morena* –, entrevistas com educadores de duas escolas do município de Dourados – uma indígena e uma não indígena –, produções escritas e desenhos dos alunos do Ensino Fundamental II, sendo, da escola indígena, alunos de 6º ao 9º ano e, da não indígena, do 6º ano B. Além disso, contamos com gravações e anotações de discursos proferidos por esses sujeitos ao longo do processo de pesquisa, principalmente no acompanhamento da Semana dos Povos Indígenas, na escola da aldeia, e em atividades de interação entre as duas unidades escolares. As particularidades dos sujeitos e a complexidade na coleta dos dados exigiram decisões metodológicas próprias, como será detalhado no capítulo metodológico.

Para tecer o todo de sentido, organizamos a tese em seis capítulos. O primeiro é reservado ao embasamento teórico, no qual apresentamos os fundamentos que nos conduziram a pensar e a sistematizar as análises, alguns mencionados nesta introdução. Abordagens sobre a presença indígena na região de Dourados, sobre cultura e relações culturais/relações de poder, juntam-se aos conceitos basilares da semiótica e da sociosemiótica para a análise das significações ocorridas nas relações entre indígenas e não indígenas.

---

<sup>3</sup> A denominação “Semana dos Povos Indígenas”, usada por nós neste trabalho para nos referirmos às comemorações que integram o Dia do Índio, comemorado no dia 19 de abril, surgiu no dia 8 de novembro de 2012, quando o governo do Estado criou, pela Lei n.4.267, a “Semana Estadual dos Povos Indígenas Professor Antonio Brand”, em homenagem póstuma ao historiador e estudioso dos Guarani Kaiowá. Como esclarece a Lei, em seu parágrafo 1º, ela tem a finalidade de: “divulgar, resgatar e preservar a cultura, a arte, a música, o idioma, a história, bem como, valorizar e apoiar a realização de encontros, exposições, estudos, debates, eventos e todas as atividades relacionadas à cultura e à autopreservação das comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.1). No período são organizadas agendas locais, regionais e nacionais que incluem, além das comemorações, ações reivindicatórias.

No segundo capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos do estudo: caracterização da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos e os recortes que foram necessários para o enfoque desejado.

O capítulo três expõe a análise dos textos divulgados pela mídia douradense em três veículos jornalísticos mais lidos/vistos na região, sobre a semana em que se comemora o Dia do Índio, a Semana dos Povos Indígenas. Destacamos os recortes que apontam a construção dos processos identitários indígenas e as relações com o não indígena.

No capítulo quatro, ouvimos o indígena sobre ele mesmo e observamos, no interior de uma escola indígena, as relações que estabelece com seu entorno diante da necessidade das trocas culturais. Recorremos aos enunciados, gravados ou anotados nas observações de campo, provenientes das comemorações da Semana dos Povos Indígenas, às entrevistas com os professores indígenas e aos textos e desenhos dos alunos.

O capítulo cinco volta-se para os discursos emanados na escola não indígena. A visão de professores e alunos e as relações entre indígenas e não indígenas são analisadas por meio de entrevistas com os educadores, atividades orais, escritas e desenhos dos educandos, além de atividades interculturais com a escola indígena, momento em que caberão, também, observações sobre as impressões dos indígenas diante dessa interação.

Para fechar o percurso de reflexões, o capítulo seis apresenta as avaliações dos professores e alunos informantes. Para isso, requisitamos, dos alunos, textos e desenhos sobre a experiência de contato entre as escolas; dos docentes, respostas escritas para solicitações que também envolvem ponderações sobre esse contato; para os educadores não indígenas englobamos, ainda, questões sobre as atividades que desenvolveram em um projeto da escola que tratou da temática indígena. Respostas que representam, em parte, o retorno desses sujeitos à interação entre as escolas ou, ao menos, reflexões sobre a temática abordada e que poderão ser mais um indicador das relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas no contexto selecionado.

Por fim, as considerações finais expõem os resultados obtidos com este trabalho.

## 1 REFLEXÕES TEÓRICAS: RELAÇÕES CULTURAIS E A SEMIÓTICA

Neste capítulo apresentamos considerações em torno das bases teóricas que fundamentam as análises da pesquisa. Ao manejar o *corpus* envolvido sentimos necessidade de examinar questões relacionadas à relação entre culturas, uma vez que a pesquisa reside na análise dos sentidos emanados dos recursos linguísticos e da vivência entre indígenas e não indígenas. Influências de fatores contextuais ajudam a entender como a sociedade se organiza, inclusive semioticamente. Bertrand (2003, p. 31) afirma que: “[...] podemos considerar, com efeito, que o projeto semiótico é ser, ao mesmo tempo, uma sócio- e uma psico-semiótica”; assim, muitas vezes, lançar mão de conceitos trabalhados por outras disciplinas, articulando-as, auxilia a melhor compreender determinadas ocorrências estudadas pela semiótica, como aponta Mendes (2007).

Para a abordagem das práticas e relações culturais no envolvimento com e no interior das relações de poder, buscamos teóricos que se encaminham para essa reflexão, visitando, também, o conceito de interculturalidade. Apresentamos, ainda, parte da história da presença dos povos indígenas na região de Dourados trazendo contribuições teóricas da Antropologia, da História, dos Estudos Culturais e da Educação. Não são conceitos definitivos, mas suportes que ajudam a pensar sobre a realidade que nos propomos a analisar e que podem esclarecer algumas observações geradoras de significação.

Por fim, a exposição de bases da semiótica francesa, da sociossemiótica esclarecerá o enfoque proposto: reunir dimensão cultural e semiótica tensionando as significações realizadas na interação entre indígenas e não indígenas a partir dos olhares da mídia e de duas escolas, uma indígena e outra não indígena.

### 1.1 A CULTURA E AS RELAÇÕES CULTURAIS

No Estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo na região de Dourados, a relação entre as culturas indígena e a não indígena é aproximada não só pela adjacência territorial da cidade com as aldeias, mas pela crescente participação dos indígenas nas diversas formas de atividades dentro e fora das comunidades, por exemplo, nos cargos de professor, enfermeiro, policial, vereador.

A proximidade das duas culturas poderia supor o reconhecimento e o respeito da diversidade entre elas, mas diante de declarações ouvidas nas ruas, nos grupos familiares, nas escolas, como: “eles não são mais índios, são gente como a gente, perderam

sua cultura”, notamos que as relações parecem contraditórias e põem à prova o conceito de cultura vivenciado. Essas afirmações carregam a imagem do indígena do passado, remetem à forma fixa de cultura, imutável, contrapondo ao conceito que acreditamos construir-se socialmente: algo em constante mudança, ela está aliada à dinamicidade controlada pelas forças de poder que também se alteram ao longo do tempo, de acordo com interesses particulares de cada grupo envolvido. Assim, o conceito de cultura mistura-se às reflexões sobre as relações sociais.

Lourenço (2013, p. 30) lembra que dentro dos estudos da Antropologia, o conceito de cultura é fenômeno social, no qual formas de agir e de pensar são “compartilhadas por um dado agrupamento humano, ou seja, como um conjunto simbólico” que requer as relações com a natureza, o sobrenatural (espiritual) e a sociedade do entorno. Nesse sentido, Tassinari (1995, p. 448-449) define cultura tomando por base quatro características: é código simbólico que permeia todos os momentos da vida social, o que envolve desde as atividades rotineiras até as teorias sobre o universo. Capacidade comum a toda humanidade, característica que possibilita o “diálogo cultural” entre culturas diferentes. Pode ser compartilhada, formulada e transformada por certo grupo social. É dinâmica, sofre transformações ao longo da história.

Brand (1997, p. 44-45), indigenista e historiador de destaque junto aos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, chama a atenção para a relação desses grupos com a sociedade majoritária, não indígena, e toda a carga de valores, as religiões, a economia, segundo ele: “Hoje, os Guarani/Kaiowá estão sendo constantemente desafiados pelo entorno regional, do qual dependem para a sua sobrevivência enquanto grupo étnico diferenciado”, considerando que as sociedades são definidas na interação com o contexto regional.

Nessa perspectiva a formação da identidade ou, mais especificamente, da identidade étnica, vincula-se à autoidentificação do grupo e à identificação deste pela sociedade envolvente, conforme Cunha (1986, p.100). A autora refere-se ao contexto de “conflitos”, ou melhor, às zonas de confortos e desconfortos existentes na relação entre as sociedades e que influem a constituição da identidade. Em relação aos indígenas, a estudiosa lembra que pensar em etnicidade envolve uma forma de “organização política”, por isso, o contato com outros grupos leva a persistência de diferenças a partir da seleção de traços culturais: “[...] que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos [...]”. Dessa forma, muitas vezes, os indígenas se apresentam dentro do estereótipo vivo na mente da sociedade não indígena como forma de fortalecer a identidade do grupo.

De maneira geral, situamo-nos conscientes do terreno movediço em que se encontram as relações culturais, as conceituações que procuram acompanhar/ entender suas bases existenciais, reconhecendo que essas questões nem sempre são dirimidas em conceituações, mas vivenciadas apenas. Geertz, no livro *A interpretação das culturas*, também entende a cultura no seu dinamismo, nas ações e interações dos envolvidos. Contudo, lembra que o sujeito vai desenvolvendo seus esquemas de conduta conduzidos por padrões culturais e também opera sobre esse universo simbólico, não é totalmente passível às influências. As culturas criam suas teias de sentido de acordo com seu grupo e na relação com os outros e defendendo um conceito “essencialmente semiótico” assume “[...] a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p.4).

Em suma, a discussão sobre o conceito de cultura e sobre as implicações envolvidas nas relações culturais é complexa e reflete maneiras de entender as relações de poder na sociedade. No que se refere ao contato entre a cultura indígena e a não indígena no Brasil, por exemplo, verifica-se que ao longo dos capítulos da história de formação do país – a chegada dos portugueses, a invasão dos territórios para a expansão capitalista, a busca por mão de obra barata, o desenvolvimento da vida urbana –, a cultura e, conseqüentemente, a identidade indígena vai sendo reconstruída diante dos contatos. E, atualmente, continua sendo tecida na relação com os atores sociais, os povos indígenas conquistaram direitos, ressaltaram especificidades e se integram no mundo “moderno” de acordo com as necessidades exigidas pelo contexto vivenciado.

Dentro disso, um dos conceitos que emanam dos Estudos Culturais é o de “hibridização cultural”, processo que envolve a mistura de diferentes culturas e sobre o qual recai pontos positivos e negativos, mais ou menos otimistas, apontados pelos principais autores que trabalham em torno dessa noção. Destaque para o antropólogo Canclini (2011, p. 348) um dos primeiros teóricos a discutir essa conceituação. Para ele a hibridização cultural possibilitaria o encontro de diferentes culturas, sobretudo as de elite e a indígena na América Latina, um exercício multicultural. Advinda do contato com o outro e dos deslocamentos dos bens simbólicos, ela abriria espaço a uma espécie de tolerância às diferenças culturais; sendo, as culturas pós-modernas “de fronteiras”, não totalmente puras, mas simulacros culturais.

Na continuidade, autores como Hall (2003) e Bhabha (2010) destacam os antagonismos existentes na relação/negociação cultural entre os poderes e os atores envolvidos; para eles, o hibridismo não traz como fim um entendimento. Para Hall o hibridismo acontece no contexto da diáspora e da tradução cultural, os indivíduos vivenciam

esses processos para se adaptarem às bases culturais diferentes da sua de origem, o que ocorre de maneira agonística: “[...] uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2003, p. 74). Esses sujeitos vivem na constante contraditoriedade, têm diante de si uma cultura que não os assimila e, apesar de não perderem completamente suas identidades originárias, precisam dialogar constantemente com as duas realidades. O hibridismo não trará completude ao sujeito, mas leva-o a perceber que sua identidade está sempre sendo alterada na relação com o outro e permanece sua indecisão sobre a base cultural que mais lhe representa.

Bhabha, dentro das teorias pós-coloniais que, em suma, integram discursos de contestação sobre a dominação colonial e os legados do colonialismo, aborda questões da pós-modernidade marcadas pelo deslocamento geográfico, histórico e linguístico. Entre os conceitos desenvolvidos por ele, trata do local da cultura como “entre-lugar” deslizando, marginal e estranho, pode resultar do confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam ainda que de modo conflituoso. O teórico toma como base a relação entre colonizadores e colonizados, sendo o hibridismo cultural um processo que é fruto do conflito e da tensão da diferenciação cultural e não apenas adaptação. Funciona como ameaça à autoridade colonial, por ser o resultado da contestação do discurso hegemônico dominante, “[...] um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade” (BHABHA, 2010, p.165). Nesse sentido, a autoridade do colonizador é subvertida pela luta do colonizado que passa a requerer que suas diferenças culturais sejam consideradas.

Nesses termos, Bhabha (2010, p.74), retomando textos de Fanon, afirma que o negado é sempre o estrangeiro, no entanto, dentro das relações sociais, vive-se uma “contestação de delíria” e até o superior, o colonizador, é dominado, muitas vezes por ele mesmo, por sua ganância de poder: “o preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica”.

Acreditamos, amparados nos três últimos autores, em um processo de hibridização, ou de trocas culturais, que possibilitem o respeito, como quer Canclini. Entretanto, não negamos que essas relações só ocorram diante de embates, como exploram Hall e Bhabha, sendo este base teórica para aliarmos reflexões dos Estudos Culturais às análises dos discursos enunciados oportunizadas pela semiótica. O estudioso, assim como concebe Landowski (2002a; 2005b), aproxima o entendimento da identidade como fluxo contínuo, notamos, por exemplo, quando Bhabha (2010, p.20-21) aborda a construção da diferença e afirma que sua representação não deve ser lida “[...] como o reflexo de traços

culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento [...]", ou seja, construída entre o passado e o presente de acordo com as relações sociais estabelecidas.

No interior das discussões sobre as relações culturais, lembramos as políticas inclusivas que visam à igualdade de direito para todos, especificamente para os indígenas. Corroboramos Souza que, em sua tese de doutorado em Estudos da Linguagem, verificou a construção de sentidos em versões de um mito de origem Guarani, elaboradas por crianças indígenas e não indígenas. Ela aponta uma "via de mão dupla" no plano de inclusão: por um lado, conduz a adaptação das diferentes culturas à estrutura social vigente para que assimilem hábitos e cultura urbanos, impondo a valorização da diversidade cultural como estratégia de dominação da cultura não indígena sobre a indígena; por outro lado, a participação nos diversos âmbitos da vida social pode auxiliar na aquisição de condições para a propagação da cultura e para a defesa de seus grupos desta mesma sociedade que os quer assimilados. Acreditamos na emergência da segunda colocação, conhecer mais a cultura do outro pode ajudar a desvencilhar preconceitos, no entanto, cientes de que o reconhecimento da diversidade cultural é tema polêmico, como destaca a pesquisadora, apenas reconhecê-la não transformará as condições, muitas vezes subumanas, em que se encontra a população indígena no Brasil, em contrapartida: "[...] um conhecimento menos preconceituoso e eurocêntrico pode contribuir para novas formulações no desenvolvimento de uma cultura brasileira que se envergonhe menos e incorpore mais os saberes de seus diferentes grupos indígenas" (SOUZA, 2009, p.31).

A contextualização desta pesquisa e os aportes teóricos auxiliam-nos na análise das trocas culturais com o olhar atento para a presença de pontos positivos e negativos dentro das possibilidades de significações, sempre intermediadas por relações de controle e de poder. Apesar de propiciarem novas visões sobre as identidades, inserindo a tolerância no que se referem às diferenças culturais, as relações entre as culturas podem dar mais poder às culturas hegemônicas. Em nome do rompimento das divisões entre os dominantes e os dominados corre-se o risco de os dominados consumirem os bens do dominador sem se darem conta disso, as próprias relações de dominação são ocultadas. Sobre essas reflexões, aliadas à educação, destacamos, no próximo tópico, discussões em torno do conceito de interculturalidade como prática decolonial.

## 1.2 TROCAS INTERCULTURAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO ESCOLAR

As discussões sobre a relação entre culturas dentro da escola normalmente são encaminhadas por políticas educacionais em torno da diversidade cultural, políticas que são reflexos de lutas de classes desprestigiadas socialmente. Nesse contexto, o interculturalismo, enquanto sinônimo de trocas culturais e ligado ao conceito dinâmico de cultura, aparece como forma de impulsionar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais garantindo a abrangência do direito à igualdade.

Candau (2002, p.102) aponta a educação intercultural como forma de ampliar as discussões e de orientar processos que: “[...] têm por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. A afirmação da autora, dedicada aos estudos nesse campo, converge, por exemplo, com os princípios da Constituição Federal de 1988 que representa considerável ganho na redemocratização e na garantia do bem comum, ao assegurar igualdades às raças, às línguas e às diversas manifestações culturais.

Nesse percurso, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), propunha a inclusão de conteúdos referentes à cultura e história dos povos indígenas na parte diversificada, aberta para o trabalho com a realidade local. O indígena é inserido no conteúdo “História do Brasil”:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Parágrafo 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem a pluralidade cultural como conteúdo a ser trabalhado desde o Ensino Fundamental como tema transversal: “[...] diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes [...]”. O Estado considera a diversidade e a desigualdade existente no país e, como complementa no mesmo parágrafo da Lei, pretende oferecer ao aluno “[...] a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 1998, p. 121).

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, dá nova redação a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tratava da obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira. Temos:

Art. 26-A

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Parágrafo 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Parágrafo 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Notamos, com a criação das leis, que há sempre a tentativa de reafirmar algo já dito na Constituição de 1988. Reafirmações legais que revelam como a temática da diversidade étnica tem sido ignorada dentro das escolas, apesar da obrigatoriedade. Reflexos de uma inserção que permanece no papel, deficiente de práticas efetivamente integradoras.

Pensar a temática da diversidade cultural na educação, especificamente aliada à cultura indígena, implica desconstruir os equívocos geradores de preconceitos reproduzidos em diversos universos educativos. Sendo a escola um espaço sociocultural, segundo Dayrell (1996, p.137) ordenado conforme a dimensão institucional, relacionada às normas, regras que pretendem delimitar as ações dos sujeitos, e a dimensão das relações sociais, isto é, envolve os sujeitos e seus posicionamentos individuais; os acordos, as transgressões.

Nesse sentido, refletimos sobre a concepção de interculturalidade, tão cara aos estudos que tratam das práticas de relação entre diferentes culturas. Atentamos a ela com o olhar crítico, para não confundir boa convivência, em consonância ao “politicamente correto”, com trocas culturais. A troca precisa ser efetiva, considerando o valor dos conhecimentos de ambos os lados. Ainda que rapidamente, retomamos Candau (2008), ela lembra que o termo “interculturalismo” é, muitas vezes, usado como sinônimo de multiculturalismo e implica diferentes vertentes interpretativas. Segundo a autora, há três perspectivas consideradas como fundamentais: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural, e o multiculturalismo interativo, denominado interculturalidade.

Na abordagem assimilacionista entende-se que se vive em uma sociedade multicultural na qual não existem iguais oportunidades para todas as pessoas. Pretende-se que todos sejam integrados na sociedade, incorporados à cultura hegemônica, políticas de universalização da escolarização são propostas, mas não há alteração do padrão social vigente, simplesmente: “[...] os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são” (CANDAU, 2008, p. 50).

Na concepção diferencialista a preocupação está em garantir espaços para que identidades culturais possam se expressar, acreditando que dessa forma as matrizes sociais possam ser preservadas: “Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais” (CANDAU, 2008, p.51). Enfatiza o acesso aos direitos sociais e econômicos e, por outro lado, auxilia na formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações.

De acordo com a estudiosa, os dois entendimentos sobre multiculturalismo apresentados são os mais comuns na sociedade, mas, neste trabalho, assumimos a perspectiva da terceira classificação, o multiculturalismo interativo, na qual está a interculturalidade. Esta é concebida na articulação entre políticas de igualdade com políticas de identidade e composta das seguintes características: promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade; as culturas entendidas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, sem desconsiderar as bases históricas e as dinâmicas de suas formações; os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de identidades em permanente construção, o que supõe que as culturas não são puras; a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; a não desvinculação das questões da diferença e da desigualdade presentes de modo conflitivo (CANDAU, 2008, p.51).

Notamos, diante dessas considerações, a tensão entre igualdade e diferença, questão que tem sido discutida, como esclarecem Oliveira e Candau (2010), por um grupo de intelectuais pós-coloniais latino-americanos, de áreas diversas (antropólogo, sociólogo, semiólogo, linguista, filósofo). Esses partem da ideia do colonialismo crítico, em síntese, defendem que a colonialidade sobrevive e, com ela, o poder de uns sobre os outros. Dessa forma, impulsionam a pensar em práticas que visem a “decolonização” a partir de nova leitura da história conhecida e propagada, prevendo mudança epistemológica dos estudos que se preocupam com as relações culturais com consequências, entre outras, na educação, tendo em vista o imperativo de currículos monoculturais, eurocêtricos, os quais centram padrões para saber e ser.

Interculturalidade, dentro da ideia de decolonização, é descrita como projeto político que dá voz aos que até então eram calados. Catherine Walsh (2007, p.52), uma das principais pesquisadoras desse processo, procura definir: “o objetivo não é a mistura ou hibridização das formas de conhecimento, ou uma maneira de inventar o melhor de ambos os mundos possíveis”, mas a construção de um novo espaço epistemológico que “incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais”, tanto no que se refere aos fundamentos teóricos, quanto às experiências, “mantendo consistentemente como fundamento a colonialidade do poder e a diferença colonial que estão sendo submetidos”<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, Santos (2007, p. 4-5) chama a atenção para a existência do “pensamento abissal” que impera na sociedade, conjunto de conhecimento social formado por distinções visíveis e invisíveis, sendo essa definidora daquela. Para o autor há, invisivelmente, uma linha divisória sobre as realidades sociais – a do colonizador e a do colonizado –, as distinções são radicalizadas e a tendência é invisibilizar a linha abissal: “As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha”. Ademais, o conhecimento do outro lado da linha – a do colonizado – não é reconhecido como real, mas crenças, magia e outras acepções que podem servir no máximo às inquirições científicas.

Por esse ângulo, a busca pelos direitos e as conquistas dos movimentos sociais, como as apresentadas na Lei 11.645/2008, representam emancipação epistêmica, a decolonialidade, em busca de uma escola menos colonialista, o que dependerá da forma como essa Lei for conduzida nos espaços escolares.

Nosso enfoque não permite aprofundar essas conceituações, mas buscá-las no sentido de pensar as relações identitárias que surgem nos discursos sociais, entre índios e não índios e que, de alguma forma, revelam ainda um discurso colonial ou, até mesmo, uma tentativa de descolonização. As relações identitárias se constituem como reflexo das relações de poder envolvidas e que são manifestadas nos discursos propagados, entre outros, pela mídia e pela escola. Ao longo das análises, as referências aqui apontadas e outras que contribuam para pensar essas relações poderão ser retomadas e problematizadas dentro da realidade apresentada pelo *corpus*.

---

<sup>4</sup> No original: “El objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos”(WALSH, 2007, p.52).

Apresentamos no tópico seguinte considerações sobre a presença indígena em Mato Grosso do Sul, na região de Dourados. Para isso, partimos de referências propostas por estudiosos da região – aspectos históricos mais detalhados sobre a formação dos povos indígenas não serão apontados tendo em vista os objetivos deste trabalho.

### 1.3 PRESENÇA E RESISTÊNCIA DO POVO INDÍGENA NA REGIÃO DE DOURADOS- MS

O Estado de Mato Grosso do Sul conta com a segunda maior população indígena do Brasil. São mais de 73 mil, segundo dados do IBGE (2012), ficando atrás, apenas, do Estado do Amazonas. São indígenas das etnias Guató, Ofaié-Xavante, Kadiwéu, Terena, KiniKinawa, Kaiowá, Guarani, além dos Kamba e os Atikum que migraram da Bolívia e de Pernambuco, respectivamente, para viverem nesta região, como assinala Troques (2006). Sabe-se que esse número foi bem maior e que a presença dos indígenas é marcante na formação do Estado. Um dos principais momentos de eliminação desses povos ocorreu entre os séculos XVI e XVIII quando jesuítas, espanhóis e bandeirantes, vindos de São Paulo, percorreram a Bacia Platina iniciando o processo de colonização, a partir do qual restaram poucos grupos indígenas (EREMITES, 2001).

Com a justificativa de defesa do território brasileiro, criam-se postos militares na fronteira entre Brasil e Paraguai, onde nascem colônias militares, entre elas, a Colônia Militar de Dourados, a qual auxilia na exploração política e econômica da região. Com o processo de colonização, entre os séculos XIX e XX, surgem os conflitos fundiários, os não indígenas partem em busca de maiores espaços para a inserção de pasto e para o plantio da erva-mate. Aos poucos, formam-se cidades e as áreas ocupadas pelos indígenas diminuem, processo que resultou na criação de reservas indígenas, área delimitada pelo Estado com a ajuda do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e para a qual eram encaminhados os indígenas de uma região e, segundo Troques (2006, p. 32): “[...] um projeto claro de ‘colonização’ e ‘civilização’ que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à ‘posse’ das terras que tradicionalmente ocupavam”. Entre as reservas criadas no Estado está a Francisco Horta Barbosa, de 1917, conhecida como Reserva Indígena de Dourados.

Atualmente a Reserva integra duas aldeias – a Bororó e a Jaguapirú –, em uma área de 3.539 hectares, nas quais vivem mais de 14 mil indígenas das etnias Guarani,

Kaiowá<sup>5</sup> e Terena, além de mestiços e não índios casados com indígenas. Localizada entre Dourados-Itaporã, a cerca de 1 km da zona urbana de Dourados, normalmente é foco das discussões em torno das questões indígenas, sobretudo divulgadas pela mídia, em face da proximidade territorial com a cidade.

Todavia, nem todos os grupos indígenas cederam à decisão do governo de “confinamento” na Reserva de Dourados, entre eles estão os indígenas da etnia Kaiowá que vivem na Terra Indígena Panambizinho, após longo período de resistência às tentativas de transferi-los para lá. Esta comunidade situa-se a, aproximadamente, 20 km da cidade de Dourados e está ligada ao distrito de Panambi. Possui área de 1.272 hectares, na qual habitam em torno de 324 pessoas<sup>6</sup>.

Maciel (2012) realizou trabalho de reconstrução da história dessa terra indígena dentro do recorte cronológico de 1920 a 2005 e aponta transformações sócio-históricas ocorridas por conflitos fundiários na região. Como indicamos, entre os séculos XIX e XX, a migração para a exploração econômica de outras regiões brasileiras ganhou força, sobretudo para os estados do Centro-Oeste e Norte. Segundo a estudiosa, acreditava-se, com essa política do Estado, no fim da diversidade étnica e cultural, a incorporação do índio à sociedade nacional. O presidente Getúlio Vargas estabelece, a partir de 1938, diversos mecanismos para isso, entre eles os núcleos coloniais militares e de fronteiras. Surgem, em 1941, as Colônias Agrícolas Nacionais (CAN) para o assentamento de colonos e, em 1943, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), formada a partir do loteamento de territórios indígenas para colonos, como ocorreu na região da Panambizinho.

O SPI, no Estado Novo de Getúlio Vargas, realiza ações com o objetivo de liberar terras e mão de obra para o mercado nacional. Cria aldeias resistentes à integração nas reservas, como a Panambizinho. Destacamos que essa resistência está ligada ao valor dado ao espaço territorial, para o indígena ele não compreende apenas a terra, mas aos hábitos socioculturais “[...] que entrelaçavam suas redes de convivências no local por eles habitado” (MACIEL, 2012, p. 41). Assim, o conceito de territorialidade “[...] está diretamente ligado à relação do homem com o meio que o cerca, em particular a organização de sua cultura em um

---

<sup>5</sup> Esclarecemos o que denominamos como Kaiowá neste trabalho. Buscamos Schaden (1974), teórico que considera, entre os Guarani do Brasil Meridional, a divisão nos subgrupos: os Nhandeva, os Mbüá e os Kayowá, divisão justificada pela linguística, pela cultura material e não-material. Na região de Dourados a presença é dos Nhandeva e dos Kaiowá. Nós consideramos a existência dessa diferença tendo em vista especificidades de cada grupo no que se refere à língua e aos costumes, como os próprios membros dessas etnias fazem questão de afirmar e se autoidentificar, sendo assim, chamamos de Guarani, os do subgrupo Nhandeva e os Guarani Kaiowá, apenas de Kaiowá.

<sup>6</sup> Dados coletados com os agentes de saúde da comunidade, em 2013. Acreditamos que eles conhecem melhor esse quantitativo, pois fazem constantes censos visitando cada uma das casas.

determinado território” (MACIEL, 2012, p. 43). Para as sociedades indígenas a terra é mais do que um meio de subsistência, é recurso sociocultural ligado às suas crenças e conhecimentos.

Entre os Kaiowá é comum referirem-se ao território vivenciado por eles como “*tekoha*”, conceito que segundo Pereira (1999, p.96) “[...] é reconhecido na etnografia kaiowá como a unidade básica da organização social”. Visão que contrapõe a entendida pelo Estado, capitalista, para o qual devia ser dado o uso da terra a quem toma posse dela pela compra, uma das justificativas que também impulsionou a criação das reservas, nas quais indígenas de várias etnias e de diferentes regiões, desconsiderando suas particularidades, eram segregados.

Foi em defesa do seu *tekoha* que o povo da Terra Indígena Panambizinho viveu cerca de 50 anos em situação de luta com os colonos que tiveram a posse das terras via projeto da CAND. Aos indígenas que resistiam aos diversos enfrentamentos, em 1995, foram concedidos 60 hectares e, em 2004, essa extensão territorial passa a ser de 1.272 hectares. A Panambizinho é das poucas aldeias do Estado composta, predominantemente, por Kaiowá. Conforme dados coletados na convivência com o grupo, eles procuram evitar a entrada de indígenas de outras etnias para viver na aldeia. Vivendo nesse *tekoha*, a comunidade registra uma história de luta para a garantia desse espaço e, conseqüentemente, para a manutenção de sua cultura. Preocupação declarada pelos mais velhos frente à vivência dos mais jovens, estes não negam a identidade étnica, mas buscam novas formas de existência em sociedade, processo em permanente construção que envolve a defesa do território e da cultura.

Observamos, ainda, que, além da Reserva e da Terra Indígena Panambizinho, o município de Dourados conta com a presença de vários grupos indígenas, principalmente da etnia Kaiowá, em acampamentos a espera dos processos de identificação e demarcação das terras. Alguns, também, residem na cidade e é cada vez mais comum a participação dos indígenas nos mais diversos espaços de atuação social fora das aldeias, o que tem sido possibilitado pelas conquistas via políticas de inclusão social, pela formação acadêmica. Destaque para a representatividade política, em 2012 foi eleito o primeiro vereador indígena do município e nas eleições de 2014 havia candidato a deputado federal.

Em suma, as colocações apresentadas contextualizam a dinâmica na qual a pesquisa se insere e que nos ajudarão a entender o processo de interação entre indígenas e não indígenas. Além disso, as discussões em torno dos contatos entre as culturas, aliadas principalmente aos campos da História, da Antropologia e dos Estudos Culturais, remetemo-nos à constituição de valores que permeiam esse convívio, o que resvala no estabelecimento

de diferenças, princípio que também perpassa os estudos da Linguística. Saussure, em sua preocupação com a estrutura da língua, defende que o sentido reside nas diferenças apreendidas entre as palavras, em relação. Noção que outros teóricos ampliam para o âmbito do texto e do discurso, como explora Landowski no estudo dos regimes de sentido, estes investigados, inclusive, considerando o contato em ato: “[...] um sentido que se dá *como e em* presença dos sujeitos” (FECHINE, 2008, p.9, destaque da autora) como veremos nos tópicos seguintes, nos quais traçamos considerações sobre a semiótica e a sociosemiótica; pontos do percurso dessa base teórica que possibilita a análise dos sentidos advindos das relações sociais. Uma alternativa ao enfoque cultural.

#### 1.4 A TEORIA SEMIÓTICA E AS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS: DAS BASES À SOCIOSEMIÓTICA EM LANDOWSKI

*De acordo com essa teoria, o objeto específico da semiótica não é mais – como havia postulado Saussure em seu projeto semiológico – “a vida dos signos no seio da vida social”, mas sim aquele fator fundante de todo processo de comunicação: o sentido, o qual certamente não é uma recusa e sim uma precisão da iniciativa do mestre genebrino (DORRA, 2002, p. 115).*

As teorias refletem modos de pensar socialmente, dessa forma, evoluem, modificam-se ao longo do tempo. A semiótica francesa, por exemplo, é reconhecida como a teoria geral da significação, tem como objeto de investigação o sentido verificado na constituição de todo e qualquer texto, nas relações que o constituem, mas, como afirma Hénault (2006, p.153): “[...] a real definição da teoria semiótica é a sua história”. Sistematizada por Algirdas Julien Greimas na obra *Sémantique Structurale* (1966) e desenvolvida por seus colaboradores, possui conceitos firmados. No entanto, permanece em construção, aberta às adaptações e às contribuições teóricas, por isso, precisa ser compreendida ao longo do percurso histórico de sua formação.

Edificada por bases estruturalistas, a semiótica greimasiana é sucessora de estudos de diferentes áreas do conhecimento. Da antropologia de Claude Lévi-Strauss – teórico que estudou a natureza dos mitos e lendas nas culturas antigas e destacou a existência de oposições binárias – advém o sistema de relação entre os termos, sistemas de oposição semântica mínima que formam o nível fundamental do percurso gerativo de sentido. Ele defendeu a analogia entre linguagem e cultura, influenciando a concepção de que a significação está atrelada ao meio.

Dos estudos sobre os componentes básicos dos contos maravilhosos desenvolvido por Vladimir Propp, sobretudo na obra *Morphologie du conte* (1965), surge o ponto de partida para o conceito de narratividade, fundamental para a teoria. Propriedade ligada à organização da sucessão de estados e transformações para a estruturação do sentido. A retomada das funções recorrentes nos contos analisados por Propp ajudou a desenvolver as relações existentes entre sujeitos e seus objetos, as delimitações das fases de manipulação, aquisição de competência, performance e a sanção que compõem o esquema narrativo canônico do percurso gerativo de sentido.

Dentro dos estudos da linguagem destacam-se as contribuições do criador da lingüística enquanto ciência, Ferdinand de Saussure e seu *Curso de Linguística Geral* (2006). Nesta obra, o linguista se preocupava com a constituição de uma ciência que abordasse os diversos tipos de signos, verbais e não verbais, a que ele chamou de “semiologia”: “[...] uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 24). Ademais, constitui pares de conceitos que vão influenciar os estudos sobre a linguagem até os dias de hoje.

Entre os conceitos de relevância para a semiótica está o de signo linguístico, ele une, arbitrariamente, significado/conceito e significante/imagem acústica, respectivamente: “[...] Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (SAUSSURE, 2006, p. 80). O teórico deixa pistas para a análise do sentido nos textos – imanência intratextual. Destacamos, também, que para ele o sistema linguístico é constituído por valores, esses são estabelecidos a partir das relações em oposição, um elemento só tem sentido na relação com o seu oposto: “a diferença é o que faz a característica, como faz o valor e a unidade” (SAUSSURE, 2006, p. 140-141), conceito que acompanhará o desenvolvimento da semiótica.

A influência das considerações feitas pelo mestre genebrino é inegável, ele realizou “a pré-formalização do conceito da estrutura elementar da significação”, mas o modelo gerativo do percurso gerativo de sentido “supera e ultrapassa as dicotomias saussureanas”, como afirma Edward Lopes (1995, p. 52). A semiótica surge, entre outras coisas, para resolver problemas de significação que escapem da ordem do signo, insere-se entre as teorias do texto ultrapassando as análises linguísticas que durante tempo permaneceram presas aos limites da frase.

Ainda no campo da linguagem, destaca-se Louis Trolle Hjelmslev que, na obra *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (1975), considera a linguagem como

instrumento pelo qual o homem influencia e é influenciado. E uma de suas principais contribuições é a ampliação do conceito de signo: em Saussure, composto pelo significado e o significante era a forma de apreender o mundo, para Hjelmslev é semiotização e integra um plano de conteúdo (o significado) e um plano de expressão (o significante), esses são constituídos por forma e substância.

Em síntese, existe uma forma de conteúdo (as formas de combinar o conteúdo nas línguas) que é independente do sentido e é transformado em substância de conteúdo, o conceito. A substância não precede a forma como em Saussure, mas é resultado de uma forma. Voltando-se para a definição de signo, dizia-se que o signo era “signo de alguma coisa” e é essa “coisa” que se passou a perseguir, o que para Hjelmslev é o signo de uma substância: uma substância da expressão (sons) e uma substância do conteúdo (conceitos). Ressalte-se que a semiótica estuda a forma do conteúdo e da expressão, ou seja, a estruturação do sentido.

Ressalta-se a contribuição do estudioso ao conceituar que a teoria da linguagem tem de ser preditiva: “A predição diz respeito ao sistema (ou língua), a partir do qual se estruturam todos os textos, sejam eles realizados ou teoricamente possíveis, de uma língua, de todas as línguas que existem, que existiram ou que existirão” (HJELMSLEV, 1975, p. 19-20). Isso possibilitou a semiótica trabalhar qualquer tipo de texto.

Nascida dessas bases estruturalistas, a semiótica, sobretudo nas primeiras épocas de seu desenvolvimento, ocupa-se da descrição dos mecanismos internos de construção do discurso, o “como” o texto diz o que diz, a preocupação está na construção do real, dos efeitos de sentido, no processo de significação, apesar de entendermos que a parte contextual nunca deixou de ser considerada como aspecto complementar às análises.

O texto é visto como o resultado da articulação indissociável entre o plano de conteúdo e o plano de expressão; em resumo, o plano de conteúdo é a parte inteligível e o plano de expressão, a forma de apresentação do conteúdo. Para isso, pode manifestar-se na forma de linguagem verbal, não verbal ou sincrética. Esta última definida por Greimas e Courtés (s/d, p. 426), como aquelas que: “[...] acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolingüísticos, etc”. Com o desenvolvimento dos estudos, é analisada no campo da enunciação, segundo Discini (2005, p. 57): “No plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o

visual e o verbal sob uma única enunciação”, como ocorre, por exemplo, nos textos midiáticos.

Nos textos sincréticos, os significantes são articulados de diferentes formas tendo em vista a construção de determinados sentidos. Atentamos, nesses textos, para a recorrência à figurativização, ela encaminha para o efeito de referenciação e cria efeitos de veridicção com a realidade mostrada. Sobre esse conceito, lembra Bertrand (2003, p.154):

[...] o conceito semiótico de figuratividade foi estendido a todas as linguagens, tanto verbais quanto não-verbais, para designar esta propriedade que elas têm em comum de produzir e restituir parcialmente significações análogas às de nossas experiências perceptivas mais concretas. A figuratividade permite, assim, localizar no discurso este efeito de sentido particular que consiste em tornar sensível a realidade sensível.

No que se refere à relação da parte verbal com a imagem, Barthes (1984, p. 31-34) afirma que pode ser usada como ancoragem (explica o que é apresentado na imagem, reduzindo sua polissemia) ou etapa (palavra e imagem mantêm relação complementar). Além dessas manifestações figurativas, destacamos o conceito de semissimbolismo, ele advém da noção de signo proposto por Hjelmslev, como apontado, e é desenvolvido por Jean Marie Floch.

Para esse autor, na relação entre plano de conteúdo e plano de expressão há três tipos de linguagem: os sistemas simbólicos, no qual há conformidade total entre os dois planos, como ocorre nas placas de sinalização; os sistemas semióticos, em que não há conformidade entre eles necessitando de análise em separado, a exemplo das línguas naturais; e os sistemas semissimbólicos, nos quais o sentido é construído na ligação entre plano de conteúdo e da expressão, ou melhor: “[...] se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre as categorias da expressão e do conteúdo<sup>7</sup>” (FLOCH, 1985, p.207, tradução nossa). Pietroforte (2004, p.21) esclarece que ocorre semissimbolismo quando o plano de expressão deixa de ser apenas uma forma de veicular o conteúdo e passa a “fazer sentido” a partir da articulação entre a forma de expressão e a forma de conteúdo.

Para a análise das manifestações do semissimbolismo há dois princípios usados por Algirdas Julien Greimas e Jean-Marie Floch para os quais no plano de expressão podem ser reconhecidos: os formantes figurativos – elementos que servem para criar os

---

<sup>7</sup> Texto original: “[...] qui se définissent, quant à eux, par la conformité non pas entre éléments isolés des deux plans mais entre catégories de l’expression et catégories du contenu” (FLOCH, 1985, 207).

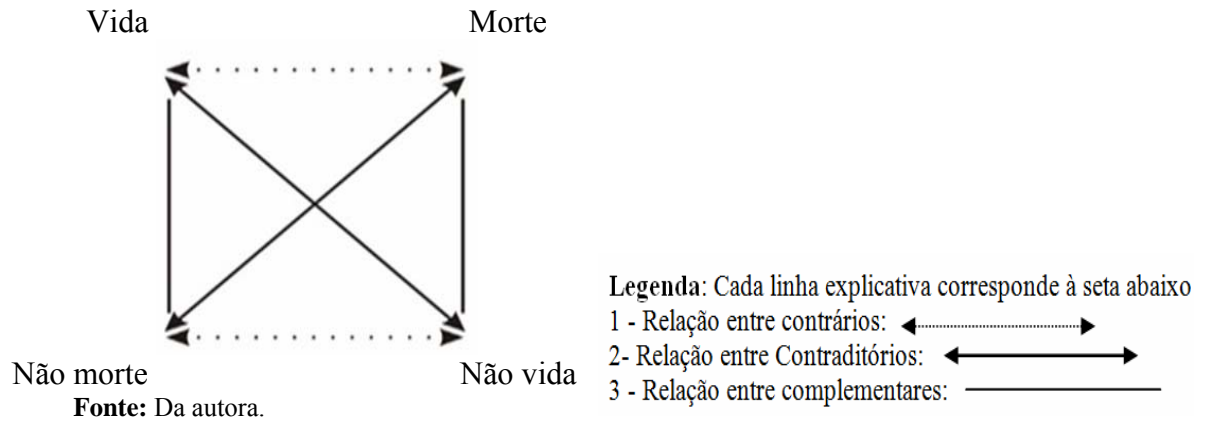
efeitos de realidade dentro do discurso; são as figuras do mundo que se identificam no discurso e a partir dos quais se procura dar sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os formantes plásticos – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido ao plano de expressão e de acordo com trabalhos de Greimas, Floch e Thürlemann, foram divididas nas categorias: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores), como aborda Hernandes (2005).

Independente da natureza textual, a metodologia chamada de “percurso gerativo de sentido”, construída por Greimas, é um simulacro metodológico capaz de desvendar como a significação se constitui em qualquer texto a partir de duas etapas: a estrutura sêmio-narrativa, composta pelos níveis fundamental e narrativo, e a estrutura discursiva, formada pelo nível discursivo. Objetiva-se mostrar a construção dos sentidos de forma gerativa, da imanência à aparência: “[...] indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal modo que cada um dos patamares pudesse receber uma representação metalingüística explícita” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 327). Para o teórico cada nível possui uma sintaxe (composição de elementos relacionados, mais conceitual) e uma semântica (os investimentos significativos dos elementos relacionados).

Em síntese, saindo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, o percurso gerativo de sentido apresenta três níveis de leitura a partir dos quais se desvenda a construção dos sentidos. O nível fundamental envolve as operações de negação e de afirmação, a projeção da categoria tímico-fórica /euforia/ e /disforia/, valores virtuais que constituem a base do percurso de sentido. Nele é preciso estabelecer uma rede fundamental de relações ancorada em uma semântica de termos contrários e contraditórios. Essas relações podem ser representadas no modelo lógico chamado “quadrado semiótico”: “[...] representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer [...]” (GREIMAS & COURTÉS, s/d, p. 364). Vejamos um modelo com os termos vida e morte<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Figura baseada no modelo de Greimas e Courtés (s/d, p. 365) e Barros (2002, p. 21).

**Figura 1** – Modelo de quadrado semiótico.

No nível narrativo são identificadas as mudanças de estado dos sujeitos e os estabelecimentos e rupturas de contratos. As categorias do nível fundamental transformam-se em valores modais e ligam-se às relações entre sujeito e objeto, relação que pode ser por conjunção (positiva) ou disjunção (negativa)<sup>9</sup>, os valores são atualizados e investidos no objeto almejado. Nesse patamar, encontram-se os enunciados de estado e de fazer em torno do objeto-valor (Ov), este pode ser adquirido após transformações de estado dentro da narrativa, estão os actantes.

Para possibilitar as mudanças de estado da narrativa, Greimas propõe a sequência canônica, esquema narrativo, composto por quatro etapas: manipulação, competência, performance e sanção. Cada uma implica valores, adquiridos ou não. Integram programas narrativos que representam as ações dos sujeitos, em síntese: a manipulação implica o destinador que manipula o sujeito do fazer a realizar uma ação, doa-lhe o /querer-fazer / ou /dever-fazer/; para ter competência o sujeito do fazer adquire um /saber-fazer/ ou /poder-fazer/; já a realização da ação, a performance, depende de um /fazer-ser/; ao final, é o momento da sanção, na qual há um destinador-julgador que avalia, reconhece e premia ou castiga a realização da ação. Observamos que o sujeito realiza a performance e obtém a competência para isso mediante um contrato inicial, dessa forma, toda ação envolve manipulação e julgamento. É nesse nível, também, que se investiga o ser do sujeito, as modalizações veridictórias, o fazer interpretativo dentro da avaliação dos contratos fiduciários.

No nível discursivo, a atenção volta-se para as projeções da enunciação, sendo essa: “[...] uma instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do

<sup>9</sup> As noções de conjunção e disjunção advêm do conceito de “junção”, relação que: “[...] une o sujeito ao objeto, isto é, a função constitutiva dos enunciados de estado” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p.249).

enunciado (que ela contém traços e marcas)” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p.145-146), ou seja, entendendo o enunciado como o produto da enunciação, analisa-se como os elementos dos níveis anteriores são acionados discursivamente. Essas projeções ocorrem, no enunciado, a partir da debreagem, quando pessoa, tempo e espaço são projetados para fora da enunciação de forma enunciativa (eu-aqui-agora), produzindo efeito de aproximação, ou enunciva (ele-lá-então), efeito de objetividade. Ou, ainda, por embreagem, com retorno para dentro da enunciação da pessoa, tempo e espaço, essas categorias são neutralizadas. Também são analisadas nesse nível as formas abstratas do narrativo, concretizadas semanticamente por meio de figuras e temas. Enfim, é possível observar as estratégias implicadas na manipulação para fazer-criar e fazer-fazer a partir de contratos estabelecidos entre os sujeitos da enunciação – enunciador e enunciatário.

Sobre o percurso gerativo de sentido, resume Barros (2005, p.79):

[...] no nível das estruturas fundamentais, procura-se construir o mínimo de sentido que gera o texto, a direção em que caminha e as pulsões e timias que o marcam. Assim construídas, as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas, a narrativa torna-se discurso, o plano de conteúdo casa-se com o da expressão e faz o texto, o texto dialoga com outros muitos textos e essa conversa o situa na sociedade e na história.

Observamos que a semiótica ocupa-se em descrever a construção do sentido e o percurso gerativo de sentido foi teorizado como alternativa para essa finalidade, ainda que haja críticas em torno da análise estrutural e interna, sobretudo, em um primeiro momento, quando o estudo da forma do conteúdo foi o foco das análises. Posteriormente, o estudo da teoria progrediu no sentido de esclarecer que é possível partir da descrição de como o texto diz o que diz, trabalhar com o que está inscrito: “[...] os mecanismos internos de agenciamento de sentido” (FIORIN, 2006, p.72) e ampliar os horizontes de análise, sem se desvencilhar completamente das bases. Como expõem Cortina e Marchezan (2011, p.401) os estudos semióticos têm desenvolvido reflexões em torno de aspectos como a enunciação, as paixões, o sensível, ao mesmo tempo em que: “[...] continua a zelar pela adequação e simplicidade teórica de sua descrição, pela explicação do sentido, pela boa distância do ‘tudo é possível’, contra o qual, desde o início, se insurgiu”.

O texto não deixa de ser entendido como objeto de significação, um mecanismo, mas é, também, objeto de comunicação, sofre a interferência do contexto sócio-histórico, análise externa. Entretanto, não são as condições reais de produção, nem o autor propriamente dito que interessam, mas os efeitos que se deixam apreender; o texto é visto

como simulacro, “o parecer do sentido” (BERTRAND, 2003, p.11). Para a semiótica greimasiana as coisas não representam o mundo, mas criam um mundo representado. Criamos um simulacro por meio da linguagem. Sendo assim, o papel do semioticista, entre outros, será o de investigar os recursos que permitem a construção da verdade de cada texto.

Barros (2005, p. 83) procura discutir a questão apoiada na noção de semiose, a essência de sentido do texto, e esclarece que a semiótica atual procura definir, nos diferentes tipos de textos, o que dizem, como e para que o fazem, analisa-os para: “[...] construir-lhes sentidos pelo exame acumulado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou enredo da sociedade e da história”. A autora acena, assim, para o estudo do texto voltado para os objetivos comuns “do conhecimento do texto e do homem”.

Dentro do desenvolvimento da teoria, destacamos a linguística da enunciação, a partir dos anos 70, com os trabalhos de Émile Benveniste, teórico que considera os sujeitos envolvidos, a linguagem no seio da comunicação e a enunciação como: “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.82). A linguagem representa a mediação do social e a relação do ato individual com vistas ao outro. Como operação enunciativa, projetada, no discurso, as marcas de pessoa, tempo e espaço, as quais darão origem às operações enunciativas sistematizadas pela semiótica greimasiana na análise do nível discursivo do percurso gerativo de sentido.

O conceito de enunciação e as discussões sobre a subjetividade na linguagem direcionaram a linguística para ultrapassar os limites da língua. A alternativa buscada pelo semioticista para incorporar a interferência de fatores externos está no reconhecimento da enunciação pressuposta ao enunciado, como assinala Bertrand (2003, p.18):

A concepção semiótica do discurso, visto como uma interação entre produção (por um sujeito enunciador) e apreensão (ou interpretação, por um outro sujeito enunciador), foi pouco a pouco se aproximando da realidade da linguagem em ato, procurando apreender o sentido em sua dimensão contínua e estreitando cada vez mais o estatuto e a identidade de seu sujeito.

A enunciação, a apreensão/percepção, antes consideradas ao menos com determinada cautela, são trazidas para o centro das discussões de uma abordagem que ultrapasse ao imanente, sobretudo por volta dos anos 80, como explanam Cortina e Marchezan (2011). E, aos poucos, a semiótica francesa verifica que o texto envolve, também, os processos que: “[...] acionam e “formatam” o enunciado e a enunciação, pois para a

apreensão da significação é preciso considerar os processos que atuam ali, processos instáveis, considerados ainda em seu devir” (DINIZ, 2008, p.12).

De maneira geral, certamente cabem à teoria as reflexões epistemológicas advindas da linguística saussureana, não se nega as bases conceituais originárias que trazem ganhos para as teorias da linguagem, mas é preciso pensar além, dentro das complexidades de sentido que a semiótica dispõe-se a analisar, textos nas mais diversas formas de manifestação. Novas dimensões precisam ser buscadas, como afirmava Greimas (1982, p.48): “instaurar uma investigação semiótica sobre as dimensões e as articulações significativas das macrossociedades atuais”. Surgem os estudos que se ligam aos princípios da fenomenologia, nas reflexões sobre o “estar no mundo”, o ponto de vista em relação às coisas, a mediação do corpo, a interferência do sensível na significação.

Observamos que, ao longo do tempo, publicações destacaram-se na tentativa de inserção do sensível nos estudos semióticos, entre outras: e *Semiótica das paixões* (GREIMAS; FONTANILLE, 1993) e *Da imperfeição* (GREIMAS, 2002). Elas abrem caminho para além dos programas narrativos, para o mundo da percepção, do sensível, do contexto social. A semiótica volta suas atenções para discutir também a estesia, o afeto, o espaço tensivo, os modos de presença, as práticas, os estilos de vida e a cultura, principalmente a partir dos anos de 1990. Destacamos as contribuições dos estudos da sociossemiótica desenvolvida principalmente por Eric Landowski, como passamos a abordar.

#### 1.4.1 A Sociossemiótica, o Sensível e os Regimes de Sentido

A sociossemiótica marca certa mudança nos estudos semióticos e a teoria que inicialmente tem o texto como objeto de análise, a “ciência do texto”, passa a integrar, entre suas preocupações, o “sentido da vida”. O objeto passa a ser também a significação que vai se constituindo no processo, no ato, caminha-se em direção ao sensível. É, das formas atuais da semiótica geral, a que tem como opção teórica: “[...] a ideia de uma relação necessária, constitutiva, ligando sentido e *interação*” (LANDOWSKI, 2014, p.11, grifo do autor). A interação está no cerne da problemática da significação e para melhor entender esse recorte teórico é necessário traçar pontos do percurso de seu desenvolvimento. Destacamos algumas publicações.

A primeira obra que elencamos é *Da Imperfeição* (GREIMAS, 2002), considerada marco para as reflexões da sociossemiótica, indica a abertura da gramática narrativa à dimensão sensível do "vivido". Greimas analisa a estética de textos literários –

estético entendido como acidente que rompe com a previsibilidade e comove o sujeito instaurando o sentido – e deixa indícios para que a semiótica explore o afeto, o sensível, isto é, a “estesia”. O teórico propõe dois modos de apreensão e produção do sentido, eles nominam as duas partes do livro: a fratura, quando o sujeito ingressa na experiência estética a partir de ruptura súbita, e a outra é a escapatória, representa pequenas coisas que perderam o sentido na rotina e que são ressignificadas pela ação do sujeito.

Como explana Landowski (2001, p.38), duas pistas são esboçadas a partir da obra Greimasiana: a análise da experiência estética *stricto sensu* renovando a abordagem semiótica das obras literárias, dos objetos plásticos e o melhor entendimento: “[...] das próprias condições de nosso ser no mundo, enquanto mundo significante” e, assim, analisável, no qual se situam os regimes de sentido.

Landowski passa a “beber dessa fonte” e na apresentação que faz da obra *Da Imperfeição*, tradução em língua portuguesa, reconhece que ela apresenta uma perspectiva abrangente e destaca que a semiótica passa a pensar no sentido como efeito em presença, pois:

[...] já não se pode definir o sentido exclusivamente como um efeito textual calculável a partir de determinado tipo de organização signíca. Temos que concebê-lo, antes, como o efeito – incerto e, porém, analisável – do modo como nos relacionamos com a própria *presença* dos ‘objetos’, quer se trate, por exemplo, de uma obra de arte, do rosto, do corpo ou do discurso de outro sujeito, de algum elemento da natureza ou do próprio sentir a nós mesmos aqui, agora, no momento em que, dependendo da nossa própria disposição, o mundo se deixa apreender por nós como uma configuração sensível imediatamente carregada de sentido (LANDOWSKI, 2002b, p.127-128, grifo do autor).

Diante dessa mudança sobre a compreensão do sentido para a teoria semiótica, aos semioticistas cabe considerar o inteligível e o sensível em pé de igualdade, conseqüentemente, sujeito e objeto deixam de ser concebidos separadamente, a busca é pelo desenvolvimento de uma “inteligência do sensível” (LANDOWSKI, 2002b, p. 143). As análises propostas a partir de então englobam a dimensão social e implicam duas perspectivas: o projeto da “problemática geral do gosto” e o estudo das “estesias coletivas”, do “contágio”: “[...] esta forma de ‘fazer ser’ que não está baseada na persuasão, mas sim no contato ‘corpo a corpo’ entre actantes, ou ainda no interagir mútuo deles, cada um na presença imediata do outro” (LANDOWSKI, 2002b, p.149).

Procurando a influência do sensível, principalmente na análise das relações sociais, na obra *Sociedade Refletida* (LANDOWSKI, 1992), o autor dá ênfase às situações de interação e às reflexões sobre semiotizar o contexto. Segundo o autor, o texto passa a ser

estudado – como consideravam outras áreas, a Sociologia e as Ciências Sociais – enquanto objeto do discurso, isto é, envolvendo relações e estratégias de poder. Em resumo, além das implicações peculiares à “superfície lexical e estilística” implica dar conta do discurso: “[...] do ponto de vista da sua capacidade de ‘agir’ e de ‘fazer agir’, moldando e, na maior parte dos casos, modificando as relações entre os agentes que ele envolve a título de parceiros linguísticos” (LANDOWSKI, 1992, p.10). O desafio é trabalhar o discurso para “captar” as interações executadas entre os sujeitos. Interessa-se pelo “funcionamento global” e “eficácia social” da atividade discursiva o que não era explicitamente explorado.

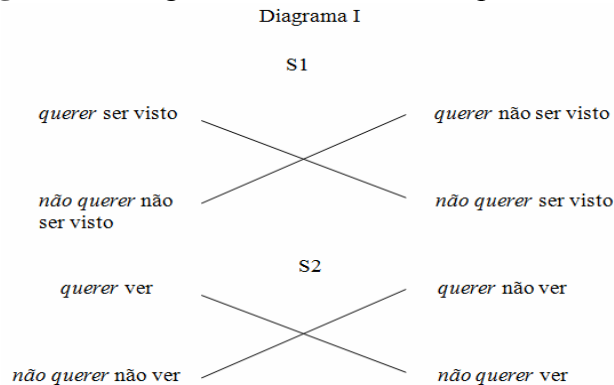
O estudioso propõe três ordens de problemas que precisam ser explorados pela semiótica: semântica (estabelecimento de valores e objetos significantes manipulados pelo discurso social), sintaxe (transformações das relações entre os sujeitos, e circulação intersubjetivas de valores) e pragmática (condições de assunção dos elementos estruturais precedentes pelos atores “reais” em suas práticas vividas, ou em contexto) (LANDOWSKI, 1992, p. 11). O campo de atuação dos semioticistas é ampliado, seu programa de trabalho: “[...] será o de dar conta (com a ajuda de modelos a construir) das condições da apreensão e da produção do sentido, quaisquer que sejam os lugares e as formas da sua manifestação.” (LANDOWSKI, 1992, p.58).

Respaldando nossa preocupação em torno das interações entre indígenas e não indígenas, ou melhor, em torno dos discursos que emanam dessas relações, destacamos, também, as reflexões em torno dos regimes de visibilidade. Regimes construídos na sintaxe do “ver”, sistematizada nas estruturas elementares chamadas de “dimensão escópica” e que implica: “[...] – um que *vê*, o outro que *é visto* – e entre os quais circula o próprio objeto da comunicação, no caso a *imagem* que um dos sujeitos proporciona de si mesmo àquele que se encontra em posição de recebê-la” (LANDOWSKI, 1992, p. 89). Nessa dinâmica, o observador pode estabelecer as condições de “boa visibilidade”: “[...]; ora, ao contrário, será o sujeito virtualmente observável que, procurando ele próprio, de certa forma, ‘fazer-se ver’, organizará o dispositivo requerido para a ‘captação do olhar’” (LANDOWSKI, 1992, p. 89). As condições de visibilidade podem ocorrer, também, pela instauração de uma terceira instância, autônoma aos protagonistas, que age pelo “fazer ser visto”, como a ação da mídia e da escola na apresentação do sujeito indígena, mas de uma forma ou de outra, o sujeito é responsável pelo como é visto.

O esquema escópico envolve as especificações modais querer, dever, saber e poder ver e ser visto. A ação de ver implica o poder-ver e o querer-ver. Sendo S1 o actante em estado de “ser visto” e S2 o que ocupa a posição do “observador”, Landowski (1992, p. 91)

descreve a estrutura do “querer escópico” em dois diagramas. O primeiro, sob o ponto de vista tanto do observador quanto do observado:

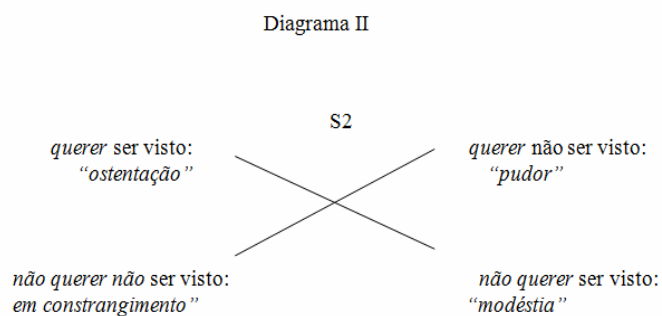
**Figura 2** – Diagrama da dimensão escópica I.



**Fonte:** Landowski (1992, p.91).

No segundo diagrama, a representação das “atitudes” ou “temperamentos” no que se refere ao sujeito “observado”:

**Figura 3** – Diagrama da dimensão escópica II.



**Fonte:** Landowski (1992, p.91).

O semioticista, a partir dessas relações, propõe combinações das “confrontações modais”, organizando quatro configurações: duas incluindo situação de pacificidade entre os sujeitos, as relações de “conformidade” e de “complementariedade”, e duas em situação de conflito, a “contradição” e a “contrariedade”. Essas confrontações envolvem o olhar entre os sujeitos em relação, como serão retomadas nas análises dos capítulos seguintes. Além disso, as caracterizações realizadas por Landowski (1992, p.99) não estão esgotadas, segundo ele, o ator pode passar, “[...] ‘conforme as circunstâncias’, de uma a outra dessas duas posições complementares e de aparecer ora como o que ‘observa’, ora como aquele que é ‘observado’”.

Implica entender que os esquemas escópicos estão relacionados às condições de visibilidade que são administradas como motivações estratégicas, uns em relação aos outros, tanto de quem observa, quanto de quem é observado. As funções escópicas atingem a dimensão cognitiva e, por isso, não são apenas um fazer emissivo, como explica o autor:

[...] o objeto de um discurso segundo as assume à maneira do fazer *persuasivo e/ou interpretativo*. O espaço pragmático, ‘objetivo’, em que se inscrevem as relações de ‘visibilidade’, quando assim refletido pela ‘consciência’ que dele tomam reciprocamente os sujeitos, transformam-se, então, em campo de manobras cognitivas (fazer saber/fazer crer) (LANDOWSKI, 1992, p. 100, grifo do autor).

Ao tratar da “interação”, no título “Algumas condições semióticas da interação”, Landowski reforça a importância da ligação entre os conhecimentos linguísticos, semióticos e pragmáticos no estudo da “linguagem”. O contexto é considerado: “[...] nem antes, nem depois, mas no âmago da linguagem [...]”, é no discurso que o efeito de realidade se constitui (LANDOWSKI, 1992, p.147). Prevê, assim, a construção de uma teoria geral do fazer, da elaboração de uma “semiótica da ação”, sem se afastar do linguístico.

Ampliando a construção de uma teoria que se preocupa com os regimes ocorridos na relação entre os sujeitos socialmente constituídos, na obra *Presenças do outro* (LANDOWSKI, 2002a), o autor deixa claro seu interesse com o estudo da semiótica do discurso como ato. Elabora esquemas teóricos resultantes da relação entre o Eu e o Outro, transita entre as noções, interdependentes, de identidade e de alteridade, a partir do princípio de que um sujeito não compreende a si mesmo: “[...] enquanto ‘Eu’, ou ‘Nós’, a não ser negativamente, por oposição a um ‘outro’, que ele tem que construir como figura antitética a fim de poder colocar-se a si mesmo como seu contrário” (LANDOWSKI, 2002a, p. 25). Define quatro possibilidades de relação entre identidade e alteridade baseada na junção: assimilação (conjunção), exclusão (disjunção), admissão (não disjunção) e segregação (não conjunção).

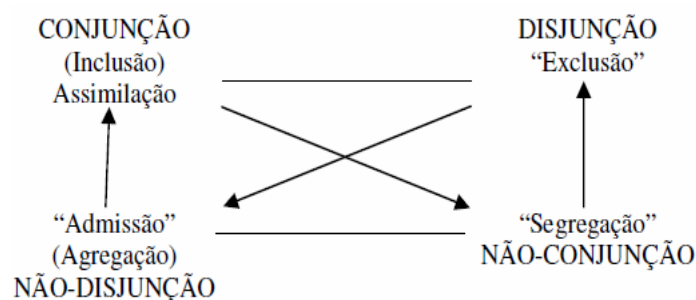
Na assimilação, o grupo dominante acolhe o de fora, o Outro em Nós, sendo assim; os que são assimilados assumem valores do grupo dominante para serem aceitos. Oposto a esse, na exclusão, o sujeito está em disjunção com os valores do grupo dominante, este, então, preserva o nós e nega o outro. Em comum, nos dois casos, o Outro representa ameaça que precisa ser assimilada ou excluída, é preciso primar pela homogeneidade do grupo dominante.

A alteridade é uma diferença que depende do ponto de vista em que o Outro não pode ser pensado apenas como um estrangeiro: “[...] ao contrário, ele se tornará, em certa medida, parte *integrante*, elemento *constitutivo* do ‘Nós’, sem com isso ter que perder sua própria identidade.” (LANDOWSKI, 2002a, p.15, grifos do autor). Convergem aqui a segregação e a admissão. Na segregação, há uma tentativa de ficar: “[...] *menos* disjuntivas do que seria possível em teoria, ou mesmo na prática. Aqui, não há ‘solução final’ – não há exclusão absoluta [...]” (LANDOWSKI, 2002a, p.17, grifos do autor), um lugar é reservado para o segregado dentro do sistema social.

Busca-se na agregação/admissão integrar o Outro ao Nós sem que ele perca seus valores, o Outro também constitui o Nós, é um regime de relações intersubjetivas com base na lembrança contrária: “[...] aquela de *haverem sido separados*, de terem sido – ou pelo menos de acreditarem, com ou sem razão, que o foram – capazes de viver ‘cada um por si’, como ‘estrangeiros’ uns aos outros” (LANDOWSKI, 2002a, p.20, grifo do autor)<sup>10</sup>. Destacamos que o sujeito agregado pode tornar-se assimilado no grupo de referência; assim quando segregado pode direcionar-se à exclusão.

Diante dessas considerações, Landowski propõe um quadrado semiótico com os quatro processos por meio dos quais uma identidade se compõe no contato com os valores e com a(s) alteridade(s) que a atravessam:

**Figura 4** – Quadrado das relações entre identidade e alteridade



**Fonte:** Landowski (2002a, p.15).

Frente às possibilidades de relações estabelecidas pelo autor, notamos que o processo de constituição identitária é dinâmico e instável. Além do mais, as identidades

<sup>10</sup> O teórico procura estabelecer uma “zoossociosemiótica” destacando quatro possibilidades do olhar da alteridade para a identidade: ESNOBE (conjunção/ quer-parecer). DÂNDI (disjunção/avesso às formas). CAMALEÃO (não disjunção/ conforme o vento - querer-ser) integra sem perder identidade. URSO (não disjunção/ ilusão de soberano) manter sem contato / não há exclusão absoluta. No entanto, não nos ateremos a essas classificações neste trabalho.

precisam ser efetivadas pela “instância semiótica” que ocorre pelos atos individuais ou coletivos de seleção semântica que realizam no cotidiano (LANDOWSKI, 2002a, p.13), assim como veremos no capítulo de análise nas configurações intermediadas pela mídia e pela escola.

Em síntese, há duas formas de conceber a identidade: nas práticas de assimilação ou de exclusão, o sujeito se afirma como “Eu” ou “Nós”, em oposição a um “outro”, “o que eu sou é o que você não é” (LANDOWSKI, 2002a, p.25). Aprofundando essa relação, é possível perceber que o “Eu” não é apenas o que o “Outro” não é, mas “[...] *algo* mais, que me é próprio – ou que talvez nos seja comum”. Entram em jogo as práticas de segregação e admissão, o “Nós” reconhece na alteridade do “Outro” parte de sua identidade: “Acabam as certezas de um nós pleno, imóvel, transparente e satisfeito consigo mesmo”, há o questionamento de um “Nós inquieto” que se constrói na relação com o Outro (LANDOWSKI, 2002a, p. 27, grifos do autor).

Nesse âmbito, a identidade é entendida como resultante de um processo e a noção de comunicação passa a ser pensada com evidência dentro das situações e das interações dos sujeitos sociais envolvidos, tendo em vista determinado cálculo do “parecer” que um dirige ao outro dentro de determinado contexto e em função de “condutas particulares”, pois: “[...] é a partir da ‘leitura’ que será assim feita de seu comportamento que o outro regravará sua própria conduta a seu respeito – e reciprocamente, claro, segundo um processo recursivo teoricamente até o infinito” (LANDOWSKI, 2002a, p.52).

Respaldando o que procura desenvolver nas duas obras anteriores, na publicação *Passions sans nom* (2004), o teórico problematiza o modo como a semiótica vinha tratando a intersubjetividade. Tradicionalmente, a semiótica analisa a interação entre sujeitos sempre mediados pelos objetos com os quais o sujeito pode estar conjunto ou disjunto, regime de junção. Complementar a esse, Landowski defende a análise das relações de copresença mútua.

A interação analisada é a do sentido sentido, experimentado, ultrapassa a análise do texto propriamente dito, o linguístico, para a relação intersubjetiva e intra-subjetiva dos sujeitos e desses com o mundo, envolve o ser e estar-no-mundo dos actantes em interação. Landowski fala, ainda, do mundo-objeto como uma presença; dessa forma, interfere na construção dos sentidos não só o olhar do sujeito, mas também do próprio texto, sua essência, na relação com o que o rodeia, “Momento em que o mundo toma gosto!”<sup>11</sup> (LANDOWSKI,

---

<sup>11</sup> No original: “Moment où le monde prend goût!” (LANDOWSKI, 2004, p. 96).

2004, p. 96, tradução nossa). Segundo o semioticista, ao lado da lógica da junção que liga os sujeitos e objetos pela estratégia do fazer-fazer, é preciso prever o contato, o sentir, isto é, o regime de união: “[...] no qual os actantes entram esteticamente em contato dinâmico, é sua co-presença interativa que será reconhecida como apta a fazer sentido, no ato, e a criar valores novos” (LANDOWSKI, 2005a, p. 18-19).

Landowski marca a virada dentro das preocupações dos semioticistas ao buscar o trabalho com objetos da ordem do sensível e do afetivo, passando de uma semiótica das situações para uma semiótica da experiência sensível, sem ruptura de paradigma teórico, mostrando que o sensível interfere na apreensão do sentido em ato. Essa dimensão sensível na relação com o mundo é a que: “[...] nos permite *experimental* o sentido como *presença* [...]”<sup>12</sup> (LANDOWSKI, 2004, p. 5, tradução nossa.). Experiência na qual os actantes envolvidos na interação possuem determinada autonomia no fazer. A atenção se volta para as experiências vividas no cotidiano entre os sujeitos, os sujeitos e os objetos, os sujeitos e o mundo. A identidade do sujeito, o que ele é, instala-se de acordo com a sua relação com o mundo.

Em trabalho recente *Les interactions risquées* (2005b), Landowski procura mostrar a maneira pela qual o sujeito constrói suas relações. O teórico constrói quatro regimes de interação, esses se inter-relacionam nas diferentes práticas sociais ou em uma delas e permitem compreender e analisar como o homem estabelece suas interações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. De maneira geral, esses regimes correspondem à formas de agir dos actantes (humanos, animais, objetos) uns sobre os outros, a partir de dois modos de “estar no mundo”, o fazer ser (modos de existência) e o fazer-fazer (modos de ação). São eles: da programação, manipulação, ajustamento e acidente.

O teórico destaca as duas operações sistematizadas pela gramática narrativa de Greimas, em que os sujeitos são movidos por valores do querer, fazer, dever e poder, os regimes da junção: a programação, baseada no princípio da regularidade, os sujeitos atuam segundo um comportamento programado, o destinador domina a relação interativa com o destinatário, a rotina. E a manipulação, pautada pelo princípio da intencionalidade, o sujeito age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a querer ou a dever-fazer, o hábito.

E outras duas operações são acrescentadas, estas ligadas ao sensível, regidas pelo regime da união permitem pensar a relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, são: o ajustamento e o acidente. O primeiro é conduzido pelo princípio da sensibilidade, a interação é guiada pelo fazer-sentir, pelo contágio, o que depende da empatia e da reciprocidade, isto é,

---

<sup>12</sup> No original: “[...] nous est donné *d'éprouver* le sens comme *présence* [...]” (LANDOWSKI, 2004, p. 5, grifos do autor).

da união entre os sujeitos que juntos sentem e processam um ato de sentido. Nesse caso, não buscam mais a satisfação de necessidades pessoais, mas: “Cada um procura, acima de tudo, descobrir uma forma possível de realização mútua<sup>13</sup>” (LANDOWSKI, 2005b, p.46, tradução nossa). O segundo, o acidente, está ligado ao princípio de imprevisibilidade, ocorre a partir da ruptura das regularidades, é o acaso.

Notamos que uma das principais preocupações de Landowski é pensar o sensível na interação entre os sujeitos, a análise do “fazer-criar” para “fazer-agir” e a integração da análise do processo dos regimes de interação. Ele alarga os modelos narrativos, segundo Fiorin (2013, p.441): “[...] um alcance enorme para a explicação de uma série de fenômenos de significação, que não encontravam lugar adequado no modelo”. Ao considerar o sentido em ato, passa a tratar não só das interações em que os sujeitos são mediados pelos objetos de valor, regimes de junção, mas também as relações com base na união, na copresença sensível, interações não mediadas, o que entra nas preocupações da teoria semiótica após a publicação de *Da imperfeição*, de Greimas, e que Landowski também chama de “semiótica da presença” (LANDOWSKI, 2005a).

Para finalizar, entre as abordagens feitas por Landowski advindas das leituras reflexivas de Greimas, atentamos para o conceito de “estesia”. Ele está relacionado à influência da sensibilidade na construção dos sentidos, integração do somático e do sensível. Amplia-se a observação da experiência no ato e, ligado ao conceito de “regime de união”, indica nova forma de entender a interação. Como explica Landowski (2005a, p.18, grifo do autor):

Entram em relação, de um lado, sujeitos dotados de ‘sensibilidade’ – de uma aptidão para sentir, e, portanto, de uma *competência estética* – e, do outro, manifestações dotadas, enquanto realidades materiais, de uma *consistência estética*, isto é, de qualidades ditas, elas também ‘sensíveis’ (especialmente de ordem plástica e dinâmica), oferecidas à nossa percepção sensorial.

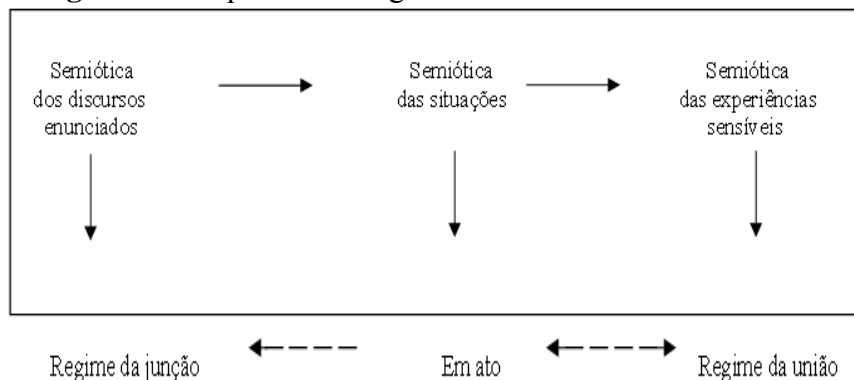
A dimensão estética marca a passagem para a ampliação das análises dos fenômenos de significação, que, regidas pelo regime de junção, limitavam-se às transformações narrativas ocorridas na relação entre sujeitos e objetos e a partir da qual se avalia a atualização, realização e virtualização, havendo sempre a necessidade da mediatização entre sujeitos e objeto. Como destaca Fecine (2008, p.94), ao tratar da noção de “presença”, com o regime de união, a semiótica passa a contemplar as situações em ato, o

<sup>13</sup> No original: “Chacun cherche plutôt à y découvrir une forme possible *d’accomplissement mutuel*” (LANDOWSKI, 2005b, p. 46, grifos do autor).

contato, o modo como o objeto aparece para o sujeito: “[...] um tipo de sentido produzido pelo modo como nós nos relacionamos com a própria ‘presença’ dos objetos, seja este uma obra de arte, um acontecimento cotidiano, o corpo, o discurso de um outro sujeito”.

Ao longo do progresso dos estudos semióticos, alteram-se as abordagens dos objetos semióticos, mesmo que complementares: até fim de 1960 a teoria preocupava-se com o caráter textual, os “discursos enunciados”. Nos anos de 1970, passa a considerar no processo de construção o “jogo complexo de relações entre as estruturas imanes dos objetos ‘lidos’ e o fazer interpretativo dos sujeitos, leitores ingênuos ou analistas teoricamente mais atentos, que os ‘lêem’” (LANDOWSKI, 2005a, p.11-12) e, também, o texto como um complexo que admite a confluência de várias linguagens, surge a “semiótica das situações”, o sentido no instante em que ocorre. E logo se encaminha, sobretudo a partir dos anos de 1990, para a “semiótica da experiência sensível” quando entra nas discussões da significação a dimensão estética. Fecine (2004, p.5) resume esse desenvolvimento dos regimes de sentido, no seguinte gráfico:

**Figura 5** – Esquema dos regimes de sentido.



**Fonte:** Fecine (2004, p.5).

Diante das discussões realizadas, amplia-se o conceito de texto como objeto de estudo, este não é representado apenas pelas produções realizadas pela linguagem humana, mas é também o mundo. É abordado como objeto cultural que reflete práticas e situações sociais e as contribuições da sociosemiótica permite analisá-lo dentro do contexto social, inclusive entendendo as próprias situações como textos. O próprio mundo é significativo e deve ser interpretado pelo sujeito no exercício de dar sentido à realidade e à sua experiência, ao seu “estar no mundo”.

Em síntese, a semiótica, fundamentada no princípio metodológico dos níveis de apreensão do sentido, ressalta a imanência textual, mas sem desconsiderar as ressonâncias

advindas das relações culturais, que interferem na composição dos discursos. Portela (2008, p.17) aponta em sua tese de Doutorado – na qual realiza estudo sobre a prática didática dos textos de introdução à semiótica francesa, publicados originalmente no Brasil – que a disciplina passa a construir e a exercer seu campo na segunda metade do século XX, a partir de então: “[...] conheceu épocas de polêmicas acirradas e produtivas, mas também períodos de estagnação e apatia, que não a impediram de constituir-se como um complexo *work in progress*, que mantém, ainda hoje, uma unidade considerável”. Aos poucos ela fortalece seu campo de atuação, prova a completude de seus procedimentos e a sociosemiótica amplia o olhar ao oportunizar a análise do mundo, das relações dos sujeitos que o povoam, a emergência do sentido na experiência vivida, com atenção especial à enunciação, a interação e ao sensível.

Nesse sentido, oferece resposta ao objeto cultural na medida em que uma de suas principais premissas é a interação. É com vistas à relação, ou melhor, ao envio dos simulacros uns aos outros que as análises são processadas, a partir da busca pelas marcas da enunciação no enunciado, como afirma Fiorin (2004, p. 118): “[...] a enunciação deixa marcas no enunciado e, com elas, pode-se reconstruir o ato enunciativo. Este não é da ordem do inefável, mas é tão material quanto o enunciado, na medida em que ele se enuncia”. Cabe atenção especial para o sensível, considerado na própria experimentação do mundo, na relação com o ambiente, uns com os outros, conosco mesmo. Com essas bases, a teoria participa da análise das identidades culturais via construção discursiva.

Por fim, sublinhamos que nos últimos anos, no Brasil, diversos pesquisadores têm se dedicado a estudos para o desenvolvimento da semiótica discursiva, com trabalhos de reconhecido destaque em torno de perspectivas teóricas como a sociosemiótica. Com esse intuito o Centro de Pesquisas Sociosemióticas, criado em 1994, com direção de Ana Claudia Mei Alves de Oliveira e codireção de Eric Landowski, pauta-se na preocupação em apresentar e/ou desenvolver aparatos teórico-metodológicos capazes de analisar conteúdos e explicar o funcionamento, os modos de produção e apreensão da significação nos diferentes discursos e práticas sociais<sup>14</sup>. Entre os pesquisadores, ligados ao Centro e que envidam esforços para o desenvolvimento dos estudos, destacamos: Jean Cristtus Portela, Loredana Limoli e Maria Lúcia Visotto Paiva Diniz que procuram analisar

---

<sup>14</sup> A sede do Centro localiza-se na PUC-SP, mas o grupo congrega outras instituições, sobretudo a USP/FFL CH - Pós-Graduação em Linguística e Semiótica e a CNRS/FNSP - Fondation Nationale des Sciences Politiques, contando com pesquisadores das mais diferentes áreas, vinculados às universidades e instituições de pesquisa de várias regiões do Brasil, além de colaboradores de países como França, Itália e México, conforme informações presente no site do Centro: <<http://www.pucsp.br/cps/pt-br/apresentacao/doi.html>>.

e/ou propor modelos didáticos para o ensino de semiótica; Lucia Teixeira e Luiza Helena Oliveira da Silva<sup>15</sup> ocupadas com as estratégias enunciativas em textos sincréticos, além de centrarem publicações na relação entre semiótica e ensino; Yvana Fechini e as estratégias narrativas e discursivas na televisão; Moema Martins Rebouças, com trabalhos sobre práticas sociais e educativas. Teóricos que, na medida do possível, são retomados em nossa pesquisa.

Além dos pesquisadores integrantes desse grupo, outros têm desenvolvido trabalhos – artigos, dissertações e teses – em que conceitos landowskianos têm sido aplicados, o que revela o interesse em torno de suas reflexões. Barros, por exemplo, tem recorrido aos conceitos de identidade/alteridade nos trabalhos resultantes do desenvolvido da pesquisa<sup>16</sup> em torno dos “discursos intolerantes” – racista, fascista, separatista, sexista, purista e outros – no sentido de contribuir com hipóteses de como se constrói discursivamente a intolerância. Retomando Landowski, a autora lembra que as relações com o outro criam conflitos, porque o outro, possuidor de diferenças que se quer excluir, assimilar, agregar ou segregar, pode não querer que isso ocorra: “Quando não há conformidade entre os discursos, os conflitos se manifestam de diferentes formas: preconceito, intolerância, de um lado; formas de resistência, de outro.” (BARROS, 2015, p.63). Observações que dialogam com o que temos buscado em nosso trabalho.

Vale citar, ainda, os principais estudos desenvolvidos por Limberti (2009; 2012), indicados na introdução. A pesquisadora investiga, no primeiro trabalho, a identidade indígena presente em relatos de vida de dois indígenas da RID, destaca os tipos de manipulação engendrados entre destinador e destinatário dentro dos enunciados analisados, apontando para o conflito entre as duas vozes: a do índio e a do branco. No segundo trabalho, apresenta o estudo da imagem que o não índio faz da realidade do índio, ela parte da análise da Carta de Caminha, discurso fundador, “[...] a matriz de representação da realidade indígena [...]” (LIMBERTI, 2012, p.18) e de notícias sobre os Kaiowá publicadas pelo jornal *O Progresso* entre os anos de 1951 e 2000 para mostrar que um conjunto de conceitos vai sendo estabilizados no universo social da linguagem.

---

<sup>15</sup> A referida professora participa, inclusive, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território – PPGCULT, na Universidade Federal do Tocantins. O primeiro processo seletivo ocorre neste ano de 2015 e entre os objetivos do Programa está o de produzir investigações de caráter interdisciplinar sobre a relação entre cultura e território, pesquisar a construção da paisagem nas variadas narrativas e linguagens artísticas, analisar discursos associados à territorialidade produzidos por distintos atores sociais. Exemplo de que os pesquisadores têm apontado para as possibilidades de interdisciplinaridade aliando Semiótica e outras áreas do saber.

<sup>16</sup> Pesquisa desenvolvida no âmbito do Diversitas (Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos), com bolsa de produtividade em pesquisas do CNPq.

Considerando os aportes teóricos apresentados, os objetivos e o contexto da pesquisa, nosso enfoque recai nas escolhas discursivas que deixam resquícios da convivência entre indígenas e não indígenas. Isso se liga às questões acerca de práticas sócio-político-culturais que ganham evidência nas mídias, nas escolas, inclusive porque afetam os modos de vida. Entendendo que não é possível falar em identidade consolidada, mas em uma construção discursiva constituída continuamente na relação entre os sujeitos e o mundo, nos propomos a analisar os discursos que imprimem os sentidos para a composição da identidade indígena para indígenas e não indígenas a partir dos enunciados que perpassam a mídia e a escola. O capítulo seguinte mostrará as escolhas metodológicas implementadas para cumprir esse propósito.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O intuito deste capítulo é o de apresentar a caracterização da pesquisa, o contexto e os sujeitos envolvidos. Assim como as escolhas metodológicas, os instrumentos e os recortes realizados na tentativa de suprir os objetivos e as perguntas levantadas.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposta de pesquisa parte das reflexões advindas de nossa prática cotidiana e escolar em contexto sociocultural específico. Envolve relações sociais; logo, deve ser pautada em metodologias que levem em consideração as múltiplas possibilidades e as variáveis ocorridas ao longo das investigações. Dessa forma, optamos, como base principal, pela pesquisa qualitativa de tipo participativa. As discussões serão realizadas em processo de diagnóstico e de intervenção, a partir de abordagem de natureza etnográfica.

A pesquisa qualitativa exige observação *in loco* e conta com diversidade de registros que auxiliam na descrição da construção dos sentidos para os observados, ou seja, há interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. A preocupação não é com mensurar os dados em números, apesar de poderem ser usados como ancoragem, o foco é com o que vai sendo observado ao longo do processo; por isso, exige constante diálogo com os participantes da pesquisa. Essa abordagem, como explica André (2011, p.16), nasceu no final do século XIX, quando cientistas sociais questionavam se o método de investigação positivista, advindo das ciências físicas e naturais, “deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais” e, atualmente, é cada vez mais comum nos estudos que envolvem a educação.

A caracterização participante e de natureza etnográfica reconhece os sujeitos que participam da pesquisa como geradores de conhecimento, o que exige certa constância de interação entre pesquisador e pesquisados. As observações realizadas pelo pesquisador no contato com os sujeitos, suas compreensões, são de relevância para as análises, sem desconsiderar os outros instrumentos utilizados. Lembra André (2011, p.28-30) que a observação é chamada de participante quando há um grau de interação entre o pesquisador e a situação que se propõe estudar, conseqüentemente, ambos são afetados. O autor esclarece que entre as pesquisas ligadas ao tipo etnográfico, há as seguintes características: interação entre pesquisador e objeto pesquisado; o pesquisador é instrumento na análise e coleta dos dados, ele pode modificar instrumentos, técnicas de coleta, de acordo com a necessidade; ênfase no

processo; retrato da visão pessoal dos participantes; trabalho de campo, com período de tempo variado; extensa quantidade de dados descritos; não testa, mas formula hipóteses, conceitos, abstrações, teorias. Características que justificam, em parte, o amplo quantitativo de elementos coletados para este trabalho.

Retomando a classificação de Moita Lopes (1996) há duas vertentes tradicionais nas pesquisas de Linguística Aplicada: a investigação teórico-especulativa, pautada em informação teórica, na qual o enfoque é sobre o como proceder em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação; e a investigação do produto da aprendizagem de línguas, quando a sala de aula é objeto de investigação. Por outro lado, o autor enfatiza que tendências contemporâneas focam o processo de ensinar/aprender línguas realizadas na sala de aula, dentro das quais a pesquisa diagnóstica objetiva o processo de ensinar/aprender da forma como ocorre em sala de aula e a pesquisa de intervenção centraliza a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.

Diante dessas classificações, nossa proposta de pesquisa partiu de quatro principais momentos:

No processo de diagnóstico

a) a seleção de textos sobre a Semana dos Povos Indígenas 2013 publicados por veículos midiáticos locais. Concomitantemente, acompanhamos as comemorações da Semana em uma escola municipal indígena usando como instrumento de coleta a gravação em áudio e alguns momentos em vídeo, fotografias e anotações de campo<sup>17</sup>.

b) realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do Ensino Fundamental, coordenadores e diretores das escolas, etapa desenvolvida ao longo da pesquisa. Coleta de textos e desenhos dos alunos para um primeiro diagnóstico das realidades, esses também serviram como material de análise das representações envolvidas. Na escola não indígena também foram realizadas conversas e palestra/aula sobre a questão indígena.

Nos processos de diagnóstico e de intervenção

c) realização de atividades de inter-relação entre os envolvidos nas duas escolas. Elas foram planejadas para observar os regimes de sentido identificados ao longo do processo e a possibilidade do desenvolvimento de atividades entre alunos de uma escola indígena e uma não indígena para aproximar as realidades.

---

<sup>17</sup> As coletas de campo realizadas nas escolas, indígena e não indígena, ocorreram após contato pessoal para apresentação do projeto e mediante autorização das instituições de ensino. As atividades aconteceram entre o 3º e 4º bimestres, também com a autorização dos envolvidos (Anexo A).

d) avaliação requerida aos professores e alunos, na forma de perguntas, textos e desenhos, respectivamente, sobretudo em relação às atividades de interação entre as escolas, com a finalidade, em alguma medida, de respaldar pontos objetivados ao longo da pesquisa, como o jogo de imagens/identidades lançados uns aos outros e o estabelecimento de regimes de sentidos.

Destacamos que os contextos de desenvolvimento da pesquisa interferiram sobremaneira nas decisões metodológicas tomadas antes e no decorrer do processo, como esclarecemos a seguir.

## 2.2 A ESCOLHA DAS PRINCIPAIS FONTES DE INFORMAÇÃO

Consideramos que seria impossível enumerar todas as fontes que contribuíram para que este trabalho se corporificasse, entre outras, leituras, palestras, conversas informais. Elencamos como fontes principais de informação os suportes midiáticos, os contextos e os sujeitos envolvidos na construção dos discursos analisados, ou seja, os veículos jornalísticos, as escolas e os informantes diretamente envolvidos. Nas próximas subseções abordamos cada um deles.

### 2.2.1 Os veículos Jornalísticos

A escolha dos veículos jornalísticos, dos quais selecionamos o conjunto de textos sobre a Semana dos Povos Indígenas, ocorreu ao considerá-los não apenas como importantes fontes de informação, mas como influentes agentes sociais, disseminadores de ideias, opiniões, conceitos que ressoam na sociedade, conforme apontamos na introdução. Por isso, consideramos a abrangência do público leitor/telespectador na região de Dourados, em outras palavras, buscamos a indicação dos mais lidos em três formatos: impresso, *on-line* e televisionado<sup>18</sup>. Sendo:

a) *O Progresso*: o jornal impresso mais antigo de Mato Grosso do Sul, 64 anos, o de maior circulação no interior do Estado e o primeiro do interior do Centro-Oeste a

---

<sup>18</sup> Sabemos que cada suporte possui especificidades quanto à organização das informações, de acordo com os recursos disponíveis, o caráter de sua existência (mais ou menos instantâneos) e o público que normalmente atingem, fatores que interferem na elaboração dos gêneros textuais e, em certa medida, também interfere na construção dos sentidos, mas tendo em vista a extensão desta pesquisa não serão aqui considerados. Atentaremos tão somente para os textos selecionados, sobretudo os que abordam temáticas em torno da Semana dos Povos Indígenas e, dentro disso, o “foco de luz” enfatizado na relação entre indígenas e não indígenas.

entrar na *Internet* e a ser impresso em cores. Como marca Vasconcelos (2014), *O Progresso* foi fundado em 21 de abril de 1951, por Weimar Gonçalves Torres e acompanhou a trajetória de formação do município de Dourados. Hoje, circula em 78 municípios, com produção de mais de dez mil edições diárias.

b) *Dourados News*: é o primeiro portal de notícias e o mais acessado na região de Dourados, além de ser destaque entre os existentes no Estado, como informa Andrade (2014). Fundado em novembro de 2000, chegou à marca dos três milhões de acessos no início de 2014.

c) *Bom Dia MS*, *MS TV 1ª e 2ª edição*, *MS Rural*<sup>19</sup>: os quatro telejornais integram a programação da *TV Morena*, a primeira emissora do Estado de Mato Grosso, atual Estado de Mato Grosso do Sul. Localizada em Campo Grande, foi fundada em 25 de dezembro de 1965, tornou-se afiliada da Rede Globo de televisão em 1976 e atende 78 municípios. A emissora apresenta esses telejornais com a seguinte caracterização: o *Bom Dia MS* – de segunda a sexta-feira, às 7h31min – tem como foco as primeiras notícias do Estado referente ao dia corrente e ao dia anterior. O *MS TV 1ª edição* – de segunda a sábado, às 12h05min – é o único dos programas conduzido pela equipe local de algumas cidades do interior, como Dourados, e apresenta notícias dessas cidades, sendo voltado ao jornalismo comunitário, com exceção dos sábados, quando é transmitido na íntegra o telejornal produzido em Campo Grande. Já o *MS TV 2ª edição* – de segunda a sábado, às 19h15min – traz o resumo dos principais fatos do dia e outros novos produzidos pela equipe. O *MS Rural*<sup>20</sup> é direcionado para as notícias relacionadas ao agronegócio e à agropecuária, sobretudo do Estado, vai ao ar aos sábados, às 8h.

### 2.2.2 As Escolas

A escolha das escolas foi determinada por já termos atuado como professora em ambas e, dessa forma, por possuímos bom contato e trânsito entre elas, o que facilitaria a coleta dos dados, sobretudo no que se refere à aproximação dos sujeitos envolvidos. Outros fatores foram nos revelando o respaldo que buscávamos para a pesquisa, como mostraremos na apresentação das escolas. Ressalte-se que, para preservar a imagem das unidades escolares, passamos a chamá-las de escola indígena e escola não indígena.

<sup>19</sup> Fonte: < <http://redeglobo.globo.com/tvmorena/programacao.html>>. Acesso em: jan. 2014.

<sup>20</sup> O *MS Rural*, inicialmente, não era foco de nossas primeiras observações, mas destacamos uma reportagem emitida por ele, tendo em vista ser apresentada com especial para o Dia do índio e demonstrar relevância na seleção das informações.

No que se refere à escola indígena, está localizada na Terra Indígena Panambizinho, a aproximadamente 20 quilômetros da cidade de Dourados e integra os indígenas da etnia Kaiowá. Quando foi construída, funcionava com duas salas de aula na forma de extensão de uma escola da Reserva de Dourados e poucos indígenas atuavam como professores. Atendendo ao pedido da comunidade, após reivindicações e constantes reuniões entre ela e membros do poder público, em 2004 torna-se a primeira escola municipal indígena de Dourados. Constituída a partir de um modelo com características próprias como, por exemplo, a inserção, no calendário escolar, de datas específicas em que são realizados rituais da cultura Kaiowá. Dessa forma, procura respeitar as bases nacionais legais e, também, as particularidades do contexto da comunidade atendendo aos princípios de uma escola indígena: “[...] comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998, p. 24-25)<sup>21</sup>.

Estruturalmente é uma escola pequena, de alvenaria, necessitando de reforma, contém sete salas de aula (sendo que duas funcionam em espaço que foi construído para uso de projeto para horta escolar), secretaria, sala dos professores, de tecnologia, cozinha, banheiros feminino e masculino, espaço de pátio no centro da estrutura. Atrás da escola, há uma quadra, sem cobertura.

Segundo informações fornecidas pelos funcionários, no ano de 2013 contava com 70 alunos matriculados no Ensino Fundamental, divididos nos períodos matutino e vespertino. No matutino, eram oferecidas as turmas de 4º ao 9º anos, sendo que os alunos de 8º e 9º anos compunham turma única, multisseriada. No vespertino estavam os alunos de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental I e o Ensino Médio que era ofertado como extensão de uma escola estadual do distrito de Vila Vargas.

A escola conta com boa parte de professores não indígenas que vêm todos os dias da cidade de Dourados. Os indígenas, gradativamente, têm assumido as disciplinas conforme conclusão de curso de formação, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A maioria tenta formação específica em dois cursos: no Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani/Kaiowá – projeto “*Ára Verá*” (espaço-tempo iluminado) oferecido pelo Estado e no de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (viver com sabedoria) ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados. Além dos Kaiowá, a partir do ano de 2008, um professor da etnia Terena assumiu concurso na escola,

---

<sup>21</sup> Detalhes da criação da escola podem ser conferidos em: Miqueletti; Lourenço (2014).

sendo o atual diretor<sup>22</sup>. Outros dois funcionários administrativos, contratados, também são dessa etnia.

No que se refere à escola estadual não indígena, ela foi criada em 1948. Situada em bairro de classe média baixa da cidade de Dourados, está entre as cinco maiores do município contando com, aproximadamente, 1.126 alunos, distribuídos nos três períodos. Oferece o Ensino Fundamental I e II, do 2º ao 9º anos, predominantemente no período vespertino, sendo apenas uma sala de 9º ano oferecido no período matutino. O Ensino Médio está distribuído no período matutino e noturno. A escola oferece, também, o Ensino Profissionalizante, em parceria com o governo federal, no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cursos de informática para a comunidade escolar interna e externa. O corpo docente é em sua maioria efetivo.

Estruturalmente a unidade escolar está bem conservada e divide-se em três blocos de salas de aula, compondo o total de 12 salas. Conta, ainda, com: amplo pátio, uma quadra descoberta e outra coberta, secretaria, sala de professores, direção, cozinha, banheiros, sala de reuniões, sala de leitura, laboratórios de Química, Matemática, Física e Biologia, sala de tecnologia, sala de vídeo, sala de arte e CAAT (Centro de Aperfeiçoamento e Aprendizagem Tecnológico).

### 2.2.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, alunos e professores, foram numerados para que seus nomes fossem preservados<sup>23</sup>. Na escola indígena, os principais informantes foram os professores indígenas do Ensino Fundamental, diretor e coordenador. Segue quadro de caracterização:

**Tabela 1**– Caracterização dos professores indígenas

<b>Informante</b>	<b>Formação/Área</b>	<b>Função e Tempo estimado de docência</b>
Professor 1	<i>Ará Verá</i> e <i>Teko Arandu</i> /Linguagens.	Coordenador. 10 anos
Professor 2	<i>Ará Verá</i> e <i>Teko Arandu</i> /Linguagens.	Professor. 10 anos
Professor 3	Ensino Médio não indígena e Graduando em Pedagogia.	Professor. 3 anos

<sup>22</sup> Durante o processo de elaboração da pesquisa, no ano de 2015, o professor faleceu.

<sup>23</sup> Ligados às observações, também contamos com o registro de outras falas advindas desses contextos: comentários de alunos de outras turmas, funcionários, professores, as pessoas da comunidade presentes nas comemorações da escola indígena, professor indígena da Reserva de Dourados convidado, cantor de rap indígena, estagiário indígena na escola não indígena. Quando essas forem registradas, identificaremos seguindo essas classificações: cantor de rap, professor convidado etc.

Professor 4	<i>Ará Verá. Graduando Teko Arandu/Linguagens.</i>	Professor. 8 anos
Professor 5	Ensino médio não indígena e Graduando <i>Teko Arandu/Matemática.</i>	Professor. 2 anos
Professor 6	<i>Ará Verá</i> Graduando <i>Teko Arandu/Ciências da Natureza.</i>	Professor. 1 ano
Professor 7	Ensino Médio não indígena. Graduação em Educação Física.	Diretor. 10 anos

**Fonte:** Da autora.

Notamos que a maioria está em processo de formação específica para atuar na escola indígena, mas, no geral, possui pouca experiência na docência o que pode ser explicado pelo tempo de existência da escola estabelecida como indígena, o que garante vagas específicas em concurso. Informamos que os informantes 1, 2 e 7 são os mais velhos do grupo.

Nesta unidade escolar contamos com a participação dos alunos de todo o Ensino Fundamental II, conforme orientação da direção e da coordenação quando do nosso pedido de realização da pesquisa. Eles argumentaram que a escola é pequena e, normalmente, quando são desenvolvidas atividades diferenciadas todos querem participar. Assim, somaram 23<sup>24</sup> discentes (13 meninos e 10 meninas), entre 11 e 26 anos, do 6º ao 9º anos, do período matutino.

Os alunos apresentavam idade/série variada, alguns casados e com filhos. Todos se autoidentificaram Kaiowá e apenas dois, o aluno 12 e o 13, são originários de outras aldeias e moravam há menos tempo nesta localidade, onde constituíram família. O aluno 23 é deficiente auditivo e se comunica por meio da língua brasileira de sinais – LIBRAS – contando com intérprete na turma. Segue caracterização por série e idade por entendermos que a faixa etária possa interferir na interpretação das atividades:

<sup>24</sup> No início eram 24 alunos, mas desconsideramos a participação de um aluno do 9º ano, pois faltava muito e não conseguimos obter as atividades.

**Tabela 2** – Caracterização idade-ano dos alunos indígenas

Inf.	Idade	Inf.	Idade	Inf.	Idade	Inf.	Idade
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
Aluno 1	11	Aluno 10	13	Aluno 14	18	Aluno 20	16
Aluno 2	12	Aluno 11	17	Aluno 15	16	Aluno 21	16
Aluno 3	11	Aluno 12	16	Aluno 16	13	Aluno 22	17
Aluno 4	13	Aluno 13	26	Aluno 17	15	Aluno 23	16
Aluno 5	16			Aluno 18	14		
Aluno 6	14			Aluno 19	25		
Aluno 7	16						
Aluno 8	11						
Aluno 9	14						

**Fonte:** Da autora.

No que se refere aos docentes da escola não indígena foram selecionados: diretores, coordenadores e professores do Ensino Fundamental I e II do período vespertino responsáveis pela execução de um projeto sobre cultura afro e indígena na escola. Para isso, entrevistamos 18 profissionais da educação, sendo: 3 coordenadores, diretor e vice-diretor, 2 professores de Língua Portuguesa, 3 de Geografia, 2 de História, 2 de Arte e 4 professores regentes do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I. Na sequência, o quadro caracterizador:

**Tabela 3** – Caracterização dos professores não indígenas

Informante	Formação	Função e Tempo estimado de docência
Professor 1	Letras. Especialização.	Coordenador. 7anos
Professor 2	Letras e Pedagogia.	Coordenador. 30 anos.
Professor 3	Geografia.	Coordenador 8 anos.
Professor 4	Matemática. Especialização.	Diretor. 26 anos.
Professor 5	Geografia.	Diretor. 14 anos.
Professor 6	Letras. Mestrando.	Professor.14 anos.
Professor 7	Letras. Especialização.	Professor.10 anos.
Professor 8	Artes Visuais. Especialização.	Professor.5 anos.
Professor 9	Artes Visuais.	Professor.5 anos.
Professor 10	Geografia. Especialização.	Professor.21 anos.
Professor 11	Geografia.	Professor.3 anos.
Professor 12	Geografia. Mestre.	Professor.1 ano.
Professor 13	História. Mestre.	Professor. 5 anos.
Professor 14	História. Mestre.	Professor.19 anos.
Professor 15	Pedagogia. Especialização.	Professor.22 anos .
Professor 16	Pedagogia. Mestre.	Professor. 3 anos.

Professor 17	Pedagogia.	Professor.6 anos.
Professor 18	Letras. Especialização.	Professor.23 anos. <sup>25</sup>

**Fonte:** Da autora.

Observando a tabela, notamos que todos os professores possuem formação acadêmica, sendo: sete com especialização, quatro mestres e um mestrando. O tempo de docência é distinto, contando iniciantes, com um ano de sala de aula, até 30 anos de atuação. Além do mais, conforme investigamos, os professores que têm mais de dez anos de docência estão nesta escola desde o início da carreira profissional, sendo um grupo que trabalha junto há algum tempo.

Quanto aos discentes, elencamos uma turma para o diagnóstico e o desenvolvimento de atividades aliadas à escola indígena. Selecionamos o 6º ano B, período vespertino, composto por 35 alunos (12 meninos e 23 meninas), frequentes, sem muita distorção de idade/série, entre 10 e 12 anos, por isso não vemos necessidade em registrarmos aqui.

A escolha da turma foi decidida levando-se em consideração dois aspectos: o ano, por ser a transição entre o Ensino Fundamental I e II, faixa etária de desenvolvimento intelectual que permite determinada maturidade para discussões como as que nos propomos; a turma, por integrar a maior parte dos alunos que desde o início do Ensino Fundamental estão na escola, permitindo certa dimensão dos ensinamentos da unidade escolar sobre o assunto.

Frisamos que em ambas as escolas o trabalho foi bem recebido, contamos com ajuda dos professores, coordenadores e diretores na explicação da proposta para os alunos que se mostraram atenciosos.

### 2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa e respaldar as possíveis análises, utilizamos como instrumentos de coleta e registro de dados: seleção documental (textos da mídia), entrevistas semiestruturadas; gravação em áudio e vídeo; fotografias, observações e anotações de campo, textos e desenhos dos alunos, questionário avaliativo dos professores.

No tópico seguinte, esclarecemos o uso desses instrumentos juntamente com a seleção e delimitação do *corpus*.

<sup>25</sup> Informamos que entre o grupo entrevistado apenas os professores 6, 8, 11 e 13 atuavam no 6º B, turma selecionada para aplicação da pesquisa. E os professores 15, 16, 17 e 18 são regentes do Ensino Fundamental I.

#### 2.4 O CORPUS E AS DECISÕES METODOLÓGICAS AO LONGO DA PESQUISA

Inicialmente<sup>26</sup>, em busca da representação que a mídia faz do indígena e da relação entre indígena e não indígena, acompanhamos o que os veículos locais mais lidos/assistidos na região publicaram sobre a Semana dos Povos Indígenas, entre os dias 15 e 20 de abril de 2013, e fizemos o levantamento nos seguintes: o jornal impresso, *O Progresso*, o portal de notícias *Dourados News* e os principais telejornais da *TV Morena (BOM DIA MS, MSTV 1ª e 2ª EDIÇÃO)*. Além desses, inicialmente escolhidos para a pesquisa, retomamos, também, reportagem transmitida pelo programa *MS Rural*, por chamar nossa atenção ao ser apresentada, pela emissora, como “especial para o Dia do Índio”.

No recorte para as análises, foram considerados todos os textos com temáticas relacionadas à semana em que se comemora o Dia do índio: reportagens, notícias, notas, fotos, artigos de opinião<sup>27</sup>. Não pretendemos apresentar a análise exaustiva de cada um, mas todos foram lidos e avaliados no sentido de verificar o que mais se destaca dentro das escolhas discursivas que auxiliam na configuração de um todo de sentido que reflete o contexto de elaboração desses textos, a construção da identidade indígena e as relações entre indígenas e não indígenas.

O enfoque maior foi dado para a análise das reportagens inseridas como especiais para a semana comemorativa, conforme indicação verificada nos textos escritos ou nas chamadas dos telejornais, são elas: do *O Progresso*, reportagens de capa, “Em Dourados, 1.500 famílias indígenas vivem em barracos” (16/04/2013) e “Tradição indígena está semeada em toda Dourados” (19/04/2013); do *Dourados News* “Marcado pela violência na Grande Dourados, Dia do índio é comemorado hoje” (19/04/2013); da *TV Morena* “Relatório de desapropriação da fazenda Cambará MS que é aprovado em Brasília” (MSTV 2ª edição – 16/04/2013); “Indígenas reclamam de falta de agilidade em serviços públicos na reserva de Dourados, MS” (*BOM DIA MS, MS TVIª e 2ª EDIÇÃO* – 19/04/2013); “Etnias indígenas lidam com mudanças e novidades nas aldeias” (*MS RURAL* – 20/04/2013).

Concomitantemente à seleção dos textos midiáticos, acompanhamos as comemorações da Semana dos Povos Indígenas na escola municipal indígena, entre os dias 15 e 19 de abril, período matutino. Apoiamos nossas afirmações e análises no sentido de buscar a constituição da identidade indígena, pelo indígena, e as relações sociais entre ele e o não

<sup>26</sup>Anterior e ao longo desses momentos descritos, realizamos as leituras teóricas que embasaram as decisões metodológicas e as análises realizadas.

<sup>27</sup>No Anexo C, consta um quadro com os textos dos jornais *O Progresso* e *Dourados News* utilizados. As reportagens televisivas estão gravadas no DVD.

indígena, relações estabelecidas a partir das manifestações artísticas, dos discursos emitidos nesse espaço.

Usamos como instrumentos de coleta a gravação em áudio e vídeo, fotografias e anotações de campo, juntos eles deram o apoio necessário para as análises. Após nossas impressões anotadas em campo pudemos ver e ouvir, novamente; descrever o ocorrido e transcrever trechos das falas dos indígenas.

Após a semana, procurando vivenciar tal ambiente escolar indígena, passamos a frequentar a escola; no início, entre os meses de abril e junho, seguimos a periodicidade de uma vez por semana, ou dias seguidos e intercalados de acordo com o andamento das atividades da escola. Procurávamos, também, estar em momentos de festa para auxiliar na organização.

Durante esse período, iniciamos as entrevistas semiestruturadas com os professores, coordenadores e diretores das escolas, etapa que foi desenvolvida ao longo da pesquisa, entre abril e novembro de 2013. A partir dessa modalidade de instrumento de coleta de dados, seguimos um roteiro de perguntas (Anexo B), procurando realizá-las em forma de conversa para que o informante ficasse mais à vontade nas suas colocações. Por esse motivo, algumas entrevistas não seguiram a sequência de perguntas elencadas por nós, mas o teor foi contemplado nas respostas.

Sob tal enfoque, respeitando as particularidades de cada realidade, a coleta aconteceu em momentos, espaços e tempos variados. Na escola indígena, as entrevistas nem sempre eram agendadas e, tendo em vista a característica reservada dos informantes, foi necessário encontrar momentos de descontração, normalmente acompanhados de tereré<sup>28</sup>, para que acontecessem. Na escola não indígena as entrevistas ocorreram com agendamento antecipado com o informante, principalmente em momentos de aulas vagas para os professores.

Para as análises, após a transcrição das entrevistas, recortamos os enunciados que representam as respostas para as perguntas feitas, eliminando comentários gerais ocorridos ao longo da coleta, sempre tendo como principal foco a construção do processo identitário indígena e a relação entre indígenas e não indígenas.

---

<sup>28</sup> A bebida, tradicionalmente sul-mato-grossense, foi trazida pelos paraguaios, apesar de alguns historiadores registrarem relatos dos Guarani apresentando a erva para os jesuítas. Normalmente, ela é tomada em uma roda que se constitui no ato de, em momentos distintos ao longo do dia, juntarem-se duas ou mais pessoas em torno de um companheiro que, munido de erva mate própria (cortada em tamanho maior do que a erva para chimarrão e disposta em recipiente que pode ser uma cuia pequena, copo, caneca) e água fria, serve os outros. Culturalmente a roda de tereré é motivada para o descanso e o bate papo entre amigos.

Entre os meses de setembro e novembro realizamos atividades junto aos alunos, também levando em conta as particularidades de cada realidade escolar, por constituírem dois contextos: uma escola indígena e uma não indígena. Decisões metodológicas diferenciadas foram tomadas ao longo do processo, o que justifica a elaboração de atividades diferente para cada grupo, por exemplo.

Primeiramente, textos e desenhos serviram para o diagnóstico das realidades, além de serem materiais para a análise das representações envolvidas contando, também, com as anotações de campo sobre a condução das atividades e os comentários dos alunos. Na escola indígena para saber sobre suas vivências pedimos aos alunos de 6º ao 9º anos para que desenhassem e escrevessem um texto a partir de três questionamentos: Quem é você? Como é a sua vida na aldeia? O que espera para o futuro? As perguntas foram construídas junto com o professor de Língua Portuguesa que sugeriu essa metodologia diante da timidez e dificuldade dos alunos, principalmente os mais velhos, em expressarem-se na forma escrita da língua portuguesa, já que a língua materna é o Kaiowá. Contamos assim com a ajuda dos professores, principalmente dessa disciplina, para disponibilizarem as aulas e para ajudarem na explicação das atividades, mas sempre acompanhados da pesquisadora<sup>29</sup>.

Na escola não indígena, pedimos aos alunos do 6º B, para que desenhassem e escrevesse sobre a pergunta: Índio lembra...?<sup>30</sup> Nesta escola também contamos com a ajuda de professores que sempre eram convidados a permanecer na sala; no entanto, notamos certa falta de disposição em participar ativamente das discussões, o interesse maior foi do professor de Geografia, talvez por também ser professor da escola indígena.

Com os alunos desta escola realizamos outros encontros (gravados em áudio e alguns também em vídeo) em que discutimos sobre as respostas dadas para a pergunta anterior, acrescentando outras: Quem conhece? Onde e quem, normalmente, fala dos indígenas? Os alunos trouxeram, ainda, recortes de livros, revistas, jornais que falavam sobre os indígenas e que chamava a atenção deles. Para fechar a etapa, uma das professoras de História da escola realizou uma aula/palestra, mostrando visões sobre os indígenas desde o Descobrimento até os dias de hoje.

Para as análises, apresentamos exemplos de enunciados e desenhos, de ambas as escolas, que justificam o que foi obtido juntamente com nossas observações, assim

<sup>29</sup> Nas duas escolas, antes de iniciarmos a pesquisa *in loco*, quando pedimos autorização para os diretores, conversamos com os professores para explicar sobre nossa proposta e possibilidade do uso das aulas, todos demonstraram boa aceitação.

<sup>30</sup> A proposta da pergunta “índio lembra...” e o trabalho com recortes sobre os indígenas são estratégias metodológicas anteriormente usadas por Bonin (2007) no trabalho com narrativas de estudantes do Ensino Superior.

como a descrição e a transcrição de trechos das conversas com os alunos. Esses momentos da pesquisa permitiram que ampliássemos nossa visão das representações dos alunos, indígenas e não indígenas, para que iniciássemos a problematização de questões que ajudariam a elaborar a terceira etapa da pesquisa, diagnóstico e intervenção<sup>31</sup>, sobretudo na escola não indígena.

Na terceira etapa, oportunizamos e, na medida do possível, intermediamos atividades de inter-relação entre os sujeitos das escolas: oficina de arte e palestra/aula realizadas por professores indígenas na escola não indígena, troca de cartas e encontros entre as duas escolas. Nossa intenção era oportunizar momentos de aproximação entre indígenas e não indígenas para verificar as relações estabelecidas. As atividades ocorreram dentro do que foi planejado, contando com a colaboração dos alunos que se mostraram acessíveis a esse tipo de trabalho, apesar de constatarmos, também, que atividades como essas dependem não só de empenho, mas de tempo, o que nem sempre é possível dentro das realidades escolares. Para o registro de alguns momentos contamos com anotações de campo, fotografias, gravação em áudio e vídeo.

Destacamos que, a pedido da escola não indígena, essas atividades foram desenvolvidas por nós dentro do projeto “1ª Feira histórica e geográfica – desvendando o MS e a cultura afro brasileira e indígena”. A proposta desse projeto era a de trabalhar as contribuições da cultura africana e da indígena na formação da identidade do Estado e, com isso, atender a exigência da Lei 11.645. Em reunião entre professores de História, Geografia e Arte, coordenadores e diretores, ficou decidido que cada docente era responsável por desenvolver trabalhos sobre a temática com uma ou mais turmas. A metodologia e os tipos de atividades ficaram a cargo do que fosse combinado entre eles e os alunos.

Nosso papel no projeto foi o de desenvolver atividades com a turma do 6º B e colocamo-nos à disposição da escola, dos professores e alunos no que fosse necessário refletir sobre a questão indígena. Dessa forma, as observações durante o andamento do projeto, sobretudo no período vespertino, também foram usadas para embasar nossas reflexões sobre o trabalho com a temática na escola, principalmente no que presenciamos em sua culminância, a feira cultural.

Após todas as etapas, uma atividade de avaliação, principalmente sobre os encontros entre as escolas, foi requerida aos informantes. Para os alunos das duas escolas

---

<sup>31</sup> As atividades de intervenção já haviam sido pensadas, mas só foram melhor definidas e planejadas ao longo do processo, de acordo com as primeiras observações. Essas eram sempre apresentadas e discutidas com os coordenadores de ambas as escolas que nunca se opuseram ao trabalho, e, dentro do possível, sempre auxiliavam no que fosse necessário, como, por exemplo, na busca por recurso financeiro para o encontro dos alunos nas escolas.

solicitamos para que escrevessem e desenhassem sobre a experiência na relação entre eles, destacando o que foi marcante. Para os professores requeremos a avaliação por escrito, aos indígenas pedimos para que comentassem sobre as atividades desenvolvidas, pontos positivos, negativos, sugestões e o que mais chamou a atenção. Aos não indígenas, também interrogamos sobre as interações promovidas, sobretudo a partir das manifestações culturais ocorridas na escola não indígena e sobre as atividades que desenvolveram com os alunos no projeto da escola, incluindo as culturas afro e indígena, já que a proposta da escola assim foi constituída e facilitaria o entendimento da questão. Essas ponderações representam o retorno desses sujeitos à interação entre as escolas ou, ao menos, reflexões sobre a temática abordada e indicaram as impressões, as relações estabelecidas, entre indígenas e não indígenas nesse contexto.

Diante da explanação dos procedimentos metodológicos, cabe atentar, ainda, para a evidente diferença no que se refere à seleção dos sujeitos e as formas de abordagem nas escolas o que nos foi imposto: pelos próprios envolvidos (caso da escola indígena que pediu para que fosse trabalhado com todos os alunos), pela especificidade das realidades (os alunos indígenas possuem dificuldades para se expressar em língua portuguesa, o que exigiu detalhamento nas atividades), pelos objetivos da pesquisa (aos indígenas era preciso perguntar sobre eles mesmos e sua relação com o outro, aos não indígenas sobre o outro e sua relação com ele). Na medida do possível realizamos ajustes que pudessem sustentar a pretensão da pesquisa, procurando coletar os dados com a preocupação de interferir o menos possível, evitando artificialidade nas informações, mas cientes das ingerências que sofre toda pesquisa de campo.

Seguimos para o próximo capítulo com a apresentação e a análise dos textos divulgados pela mídia em torno da Semana dos Povos Indígenas.

### 3 A SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS NA MÍDIA: OLHARES CRUZADOS

*[...] ainda quando os textos são “textos” propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles “são” enquanto “textos”. Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator inscrito num universo de práticas em conflito. [...]. Conseqüentemente, não somente o sentido dos textos a serem lidos se constrói em ato, mas o próprio “ato de leitura” realizado em situação assume valor de ato (LANDOWSKI, 2001, p.30-31).*

A epígrafe deste capítulo conduz à reflexão sobre a recepção dos textos em ato, sobre a leitura entrecruzada pelos textos circundantes, pela “posição de cada leitor” inscrito nessas práticas. Na tentativa de mostrar o elo entre indígenas e não indígenas na região de Dourados, de investigar as relações entre os olhares de uns sobre os outros, analisamos as construções discursivas realizadas pela mídia local envolvendo a Semana dos Povos Indígenas, especificamente textos especiais e/ou ligados à comemoração enquanto práticas de sentido.

As análises revelarão posicionamentos que contextualizam o que é vivenciado na realidade local a partir dos textos que chegam ao público de Dourados pelas lentes jornalísticas. Como esclarecido no capítulo metodológico, apresentamos textos publicados por três veículos de informação: impresso, *on-line* e televisivo. A ênfase recairá nas partes textuais que envolvem a construção da representação indígena e as relações entre estes e os não indígenas. O texto será considerado como objeto cultural que reflete práticas sociais dentro do contexto em que está inserido, objeto de comunicação do qual emergem sentidos que resultam não só da organização interna, imanente, mas, também, em função de quem, como e de que lugar fala.

#### 3.1 RETRATOS DO INDÍGENA NA MÍDIA DOURADENSE NA SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS

Antes de passarmos para a análise dos textos, lembramos que estudos apontaram para a influência da mídia douradense na constituição da imagem do sujeito indígena na região. Entre outros, Limberti (2012) analisa a presença do indígena em notícias do jornal *O Progresso*, veiculadas entre as décadas de 1950 a 2000, e revela que o indígena na mídia impressa passou por diversos enfoques. Segundo a pesquisadora, na primeira década, início da circulação do jornal, há um “apagamento” da presença desse sujeito em uma localidade que ainda estava em construção. Com o passar dos anos, o tema “índio” começa a aparecer ligado à construção do município, ao trabalho evangelizador da Missão Kaiowá e à

ideia de incapacidade, ele clama por assistencialismo. Aos poucos, o indígena passa a ter voz em situação de subalternidade, ou para enaltecer o trabalho dos não indígenas. Seu discurso chega a ser integrado ao artigo de opinião, no entanto, normalmente é inserido pelo jornal em condição desprestigiada. Aspecto observado por Limberti (2012, p.287) ao fazer considerações sobre publicações após o ano 2000:

A manutenção da situação – demonstrada pela leitura das notícias do início da sexta década de circulação do jornal *O Progresso* (2001-2003) [...] autoriza uma constatação, baseada na contemplação da trajetória que a análise descreve a partir da primeira década: a imagem do índio se acomoda entre tantas outras imagens negativas que a sociedade produziu, como a dos negros, a dos pobres, entre outras inferiorizadas por suas características étnicas, culturais ou sociais. O código ideológico dos sujeitos sociais que a construíram garante sua manutenção, ao mesmo tempo em que a torna indelével.

Observamos que, atualmente, o indígena é inserido na mídia ainda na condição inferiorizada como aponta a pesquisadora, mas, de alguma forma, começam a aparecer como participantes das discussões sobre o município de Dourados, principalmente em relação aos acontecimentos, às conquistas, aos problemas enfrentados nas aldeias e que são partilhados. Isso pode ser justificado diante da maior circulação do indígena na vida da sociedade não indígena exercendo cargos que não ocupavam, apesar de verificarmos a ênfase nos discursos “inflamados”, quando são noticiados aspectos negativos relacionados às populações indígenas, a exemplo do que destacamos em nosso trabalho de Mestrado (MIQUELETTI, 2007) sobre as mortes de crianças indígenas vítimas da desnutrição.

Nessa perspectiva, notamos que o enunciador, ao selecionar as informações que comporão seu texto, tem em vista a competência do enunciatário, pois este faz escolhas de acordo com seus interesses e, sabendo disso, como não basta levar ao leitor informações da atualidade como objeto de um saber, é preciso trabalhar outras informações: “[...] dizer e modelar o *desejo* dos sujeitos, dar-lhe uma forma” (LANDOWSKI, 1992, p.130, grifo do autor). Em outras palavras, atingir a intimidade dos destinatários, o seu vivido individual e social para enquadrar os comportamentos socioculturais e ir normatizando, aos poucos, sua competência. Levamos em consideração as tensões sociais contemporâneas ao momento enunciativo como marco referencial e cultural para as análises das representações nos textos.

Situando os textos aqui analisados, destacamos que foram construídos dentro de determinado contexto de atuação linguística: nacionalmente, o momento era de tensão entre indígenas e não indígenas no que se refere à luta pela terra. Indígenas, vindos de

todo o país, realizavam manifestação na câmara dos deputados contra a Proposta de Emenda Constitucional, a PEC 215. A Emenda previa, entre outras questões, delegar para o Congresso Nacional a demarcação e a homologação de terras indígenas, quilombolas e de áreas de conservação ambiental, o que, conforme a Constituição Federal, são atribuições do Poder Executivo. No âmbito local, essas discussões também estavam presentes, agravadas pela morte de um policial e fazendeiro em Douradina, município próximo a Dourados, tendo como motivação a disputa por terra com uma comunidade indígena vizinha a sua propriedade.

Ao acompanhar as publicações, verificamos a presença de textos que não se referem diretamente à Semana dos Povos Indígenas, reportaram ao indígena tão somente ligado ao contexto descrito anteriormente e, dentro do possível, faremos rápidas remissões a eles entendendo que influenciam a leitura dos que se referem à Semana, foco de nossas análises, conforme exploramos nos três tópicos seguintes divididos entre os três veículos de comunicação acompanhados.

### 3.1.1 No Jornal Impresso<sup>32</sup>

No jornal *O Progresso*, notamos considerável número de textos publicados em torno da Semana dos Povos Indígenas, tanto envolvendo aspectos positivos, quanto negativos, dentre eles: as comemorações, as discussões sobre os conflitos por terras, as dificuldades vividas nas aldeias. Isso indica a carga de importância dada aos indígenas atualmente na região; eles ganharam espaço nas páginas noticiadas, como revela a própria seção em que a maioria dos textos são publicados, “Dia a dia”, ela integra discussões de assuntos do cotidiano dos enunciatórios, leitores do jornal, podendo apontar para um grau de integração do indígena à sociedade, ou como um problema, conforme verificaremos nos textos.

No primeiro dia, 15/04, as pautas giram em torno dos conflitos por terras e entre sete textos que fazem referência ao indígena, dois tratam da Semana dos Povos Indígenas. O primeiro, uma foto-legenda<sup>33</sup>, publicada na página 3 da seção “Dia a dia”, apresenta a imagem de um jovem aluno indígena ateando fogo em uma pira olímpica na quadra da Reserva sob o título “Semana do índio”, abaixo da qual a nota explicativa informa que parte do evento ocorrerá na vila olímpica da reserva indígena e enfatiza que as atividades

---

<sup>32</sup> Os textos podem ser conferidos no Anexo C ou consultados no recurso de busca do jornal, inserir data e pdf. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/>>.

<sup>33</sup> A foto-legenda tem como base uma foto ou mais, acompanhada de um texto, curto e objetivo, explicando sobre o assunto ou da descrição do conteúdo da imagem.

são: “[...] homenagem da Prefeitura de Dourados ao Dia do índio [...]. A organização é da Secretaria de Educação, em parceria com a Funed [...]”. O segundo texto é a notícia “Paranhos realiza comemoração ao Dia do Índio”, publicado na seção “Cidade”, trata das comemorações em Paranhos, município ao sul do Estado e que possui considerável quantitativo de indígenas. Informa sobre a reunião realizada entre membros dirigentes das aldeias da região e da prefeitura para definir as ações, destaca o papel da prefeitura na organização, como consta no último parágrafo ao afirmar que eventos assim: “[...] mostram que o slogan do governo de todos realmente está sendo cumprido, pois a prefeitura ao mesmo [sic.] realiza comemorações em todas as zonas do município, sejam nas áreas urbanas, rural e indígenas [...]”.

Diante do contexto de tensão em que se encontrava o Estado, a referência à data comemorativa do Dia do Índio e a ênfase na iniciativa e organização das prefeituras, deixam implícita a preocupação do enunciador jornal em mostrar que o poder público é detentor do saber e do poder-fazer necessários para realizar as ações nas aldeias, eles auxiliam os sujeitos de estado, os indígenas, a tornarem-se sujeitos realizados com a ocorrência das comemorações. A mídia age para estabelecer as condições de visibilidade (LANDOWSKI, 1992).

No segundo dia, 16/04, na página 2 da seção “Dia a dia”, encontramos uma notícia que não faz referência declarada à Semana dos Povos Indígenas, mas trata da eleição do vereador indígena para a primeira associação parlamentar indígena do Brasil: “Aguilera vai presidir associação de vereadores indígenas”. Noticiada nessa semana, evidencia a inserção do sujeito indígena em cargos e discussões sociais que, até pouco tempo, eram exercidas apenas por não indígenas, ele é “assimilado” pela sociedade não indígena e mostra que também possui o poder-fazer.

Na página 2 da seção “opinião”, temos o artigo “19 de abril, Dia do índio? O que comemorar?”, assinado por um indígena, representando a voz indígena frente à data em que se comemora o Dia do Índio. Podemos perceber, pelo título, o tom crítico e ao longo de todo o texto o enunciador enfatiza o desrespeito dos não indígenas com o seu povo. Inicia afirmando: “Esta é Semana do Índio, que se encerra em 19 de abril, Dia do índio. Relembramos o porquê nossos antepassados, povos nativos que habitavam essas terras foram chamados de índios pelos inóspitos visitantes portugueses ‘colonizadores’”. Insere-se como parte do grupo que representa a partir do uso da 1ª pessoa do plural marcado no possessivo “nossos”, debreagem enunciativa que representa o comprometimento discursivo com as colocações.

Verificamos, no recorte destacado, a apresentação do primeiro exemplo de imposição advindo dos não indígenas em relação à identificação de seus antepassados chamados de “índios”, apontamento que na própria adjetivação dos envolvidos revela a visão conflituosa na análise da relação entre eles, desde os primeiros contatos: os índios são caracterizados como os “povos nativos”, ou seja, originários do país; os portugueses são avaliados como “inóspitos visitantes”, ou “colonizadores”. Sendo a última palavra marcada pelas aspas para indicar a crítica a partir da ironia que se constitui, segundo Fiorin (2014, p.69-70), pelo “alargamento semântico” com inversão do valor do significado que passa a envolver o sentido e seu oposto para apresentar a atitude do enunciador diante do tema abordado. Nesse caso, o enunciador nega a colonização ao avaliar que o português se insere no Brasil como “colonizador” de lugar já habitado pelos indígenas.

No segundo parágrafo, recorda que essa denominação foi uma forma de homogeneizar, desconsiderando as diferenças linguísticas e culturais, objetivando: “[...] o domínio político, econômico e religioso dos nossos antepassados! [...]”. Problemática que, segundo o enunciador, não foi resolvida ao longo do tempo: “[...] definir quem era índio ou não, constituiu sempre uma questão legal”, ele revela que necessariamente, frente à sociedade não indígena, precisa justificar legalmente sua identidade, isto é, marcar sua diferença, instaurar-se como o Outro.

Na sequência, para reforçar a falta de sentido e, principalmente, a falta de respeito com as comunidades indígenas, lembra que a data não tem vínculo com a cultura indígena, é criação de não índios, “meramente decorativo”. Enfim, sinaliza para o ocultamento da submissão iniciada no “descobrimento” ao notar que as ações realizadas em nome da causa indígena coloca-os na posição de “objeto de estudo”, fonte de interesses, frisa no sexto parágrafo: “[...] os ‘especialistas’ em índios vivem na maior mordomia em gabinetes refrigerados do poder, percebendo polpudos salários em nome da ‘proteção’ dos índios”<sup>34</sup>. No parágrafo seguinte, salienta que mesmo com a realização dos eventos para a discussão de políticas indígenas, muitos desses continuam sofrendo, questiona: “Porque os políticos detentores de cargos públicos não exigem providências a agressão aos direitos indígenas? Porque somos ‘IRMÃOS ÍNDIOS’ somente na retórica?”. Crítica enfatizada nas aspas inseridas nas palavras “especialistas”, “proteção” e “IRMÃOS ÍNDIOS”, conforme classificação de Fiorin (2014), ironicamente revela a interpretação do enunciador diante do

---

<sup>34</sup> Informamos que parte desse trecho citado também aparece no olho do texto, no qual lemos: “Os ‘especialistas’ em índios vivem na maior mordomia em gabinetes”. O “olho do texto” é um recurso jornalístico construído pela abertura diagramática no meio do texto na qual se destaca uma frase do próprio texto, recurso argumentativo que ajuda a direcionar a leitura.

assunto que coloca em suspeita a intenção dos não indígenas. Polifonicamente, duas vezes estão em conflito, uma afirma e a outra nega, enunciativamente afirma-se no enunciado e nega-se na enunciação.

Tendo em vista a natureza do gênero artigo de opinião, o enunciador possui a liberdade para marcar seu posicionamento enquanto indígena. Em tom de desabafo, manifesta que na relação com o não indígena o interesse pela aproximação não é mútuo, mas segue na direção do eu (indígena) ao outro (não indígena). Coloca em dúvida as intenções das ações realizadas por este: “A MENTIRA e a meia verdade, sempre foram táticas de dominação do colonizador”, destaca no oitavo parágrafo. Parece querer desmascarar o não indígena, seus reais interesses, a partir do jogo com as modalidades veridictórias, as categorias modais do ser e do parecer, coloca em dúvida as ações do não indígena, o seu dizer parece, mas não é, o que a Semiótica reconhece como mentira (GREIMAS s/d, p.488).

Diante do julgamento duvidoso em relação às atitudes dos não indígenas, o enunciador termina o texto: “Almejamos apenas um futuro de harmonia, sem ódio nem rancor [...]. Esperamos sim comemorar o tão almejado respeito à nossa DIGNIDADE”. Mantém a criticidade e utilizando-se do presente do verbo almejar, “almejamos”, junto aos léxicos “futuro”, “esperamos” e “tão almejado”, mostra que a “dignidade” para os povos indígenas é algo desejado, não havendo motivos para comemorar. Entre os recursos textuais que auxiliam nessa construção, apontamos, ainda, a inscrição, em caixa alta, das seguintes palavras: RESPEITO, DIGNIDADE, “IRMÃO ÍNDIOS”, MENTIRA, DIGNIDADE, nessa sequência, elas sintetizam o percurso interpretativo focado no texto.

Na seção “Cidades”, página 7, outro texto segue na perspectiva de mostrar a disposição do poder público em ajudar nas comemorações indígenas. A Reportagem: “Produtores doam oito vacas e 2 mil à comunidade indígena”, informa sobre ações dos produtores rurais e da prefeitura do município de Tacuru, a 200 quilômetros de Dourados, para auxiliar nas comemorações nas aldeias da região. O destaque é para essas iniciativas e apenas a voz dos não indígenas aparece no texto, em discurso indireto, os produtores enfatizam a boa convivência, consta no quarto parágrafo: “Segundo a presidente do Sindicato Rural local, produtores rurais e indígenas vivem em harmonia no município”.

Reforçando isso, o intertítulo “Prefeitura” divide a reportagem para explicitar a disposição desse órgão, informa que Tacuru é o único município da região Conesul do Estado a ter uma secretaria municipal exclusiva para assuntos indígenas, segundo o prefeito, inserido em discurso indireto no sétimo parágrafo, ela foi criada para: “promover o desenvolvimento socioeconômico das comunidades guarani-kaiowá nas duas reservas

indígenas do município”. Argumentativamente, as vozes de autoridade são representadas – a do presidente do sindicato e a do prefeito – acentuando o fazer-ver para fazer-creer no querer-fazer em favor aos indígenas.

Entretanto, destoando das partes anteriores, o intertítulo “Câmara”, anuncia, no penúltimo parágrafo: “O presidente da Câmara de Tacuru [...] informou ontem (15) que vai esperar o parecer [...] para convocar o suplente que assumirá a vaga deixada pelo vereador [...] assassinado no último sábado (13)”. Inserção estranha ao leitor desinformado, mas não para aquele inserido no contexto social de atuação da reportagem, no qual a leitura de outros textos dialogava com este e informavam que a morte do vereador ocorreu em um assentamento da região, possivelmente, após discussão com um dos moradores<sup>35</sup>. Com isso, a leitura se altera e notamos o direcionamento discursivo para a suspeita do enunciador em relação à retribuição da população às ações do poder público, novamente o clima de tensão atravessa o discurso midiático.

Nesse dia, temos, na primeira página e na página 1 da seção “Dia a dia”, a reportagem especial sobre a Semana dos Povos Indígenas. O texto aborda, principalmente, a falta de moradia nas aldeias de Dourados. Seguem a imagem da capa e da reportagem:

Figura 6 – Capa e reportagem especial 1, *O Progresso*.

**1,5 mil famílias indígenas vivem em barracos**

**Prefeitura, Conselho de Saúde Indígena e Funai vão construir 440 casas**

A cidade de Dourados, que concentra a maior população Reserva Indígena do Brasil, tem déficit de 1,5 mil casas. A maioria das famílias vive em péssimas condições de moradia, sob barracos de lona. De acordo com relatório de entidades ligadas à questão indígena, até 2012, o déficit habitacional era de 1.450 casas, hoje sobiu para 1,5 mil. **PÁG. 01**

Famílias indígenas sofrem com a falta de moradia nas aldeias em Dourados

**Saco de fibra vegetal é alternativa para substituir o plástico**

**PÁG. 05**

**Consejo pode colidir com Marti em outubro de 2014**

**PÁG. 06**

**Mudero vasca, mas terá de governar uma Venezuela dividida**

**PÁG. 07**

**Projeto aprimora talento de alunos em Dourados**

**PÁG. 04**

**Consejo de Saúde Indígena e Funai vão construir 440 casas**

**DIA A DIA**

**Hospital Concorrados do HU cobram decisão da Justiça**

**Dito Veloso Alunos 'estaque' participam de projeto**

**“70% da população acorda cedo antes do Brasil, dia a semana (primeira habita de trabalho)”**

**Em Dourados, 1.500 famílias indígenas vivem em barracos**

**A maioria sofre com moradia precária e agravos na saúde. Prefeitura, Condisi e Funai anunciam 440 novas casas**

**O TEMPO**

**HOJE:** 27° Máxima / 11° Mínima

**AMANHÃ:** 28° Máxima / 12° Mínima

**QUINTA-FEIRA:** 28° Máxima / 11° Mínima

**LOTERIA**

**LOTÓFÁCIL - CONCURSO 093** 01-02-03-04-05-06-08-09-11-15-16-20-22-23-24

**QUINA - CONCURSO 3169** 14-47-73-74-77

**ÍNDICE**

COSEMI	1
OPROD	7
POLÍCIA	344
ECONOMIA	5
MEIO AMBIENTE	6
BRASIL/MUNDO	7
RELIGIÃO	7
CIÊNCIAS	144
ESPORTES	144
ESPECIAL/POLÍCIA	144
ESPECIAL	144
CLASSIFICADO	144
TOTAL	26

**ANULAS GRATUITAS DE BALÉ, TEATRO E STREET DANCE PARA ALUNOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

**Shirley**

**Para mais informações: (67) 3411-8200**

Fonte: *O Progresso* (16/04/2013).

<sup>35</sup> Para saber sobre o caso: <<http://www.progresso.com.br/policia/vereador-do-psc-e-assassinado-em-tacuru>>.

Na capa, observamos que o título “1,5 mil famílias indígenas vivem em barracos” junto à fotografia, analisada mais adiante, e à legenda: “Famílias indígenas sofrem com a falta de moradia nas aldeias de Dourados” ressaltam a insuficiência de moradia para os indígenas. Reforçando isso, ao lado da imagem, o lide apresenta o resumo das informações que estarão na reportagem e apresenta a defesa do poder público diante da situação, sobretudo na escolha do seu título:

**Prefeitura, Conselho de Saúde Indígena e Funai vão construir 440 casas**  
 A cidade de Dourados, que concentra a mais populosa Reserva Indígena do Brasil, tem déficit de 1,5 mil casas. A maioria das famílias vive em péssimas condições de moradia, sob barracos de lona. De acordo com relatório de entidades ligadas à questão indígena, até 2012, o déficit habitacional era de 1.450 casas, hoje subiu para 1,5 mil.

No interior do jornal, a imagem é a mesma e sua legenda aviva as informações expressas na capa: “Famílias indígenas sofrem com a falta de moradia nas aldeias de Dourados; até 2012, o déficit habitacional era de 1.450 casas; hoje, a demanda cresceu e este número saltou para 1.500”. Ao título é acrescido o nome da localidade, trazido para frente da frase, como dado principal: “Em Dourados, 1.500 famílias indígenas vivem em barracos”, complementado com o subtítulo que retoma as ideias do título do lide: “A maioria sofre com moradia precária e agravos na saúde. Prefeitura, Condisi e Funai anunciam 440 novas casas”. A recorrência das informações, aliadas aos números e praticamente às mesmas sequências sintagmáticas, serve para enfatizar a ideia principal que o enunciador quer fazer chegar ao enunciário: as péssimas condições de moradia dos indígenas.

Ao longo do texto, juntamente com o destaque dado à descrição da precariedade das condições de vida na Reserva, apenas os indígenas são chamados a falar, seja pela voz do presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena que confirma a situação, ou pelos depoimentos de pessoas que vivem essa realidade e que revelam passar por dificuldades e buscar formas de sobrevivência, como consta nos parágrafos três, quatro e cinco:

A indígena caiuíá-terena [...] sempre viveu em barracos de lona, desde criança até agora, depois que se casou e teve os dois filhos.

[...]

Grávida de sete meses ela diz que a família sempre viveu dos “bicos” que o marido consegue como servente de pedreiro. ‘Dá para garantir o alimento diário, mas não o conforto que gostaria de oferecer às minhas crianças [...] ‘O frio vem com chuvas e diminui o serviço de pedreiro do meu marido.’”

[...]

O indígena Anderson Ferreira Cabreira, de 20 anos, é vítima do confinamento. Conta que o pai se matou quando ele era criança, devido aos problemas de falta de estrutura na Reserva. [...] Ele hoje trabalha e busca uma forma de melhorar a vida. Diz que nunca conseguiu se cadastrar em programas sociais de habitação e que a casa de eternite e lona foi a única alternativa (grifos nossos).

Os indígenas são trazidos para a reportagem na condição de sujeitos de estado, vítimas do sistema, como fica claro nas partes grifadas por nós, são vítimas do “confinamento”<sup>36</sup>. No entanto, são sujeitos que tentam alcançar soluções para melhorar de vida, sabem e querem fazer, porém não conseguem por não possuírem o poder-fazer, precisam do poder público para tal e, conseqüentemente, podem sancionar a si mesmos negativamente, como declara um dos sujeitos: “[...] o pai se matou quando ele era criança, devido aos problemas de falta de estrutura na Reserva”.

Em busca de possível resposta/solução, abre-se o intertítulo “novas casas” e a única voz, inserida em discurso indireto, que responde politicamente pelo problema é a de um indígena, o presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena, ele reconhece as dificuldades vividas e informa sobre o projeto que prevê novas casas nas aldeias da região, lemos no sexto parágrafo: “uma ação da entidade, juntamente com a Prefeitura de Dourados e Fundação Nacional do Índio (Funai), vai garantir 440 novas casas para a aldeia de Dourados”.

A situação é problematizada ao trazer os depoimentos dos indígenas, do Conselho Distrital de Saúde Indígena e, ao mesmo tempo, informar sobre iniciativa do governo juntamente com os outros órgãos diretamente ligados à causa indígena, como evidenciam as frases selecionadas para os dois olhos do texto: “Relatório aponta que nos últimos anos, 1.200 casas foram construídas através de projetos habitacionais mas [*sic.*] a demanda cresce” e “Ação conjunta entre Condisi, Prefeitura de Dourados e Funai vai garantir 440 novas casas para a aldeia de Dourados”. Percebemos, novamente, o jogo com os valores do parecer e do ser, a possibilidade ou não de serem “mentira” as ações divulgadas pelo poder público. O jornal coloca-se como sujeito preocupado com os indígenas, inclusive comprometendo-se a dar visibilidade, fazer-ver, à realidade vivida por eles, ao fechar a reportagem reforça: “Durante esta Semana do Indígena, o jornal vai focar temas relativos à [*sic.*] estas comunidades”.

Atentando para a fotografia, notamos que ela auxilia, com os outros elementos textuais da parte verbal, sobretudo os depoimentos dos indígenas, na construção da

---

<sup>36</sup> A palavra “confinamento” é um termo já usado por estudiosos, sobretudo antropólogos que estudam a situação da Reserva, ele representa a forma como os indígenas foram colocados neste espaço que hoje é pequeno diante do quantitativo de pessoas que ali vivem.

argumentação via mobilização da emoção do leitor, encaminha-se para a construção do que chamamos de “efeito de ajustamento”. Fazemos um adendo, esclarecendo nosso posicionamento teórico nesse sentido.

Sabemos que a sociosemiótica, principalmente com os estudos de Landowski, procura desenvolver as análises dos textos que constroem os sentidos em situação e dentro disso está o “ajustamento” no qual o sentido ocorre pelo contágio entre sensibilidades (LANDOWSKI, 2005b). Dessa forma, consideramos que o texto midiático, antecipadamente, passa por processo de preparação, elaboração, isto é, não ocorre em tempo real e, por isso, não poderia ser analisado dentro dessa dinâmica do regime de junção. No entanto, nos propomos a considerar a ocorrência de outros sentidos que compõem esses textos e que envolvem o produtor, o receptor e os sujeitos envolvidos nelas.

Esse entendimento é considerado por Limoli e Teixeira (2014, p.130), ao trabalharem com o suspense no objeto textual novela, as pesquisadoras afirmam que: “[...] no programa de televisão pode-se pensar num ‘*in vivo*’ *in vitro*, em que o encontro se dá mediado pela tela da TV, mas não deixa de se realizar como uma situação de ajuste sensível e emocional”. Aliado à programação e à manipulação, regimes de junção, o que identificamos como “efeito de ajustamento”, regime de união, acontece e auxilia na construção dos sentidos que são constituídos na relação/recepção entre enunciador e enunciatários implicados dentro de mesma realidade contextual. Amplia-se a análise para o mundo das sensibilidades que as construções textuais podem provocar, sendo o sentido sempre renovado.

Nessa perspectiva, na composição da imagem temos: uma mulher e duas crianças em frente a um barraco, representando uma família indígena, como ratificam as legendas. Na composição da imagem, conforme classificação de Xavier (2005), o plano usado é o “de conjunto” (a câmera focaliza o conjunto de elementos envolvidos na ação, figuras humanas e parte do cenário) vindo à direção do canto direito, de baixo para cima. O plano de conjunto assume significação social, põe em relevo a relação de uma personagem com outras, nesse caso, quando relaciona o indivíduo com o grupo ou com a natureza, integra o homem no mundo e na sociedade e faz dele a presa das coisas, da situação em que vive.

A condição de pobreza dos indígenas é ressaltada principalmente pelo destaque topológico dado ao barraco de lona, maior do que as pessoas ele parece engoli-las, ou fundir-se a elas, em um amontoado de coisas, sentido reforçado, ainda, pelo aspecto cromático: o preto do barraco contrasta com o colorido das pessoas, principalmente na roupa da menina, já que na composição da mulher e do menino sobressai o tom em marrom, próximo ao tom da terra. A mulher olha para o horizonte enquanto as crianças, sobretudo o

menino, focam seus olhares na câmera que, subjetivamente, direcionam-se aos leitores produzindo o efeito de aproximação, a instauração da debreagem enunciativa em que o eu/aqui/agora são marcados no enunciado. O relevo dado ao grupo humano indígena remete à relação com o não indígena, implicitamente, com os grupos políticos responsáveis pelas condições de sobrevivência da sociedade, os indígenas são vistos como presas do sistema.

A percepção visual, ao apreender as figuras indígenas no quadro, corresponde ao ponto de vista do fotógrafo que, no caso, optou pelo ângulo (posição da câmera) denominado de “câmera baixa” ou *contra-plongée* (cena vista de baixo para cima), de um nível inferior. Esse ângulo é usado para sugerir relações de superioridade, de autoritarismo, de poder, tendo em vista a semana comemorativa, e apesar do tema “comemoração” não aparecer no texto, o ângulo se justificaria diante do respeito ao índio, o homenageado que sobrevive em meio às adversidades.

Observamos que os elementos do mundo real trazidos para a imagem são figuras que se ancoram em algo do mundo natural para representar os temas, categorias que organizam os elementos do mundo em conceitos. O abandono, o descaso, a miséria são representados nas figuras presentes nos relatos dos casos ao longo da parte verbal e, na fotografia, pelo cenário em primeiro plano: barraco, balde, terra. A esperança, ligada à menção ao projeto para a construção de novas casas, está nas figuras da criança e da mata verde ao fundo, crianças que, pela disposição na foto e o direcionamento do olhar, como apontamos, instigam um pedido de socorro diante da situação apresentada.

Sabendo que a figuratividade designa a propriedade que as línguas verbais e não verbais têm de: "produzir e restituir parcialmente significações análogas às de nossas experiências perceptivas mais concretas" (BERTRAND, 2003, p.154) e, retomando os dois modos de relação entre a imagem e o verbal proposto por Barthes (1984); pode-se afirmar que a imagem aliada às legendas, aos títulos e ao corpo verbal da reportagem relaciona-se pela ancoragem, ao especificar os sentidos pretendidos na leitura da imagem e não deixa de recorrer ao efeito de etapa ao integrar a imagem no processo de construção do todo de sentido.

Diante desse direcionamento parece ser contraditória a apresentação de reportagem que aborda tema ligado a um fator negativo – a situação de abandono de uma comunidade indígena – como especial para a semana em que se “comemora” o Dia do Índio. Essa configuração que liga motivos contrários (enaltecimento x abandono) leva-nos a perceber a contradição entre o que é afirmado no enunciado e negado na enunciação. Duas figuras retóricas são recuperadas, retomando Fiorin (2014, 152-153) temos a antítese “[...] porque se explicitam as oposições implícitas na construção dos sentidos”, ela permite “[...]”

mostrar as sutilezas da análise da realidade, onde se acotovelam incongruências, oposições, incoerências”. No caso dessa reportagem, ela é reforçada pela linguagem visual. E, ainda, a ironia, com o “alargamento semântico” dos sentidos antitéticos, expressa a atitude do enunciador diante do tema abordado junto ao “conflito de vozes” que intensifica a situação contraditória em que esses sujeitos devem ser vistos atualmente (FIORIN, 2014, p.69-70). Implicitamente, a data comemorativa é questionada: diante da situação, o que comemorar? Remete-se, interdiscursivamente, ao artigo de opinião analisado anteriormente e se fortalece a polêmica em torno desse questionamento.

Dando continuidade, no dia 17 de abril verificamos que as discussões sobre os conflitos por terra se acirram, principalmente após manifestações realizadas por povos indígenas de todo o Brasil, em Brasília, contra a Proposta de Emenda à Constituição, a PEC 215, que daria ao Congresso Nacional poderes para demarcar terras indígenas. Isso fica evidente ao observarmos a capa do jornal, composta basicamente por duas reportagens principais: na parte superior, tomando mais da metade da extensão total da página, temos a imagem de indígenas misturados aos deputados seguida da manchete “Índios invadem plenário da Câmara dos Deputados”, chama a atenção o uso do léxico “invadem” que, semanticamente, carrega a ideia de algo feito à força, brutalmente. Por outro lado, na parte inferior da página está a chamada para a segunda reportagem, formada pela foto de produtores rurais, organizadamente reunidos, e a manchete: “Sindicatos e Famasul se unem para defender produtores do Estado”, aqui o verbo “defender” remete ao sentido de proteção. Enfim, na relação entre a ação de “invadir”, ligada aos indígenas, e a de “defender”, aos produtores rurais, marca-se o clima de enfrentamento.

Nesse contexto, sete textos apontam os indígenas como temática, quase todos tratam dessa situação conflitante, três fazem referência às comemorações da semana. Entre esses está a notícia, publicada na página 4 da seção “Dia a dia”: “Seminário debate educação e cultura indígena”, cujo foco é um evento sobre a educação e a cultura indígena, em comemoração ao Dia do Índio, promovido por uma Universidade particular da cidade de Dourados. O texto é construído a partir da voz da pró-reitora, apresentada no texto em discurso direto ou indireto. A tentativa é fazer-ver, logo no primeiro parágrafo, a disposição da instituição na relação com o indígena a partir de um evento que objetiva contribuir: “[...] para o processo de socialização, dá visibilidade e promove o empoderamento dos acadêmicos indígenas da Instituição e demais participantes.”, proposta de “socialização” que deixa implícito a não suficiente integração desses acadêmicos. Além disso, intenta atender a obrigação legal, como informa o enunciador no terceiro parágrafo: “[...] a temática passou a

ser obrigatória através de texto legal para qualquer curso em desenvolvimento em todos os níveis do currículo desde a educação básica até o ensino superior”.

A Universidade parece movida pelo querer e pelo dever-fazer algo relacionado à questão indígena. Reforça seu fazer com a imagem que acompanha o texto: uma apresentação cultural indígena, possivelmente nas dependências da universidade, como consta na legenda: “Unigran contribui com a valorização dos indígenas”. Ao longo do texto, ao defender a importância do seminário, fica claro a existência do preconceito, a resistência na inserção do indígena, admissão, nesse contexto social predominantemente não indígena, como consta na fala da pró-reitora expressa no quarto parágrafo: “[...] melhorar o nosso relacionamento, ampliar laços de solidariedade e diminuir a discriminação ainda presentes nas relações entre indígenas e não indígenas”. Corroborando isso, o intertítulo “Miss e Mister indígena” fecha o texto assinalando a realização de concurso, com a parceria de outros órgãos como a prefeitura: “[...] como estratégia de valorização da identidade, autoestima e visibilidade a [sic.] beleza e performance indígena”. Há, enfim, necessidade de evidenciar a existência do Outro, o indígena, nesse espaço de relações sociais, onde ele parece, segundo declarações da pró-reitora, desconsiderado.

O segundo texto do dia 17/04 é a reportagem publicada na página 7 da seção “Cidades”, ela aborda a fonte de renda dos Terenas na capital do Estado, com o título “Terenas sobrevivem com vendas na Capital” relata que muitos terenas de Aquidauana, município próximo à Campo Grande, vivem da venda de artesanatos, plantas medicinais e outros produtos trazidos das comunidades indígenas para a feira da cidade, entre eles cita, enfaticamente, no quarto parágrafo, o caso da indígena Manita:

Manita Mota, da mesma aldeia, fez questão de explicar que os índios que comercializam os produtos na feira indígena são da etnia Terena e que todos se dedicam ao cultivo, transporte e venda dos produtos que plantam nas aldeias. “trabalhamos todos os dias para colocar nossos produtos para venda aqui na cidade e o que ganhamos revertemos para nossa comunidade”, explicou Manita.

Notamos que o enunciador chama a atenção para o orgulho que os indígenas têm em pertencer à determinada etnia: “[...] fez questão de explicar que [...] são da etnia Terena”. E de explicitarem que todos trabalham, como comprovado pela fala da indígena em discurso direto: “[...] trabalhamos todos os dias para colocar nossos produtos para venda aqui na cidade [...]”. A indígena realiza afirmações dentro da forma como quer ser vista, tendo por base os regimes de visibilidade possibilitados nas trocas sociais, marca sua atitude enquanto sujeito que também sabe fazer e faz. Retomando Landowski (1992, p.90): “[...] é preciso

contudo um mínimo de disponibilidade de olhar”, ou seja, o que importa não é apenas o modo como o sujeito indígena se projeta, mas a forma como ele é visto e como sua realidade é recortada aos nossos olhos; nesse caso, a mídia recorta essa realidade mostrando que podem ser sujeitos do fazer.

Nessa perspectiva, logo em seguida, o enunciador aponta a cena observada por ele no que se refere à relação das indígenas com os não indígenas que frequentam o local, lemos no parágrafo 5: “Atendendo clientes e turistas e posando para fotografias, Deuniza e Manita não se descuidam do trabalho [...]. ‘A gente vende de tudo, mas acho que precisamos de mais apoio para as pessoas saberem que o que vendemos é bom como alimento’, disse Manita”. Notamos que as indígenas representam o “exótico”, chamam a atenção dos turistas pela diferença, posam para fotografia, marcada por eles para que o “mesmo” permaneça, ou melhor, para que o Eu consiga definir sua identidade pela alteridade do Outro (LANDOWSKI, 2002a). E nesse jogo de interação, as indígenas dispõem-se ao bom convívio, mas sustentam o desejo de terem seus produtos reconhecidos: “precisamos de mais apoio para as pessoas saberem que o que vendemos é bom”, a indígena indicia que ainda há suspeitas, por parte dos não indígenas, sobre o que oferecem para a venda.

Por fim, na página 3 de “Esportes”, o texto “Jogos indígenas começam hoje na Vila Olímpica de Dourados”, informa a programação e os órgãos públicos envolvidos na organização dos jogos, frisa no segundo parágrafo: “A programação da Semana dos Povos Indígenas é organizada pela Prefeitura de Dourados através de várias secretarias municipais”. Em meio a isso, o jornal apresenta como destaque, sobretudo pela foto que acompanha o texto verbal, a apresentação de indígenas para alunos não indígenas, como consta no quinto parágrafo: “[...] estudantes do 4º ano da Escola Municipal Rosa Câmara assistiram a uma apresentação de dança por um grupo indígena, em comemoração ao Dia do Índio, na Biblioteca Chester Bonfim, localizada na Praça do Cinquentenário”. Vejamos a imagem:

**Figura 7 – Apresentação indígena na praça.**

## Jogos Indígenas começam hoje na Vila Olímpica de Dourados

**Competições envolvem várias secretarias e escolas indígenas de Dourados**

**De Dourados**

Começam hoje, às 7h30, na Vila Olímpica Indígena, os Jogos Escolares da 2ª Semana dos Povos Indígenas. A programação da Semana vai de 15 a 22 deste mês para lembrar o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril.

A Vila Olímpica, localizada na Aldeia Bororó, vai sediar as competições de todas as modalidades.

A programação da Semana dos Povos Indígenas é organizada pela Prefeitura de Dourados através de várias secretarias municipais e pre-



**A Semana dos Povos Indígenas começa hoje com competições na Vila Olímpica na Aldeia Bororó em Dourados**

e Mister Indígena na quinta, às 19h30; na sexta, às 8h, tem o lançamento da Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Os dois eventos são na Vila Olímpica.

Também no dia 19, às 8h, tem Café Intercultural com acadêmicos indígenas e às 10h, um debate sobre direitos indígenas, no anfiteatro do bloco 10 da Unigran. As 19h, haverá palestra na Câmara de Vereadores.

Para o sábado (20), está programada a realização de uma grande ação social na Vila Olímpica, com a prestação de vários serviços à comunidade.

Na segunda, dia 22, acontece o encerramento da programação, com

**Fonte:** O Progresso (17/04/2013).

Analisando a composição anterior, com foco central na imagem, verificamos que, novamente é a relação entre indígenas e não indígenas que chama a atenção aos olhos do jornal. O foco está no querer ser visto, por parte do indígena, centralizado em primeiro plano, tradicionalmente caracterizado e fotografado em posição que lembra a figura do guerreiro, o homenageado, e no querer-ver, por parte dos alunos não indígenas que estão dispostos em segundo plano, olham atentos para a apresentação, estabelecendo o “interesse mútuo”, regime de visibilidade evidenciado pela mídia local (LANDOWSKI, 1992).

No dia 18/04, três textos foram selecionados, sendo duas notícias, dispostas em sequência na página 4 da seção “Dia a dia”, informando sobre duas comemorações na Reserva de Dourados. A primeira promovida pelos Guarani: “Cacique busca ajuda para festa do Dia do Índio”, na qual um cacique pede doações para a festa em sua casa. E a segunda por uma família Terena: “Família Valério realiza 41ª festa na Jaguapiru”. Em ambas, o enunciador noticia o convite à sociedade douradense, respectivamente: “A comunidade douradense está convidada a assistir os eventos culturais”; “Os organizadores convidam toda a sociedade para conferir a programação”. Indicia, assim, a disposição do indígena em querer ser visto e em querer “integrar” o não indígena em suas atividades. Os sujeitos são colocados em pé de igualdade, integrantes da mesma sociedade, a douradense.

O terceiro texto destaca, mais uma vez, o compromisso do setor público com as questões indígenas. Inserido na página 3 da seção “Cidades” com o título “Prefeitura recupera estradas e leva atividades esportivas e culturais às aldeias” discorre, principalmente, sobre os trabalhos realizados nas estradas da reserva indígena pela prefeitura de Itaporã – município vizinho a Dourados e que divide, administrativamente, as responsabilidades em relação à área – para melhorar o acesso às aldeias durante os eventos. Insere, em parte de uma

das colunas do texto, um quadro que resume os equipamentos usados, o estágio de andamento do serviço, a divisão de responsabilidade com a prefeitura de Dourados. Destacamos os dois últimos parágrafos do texto nos quais está mais presente a voz do prefeito de Itaporã:

Desde janeiro, quando assumiu o comando da prefeitura de Itaporã, o prefeito Wallas Milfont (PDT) tem enfatizado publicamente que a comunidade indígena será uma prioridade da nova administração municipal, destacando o desejo de construir uma relação harmônica de trabalho dentro das aldeias, levando infraestrutura e projetos que garantam a melhoria da qualidade de vida da comunidade indígena.

“Nosso desejo é ampliar o diálogo com as lideranças indígenas e construir um relacionamento institucional profícuo com a comunidade, prezando pelo respeito e pelos bons projetos que possam levar melhoria as aldeias [sic]. Nesta semana comemorativa ao Dia do Índio, estamos trabalhando com toda nossa equipe, juntamente com a prefeitura de Dourados, para levar atividades culturais e esportivas para todos os moradores das aldeias Bororó e Jaguapiru”, disse o prefeito. (grifo nosso).

Esses recortes respaldam a constante preocupação do órgão público, na voz de autoridade do prefeito, em demonstrar o interesse pela questão indígena, pelo seu bem estar, como é frisado nas partes grifadas por nós. Dispondo-se ao diálogo e à execução de fazeres em favor da comunidade indígena, o poder público quer ser visto como aquele que respeita o outro e que além de dever-fazer, ele quer, pode e sabe-fazer. Dessa forma, mantém uma relação de aparente boa convivência com a população indígena e, conseqüentemente, preserva a imagem com a sociedade como um todo; enfim, faz-criar.

Harmonia ancorada, ainda, pela fotografia disposta acima da parte verbal, como pode ser conferida no Anexo C, na qual o enunciatário observa o conjunto de elementos que provam o conteúdo envolvido na reportagem: equipamentos usados na ação, gerente de obras e outros funcionários da prefeitura, juntamente com indígenas adultos e crianças. Lembrando que informar é saber-fazer-criar, assim como os outros elementos que compõem a reportagem, a foto é trabalhada para a conquista do outro, o enunciatário, acerca de uma verdade. Como postula Barros (2005, p. 61): “O papel ancorador da fotografia, muitas vezes pouco nítida, é assegurado pela crença ideológico-cultural no seu caráter analógico de ‘cópia do real’”, conduzindo, assim, a efeitos de transparência, ancoragem, evocação, entre outros.

No Dia do Índio, 19/20<sup>37</sup> de abril a data comemorativa é marcada pela segunda reportagem especial: “Tradição indígena está semeada em Dourados”, publicada na página 4 da seção “Dia a dia”, ela evidencia a presença da tradição indígena na região a partir dos nomes das ruas, do artesanato, das plantas medicinais.

<sup>37</sup> Esta edição circulou nos dois dias 19 e 20 de abril, sexta e sábado.

Para isso, ocupando o centro da capa do jornal temos uma indígena em contato com a natureza e a legenda esclarece: “A cultura indígena rica em tradição e fé está presente em todos os cantos de Dourados. Vai desde a nomes [*sic.*] de bairros como, Pitã, Poravi, Distrito do Panambi, e o Exército que leva como nome guaicurús [*sic.*], até a gastronomia, artesanato e fitoterapia (estudo de ervas medicinais)”. Notamos que, ao escolher uma reportagem que destaca a marca da cultura indígena no município, além de valorizar essa presença, o enunciador parece deixar implícito o não querer-ver por parte dos não indígenas dessa região, por isso, tenta dar visibilidade ao mostrar que a cultura indígena está “semeada” na região, como confirmam os exemplos descritos no texto.

Dentro do suporte, temos a reportagem que retoma a frase da capa como título e insere a imagem da indígena com uma criança, em atividade de artesanato. No subtítulo temos: “Benzedeira destaca heranças dos povos indígenas para Dourados como gastronomia, artesanato e fitoterapia”. E na legenda da imagem: “Indígena mostra artesanato que atravessa a fronteira da cultura e se consolida nos lares douradenses.” Elementos – subtítulo, imagem, legenda – que direcionam a leitura prévia da reportagem e deixa implícito a possível “fronteira da cultura” que separa indígenas e não indígenas.

Vejamos a seguir a imagem da reportagem na capa (à esquerda) e na seção (à direita):

Figura 8 – Capa e reportagem especial 2, *O Progresso*.



Fonte: *O Progresso* (19/04/2013).

As imagens apresentadas tanto na capa, quanto na reportagem, mantêm, com a parte verbal, principalmente as legendas, a relação de ancoragem e, juntas, presentificam informações que figurativizam o tema do trabalho tradicional, da herança cultural repassada às gerações. A indígena aparece executando as atividades de colher ou mostrar as plantas medicinais, na capa, e realizando o artesanato, na reportagem. Nesta, ela é acompanhada por uma criança sugerindo a continuidade da prática ao longo das gerações. O plano das imagens é de conjunto, focalizam as figuras humanas e parte do cenário que estão envolvidas. O ângulo de tomada é horizontal, análoga aos nossos olhos, a ação da indígena está diante de nós e a sua linha de horizonte é a nossa, efeito de aproximação com o enunciário.

Ao contrário da primeira reportagem especial – na qual o enunciador “faz ver” as más condições de moradia em que vivem os indígenas da Reserva de Dourados, colocando em dúvida a motivação para comemorar –, nesta o enunciador valoriza os saberes indígenas e “faz ver” que ela está presente inclusive na vida dos não indígenas de Dourados a partir dos artesanatos, dos alimentos, das plantas medicinais. Compõe o texto com exemplos

que provam isso, respaldados principalmente pela voz da indígena. O primeiro parágrafo resume:

A cultura indígena rica em tradição e fé está presente em todos os cantos de Dourados. Vai desde a nomes [*sic.*] de bairros como Pitã, Poravi, Distrito do Panambi, o exército que leva como nome Guaicurus, até a gastronomia, artesanato e fitoterapia (estudo de ervas medicinais). No Dia do Índio, a benzedeira Marilda Duarte da Silva, ou a “Cunhaarendê”, que quer dizer “Mulher de Brilho”, diz que são muitas as heranças dos povos indígenas para Dourados. A primeira delas é o artesanato. “É muito difícil entrar numa casa que não tenha hoje nenhuma peça indígena. São toalhas de mesa, tapetes e roupas com detalhes específicos criados por índios ou muitas vezes reproduzidos por artesãos não indígenas. Cada desenho que faço quando estou tecendo [*sic.*] é único. Nós recebemos a inspiração de Nhãnderu Guassu Teapu Marangatu (Pai, Grande Trovão do Bem). Ele é o criador do universo, mata demônios e está presente onde as pessoas estiverem falando dele. Está para proteger as famílias, sejam indígenas, como não-indígenas”, destaca. (grifo nosso).

O trecho citado evidencia que a reportagem objetiva enfatizar a influência da cultura indígena entre os não indígenas, como grifamos, e a indígena parece feliz com isso ao integrar os não indígenas nas proteções pedidas ao pai espiritual, Nhãnderu: “Está para proteger as famílias, sejam indígenas, como não-indígenas”. Entretanto, segundo ela, os não indígenas nem sempre querem admitir essa dependência/influência, afirma no terceiro parágrafo: “Hoje em dia o não-índio, apesar de não estar presente na nossa aldeia come da nossa comida. Muitas vezes sem perceber’, brinca”. Nessa perspectiva, no parágrafo seguinte, frisa que a relação fica restrita às visitas em busca de cura: “Recebo muita gente da cidade que vem em busca de uma cura”. Nega-se a interdependência advinda do Outro, situado do “outro lado da linha” que, quando muito, possui saberes tolerados como “crenças” (SANTOS, 2007, p. 4). Tal posicionamento revela a preocupação que o Eu, não indígena, tem diante da proximidade com aquele estabelecido por ele como seu Outro, o indígena, visto em condição menos favorável. Quando muito próximos e munidos do querer, saber e poder-fazer, o Eu pode sentir sua identidade ameaçada ocasionando, segundo Landowski (2002a, p. 4), certas “práticas de enfrentamento sociocultural de caráter, às vezes, dramático, que acreditávamos ter desaparecido”.

Para finalizar a reportagem, o Dia do Índio é lembrado e, mais uma vez, a indígena é o apoio, a voz de autoridade, para falar sobre o sentido da data:

O Dia do Índio para Marilda é uma data de reflexão e fé. “É o dia em que dançamos e rezamos por nossos filhos, parentes e pedimos a proteção para toda Dourados. Hoje, o meu maior desejo é que a tradição indígena se

perpetue e que as próximas gerações ensinem seus filhos a viver como nos ensinamentos das tribos. Nós acreditamos que Deus virá limpar toda a tristeza do índio e nos concederá dias melhores em breve”, diz.

Nas afirmações, aliada ao princípio religioso, a data é relacionada com a preocupação em perpetuar a tradição e viver melhor, mais feliz, ou seja, no seu ponto de vista, é necessário que os princípios tradicionais permaneçam, o que é ancorado pela presença da criança na foto. A indígena representa a voz do povo indígena, como frisado no uso da 1ª pessoa do plural “nós” também presente nos verbos “dançamos”, “rezamos”, “pedimos”, “acreditamos” que marcam a debreagem enunciativa actancial e temporal, refere-se a um aqui e a um nós exclusivo (eu + eles) (FIORIN, 2002), comprometendo-se com o que é enunciado. E, como representante do grupo, destacamos que ela pede a proteção para “toda Dourados”, novamente o movimento de inclusão dos não indígenas, a disposição para esta comunhão.

Na continuidade, entre as publicações da seção “Dia a dia”, temos novamente uma foto legenda sobre o Dia do Índio, como apareceu no dia 15/04. Nesta, sublinha a presença do indígena na universidade com o título “Everton, de etnia Terena, aluno da Unigran”. A imagem é a de um aluno indígena com mochila nas costas e artesanato Terena nas mãos, reforçando a ideia da harmoniosa relação entre elementos da cultura indígena e da não indígena, como ratifica o texto que acompanha: “[...] Everton Nunes Pontes, da etnia Terena, é acadêmico de enfermagem da Unigran e acredita que a inclusão no ensino superior faz diferença para ele e também para sua comunidade”. O indígena é apresentado como aquele sujeito que tem saído da condição de sujeito de estado e busca alternativas, realiza ações, para ser “incluído” socialmente. Lembrando que para a semiótica, o sujeito é um efeito do enunciado, constitui-se pela natureza da função que exerce de acordo com a relação estabelecida na narrativa representada em dois predicados: um fazer, caracterizado pela transformação – sujeito do fazer – e um ser, caracterizado pela junção – sujeito de estado (GREIMAS; COURTÉS, s/d).

Na seção “Cidade”, a reportagem “Wallas prega paz e união entre os povos em Itaporã” mostra o comprometimento do poder público ao marcar a presença do prefeito de Itaporã na abertura dos jogos da Reserva, no dia 17 de abril. Com o título faz saber que o prefeito valoriza e busca a comunhão entre todos. A partir de atitudes, como estar junto aos indígenas nas comemorações, procura manter a relação positiva entre as modalidades veridictórias do ser e do parecer, levando o enunciatário a crer em seu discurso. A imagem que ancora a parte verbal reforça a disposição do prefeito para a parceria com os indígenas, a legenda informa: “Prefeito Wallas e lideranças indígenas durante a abertura dos Jogos

Escolares Indígenas”, visualizamos o prefeito e outras três lideranças indígenas juntos, em pé, um ao lado do outro. Em destaque, mais a frente e executando o ato de falar ao microfone, está o prefeito, é assim que ele quer ser visto, como aquele que quer, sabe e faz. Nota-se, ainda, que na sequência, ao seu lado, está o primeiro vereador indígena, isto é, representante político diretamente relacionado ao povo indígena e que em seguida deverá falar, seguindo a ordem hierárquica de apresentação comumente seguida pelos não indígenas (prefeito, vereadores e membros da comunidade). Organização que nos faz refletir sobre a assimilação dos valores do não indígena notados em momentos de ritos sociais como esse.

Da parte verbal, destacamos trechos dos parágrafos 2, 4 e 7 que ilustram isso, alguns recortes repetem, em partes, as afirmações já realizadas em texto do dia anterior:

A Prefeitura de Itaporã é uma das parceiras da Prefeitura de Dourados na realização da Semana dos Povos Indígenas [...].

Em seu discurso, Wallas fez questão de elogiar o espírito de confraternização e valorização da cultura demonstrada pelos índios guaranis, caiuá se [sic.] terenas, enfatizando, que independente do resultado das competições esportivas, os jogos têm uma simbologia de paz e união entre os povos e revela a sociedade a força e o poder de superação da comunidade indígena.

[...]

“Nosso desejo é de ampliar o diálogo com as lideranças indígenas e construir um relacionamento institucional profícuo com a comunidade, prezando pelo respeito e pelos bons projetos que possam levar [sic.] melhoria às aldeias. Nesta semana comemorativa ao Dia do Índio, estamos trabalhando com toda nossa equipe, juntamente com a prefeitura de Dourados, para levar atividades culturais e esportivas para todos os moradores das aldeias Bororó e Jaguapiru”, disse o prefeito (grifo nosso).

Verificamos que, para fazer-criar nas boas atitudes dos governantes, o enunciador trabalha com o foco no apoio dado pela prefeitura de Itaporã em “parceria” com a de Dourados – informação que também aparece no olho do texto. É evidente, ainda, a manipulação do representante político ao injetar valores positivos no trabalho dos indígenas elogiados pelo “espírito de confraternização e valorização da cultura” e ao reconhecer o poder de superação desses sujeitos: “[...] revela a sociedade a força e o poder de superação da comunidade indígena [...]”. De maneira geral o destaque gira em torno do comprometimento do prefeito com as melhorias nas aldeias, quer e pode fazer, por isso afirma o “desejo de ampliar o diálogo”, procurando manter a harmonia entre eles, frente ao clima de confronto do entorno contextual.

Na continuidade da reportagem, temos o intertítulo e um quadro explicativo ambos com a denominação “Comarca”. Nessa parte, o enunciatário tem acesso às informações sobre a discussão em torno da possibilidade de desativação da comarca de

Itaporã, com destaque para a reunião realizada na capital com representante do Tribunal de Justiça do Estado e outros, na qual se manteve a ativação. A voz do prefeito, no penúltimo parágrafo, aparece no sentido de agradecer e justificar a decisão: “[...] o município passa por período de grande desenvolvimento e caminha para o progresso econômico, fato que acaba refletindo também na demanda pelos serviços do judiciário’, disse”. Procuramos, então, estabelecer a relação com a parte anterior da reportagem e chegamos à conclusão: o apoio à causa indígena serve como uma das justificativas para a necessidade da comarca, já que o quantitativo de indígenas aumenta a demanda judicial. Enfim, as comemorações da semana indígena são inseridas como motivo secundário para que outros propósitos políticos sejam apresentados.

Continuando no acompanhamento das publicações, verificamos que no dia 22/04 constam no jornal vários textos sobre as comemorações da semana anterior, mas o foco principal de todos eles segue em torno das ações que instituições universitárias e governamentais realizaram em prol dos indígenas, reforçando a necessidade em fazer-ver esse apoio. Apresentamos rapidamente o título e escolhas que demonstram o foco principal de cada uma, para observarmos a finalização dada pelo suporte em relação ao percurso de textos publicados na semana, indicando o direcionamento ideológico e interpretativo.

Na seção “Dia a dia”, página 3, foi publicado duas notícias, a primeira: “Ações marcam comemoração ao Dia do Índio” menciona, principalmente, ações sociais realizadas por uma universidade, na Reserva de Dourados, como seminários, concurso do garoto e garota indígena, orientações médicas, entre outras. A segunda, na página 4: “Murilo lança coordenadoria de Assuntos Indígenas” informa sobre a ação do prefeito de Dourados ao lançar a coordenadoria de Assuntos Indígenas e esclarece, no segundo parágrafo: “[...] atendendo ao pedido de representantes da comunidade indígena, entre os quais o vereador Aguilera de Souza, primeiro índio eleito para o Legislativo em Mato Grosso do Sul.”. Entre o prestígio dado ao apoio político, o enunciador não deixa de ressaltar que as ações cumprem o pedido dos indígenas, entre eles o “primeiro índio eleito para o Legislativo” mostrando que esses têm lutado por seus direitos.

Seguindo o objetivo de mostrar as ações desenvolvidas com o apoio dos órgãos públicos, na página 3 da seção “Cidades”, quatro textos informam sobre atividades realizadas nos municípios do entorno. A reportagem “Emoção marca a Semana de comemoração ao Dia do Índio em Paranhos”, informa as ações da prefeitura de Paranhos nas aldeias da região, atividades culturais, escolha de miss e mister. A ênfase recai sobre maneira no querer e no saber-fazer da administração pública, no título o uso da palavra “emoção”

direciona a interpretação do resultado do trabalho realizado, o saldo foi positivo, pois marcou. E, ao longo do texto é esse efeito, o de causar impacto, fazer-ver, o ressaltado a partir de escolhas lexicais que intensificam as informações, como no seguinte trecho do primeiro parágrafo: “[...] um sensacional evento, jamais visto no município para comemorar o Dia do Índio (19 abril)” (grifo nosso).

Ainda referente aos trabalhos da prefeitura de Paranhos está outra reportagem, disposta abaixo da anterior: “Comemoração alusiva ao Dia do Índio na Aldeia Sete Serros”, também destacando o mérito da administração por oferecer um evento “deste porte”, frisa o enunciador no quarto parágrafo e ratifica o capitão da aldeia no parágrafo seguinte: “[...] foi uma oportunidade de lazer e confraternização que nossa comunidade teve juntamente com as autoridades de nosso município [...]”, voz de autoridade indígena importante para a argumentação das informações apresentadas para o enunciatário. Assim como as fotos que acompanham a parte verbal nas duas reportagens, elas apresentam o prefeito junto aos indígenas, asseguradas pela crença de que representam o “real” como sustenta Barros (2005), elas ancoram as informações apresentadas na parte verbal para fazer-credar, respaldam o foco no saber-fazer dos representantes públicos, e para isso, eles aparecem *in loco*, junto aos indígenas.

Na página seguinte, temos a notícia “Terenas se apresentam na Câmara” informando sobre uma homenagem, relacionada ao Dia do índio, há quatro indígenas, moradores da capital do Estado, recebida em Brasília. Na fotografia, os indígenas estão junto com a deputada e presidente da Comissão de Desenvolvimento Agrário e Assuntos Indígenas que fez a intermediação para a homenagem, conforme legenda, novamente deixando ver a ação do poder público e a disposição para auxiliar.

O mesmo ocorre na notícia: “Hélio Sato destaca o Índio na história de Vicentina”, página 6, que versa sobre ações, sobretudo um almoço, realizadas todos os anos por uma vereadora e o prefeito de Vicentina, município próximo a Dourados, para comemorar o Dia do Índio. Na imagem temos o prefeito distribuindo cestas básicas para os indígenas e o norte discursivo não foge muito ao que aparece nos textos anteriores, como direciona o olho do texto, frase retirada da fala do prefeito: “O Dia do Índio é comemorado com muita alegria por todos nós”, integrando na marca de debreagem enunciativa pessoal “nós” inclusivo (eu+tu) (FIORIN, 2002) os indígenas e os não indígenas do município, isto é, faz saber para fazer-credar que a alegria em comemorar a data é também dos não indígenas.

Verificamos, ainda, no terceiro parágrafo, na declaração do prefeito, a referência ao indígena na história do Brasil como justificativa para a importância da data:

“[...] de suma importância para a história do Brasil e para o município de Vicentina. ‘[...] vocês fazem parte da nossa história e quero me colocar à disposição para ajudar [...]’”. Informação que é destaca pelo enunciador na construção do título do texto e que ativa a memória discursiva situando o indígena na história do país, aquele que também fez parte, estabelecendo seu valor social. A partir disso, o não indígena, representante político, acentua sua retribuição ao indígena que é sancionado positivamente, assim como espera ser aquele frente aos enunciatários, leitores do jornal e eleitores.

De acordo com a progressão dos textos sobre a Semana dos Povos Indígenas, notamos que escolhas textuais auxiliam na produção de sentido, entendendo-os como objetos discursivos, culturais, contextualizados no momento sócio-histórico de sua produção. Falar das comemorações em meio à onda de “conflitos” por direitos, por terras, por reconhecimento social é pisar em terreno delicado frente aos interlocutores leitores do jornal, indígenas e não indígenas; por isso, é preciso, de uma forma ou de outra, “abrandar” os posicionamentos, mesclam-se textos com resquícios de direcionamentos diversos. O enunciador inclina-se a mostrar que o indígena está sendo integrado à sociedade não indígena: tem representante político, o vereador indígena, frequenta a universidade; enfim, circula no meio social para além das aldeias. É apresentado como um sujeito de estado que sofre com a falta de estrutura para melhor viver, mas quer e, aos poucos, busca o saber para tal. Entretanto, a maioria dos textos ressalta o apoio dado pelos órgãos governamentais, poder público constituído por não indígenas, sujeito do fazer que tem o dever-fazer e o poder-fazer para auxiliar os indígenas no que for preciso para realizar a ação, estes continuam dependentes dos poderes daqueles, com isso a mídia mantém os indígenas na condição de submissão.

E diante do cenário atual marcado pelas disputas por terras, questiona-se, implicitamente, o “ser indígena”, sua identidade na sociedade contemporânea. Falar em identidade pelas lentes da mídia, um dos focos de nossa pesquisa, é entender que independente do sujeito que olha e do objeto considerado “[...] não se tem nenhum acesso senão pela mediação do *parecer*. *Embora* [...] é ele, o parecer – e ele só – que pode significar o ser, quiçá até certo ponto [...] revelá-lo” (LANDOWSKI, 1995, p. 241, grifos do autor). O *parecer*, como sinônimo de sentido, é intermediado pelos recortes midiáticos, construído pelos sujeitos que o manipulam: “quer na própria atividade discursiva, quer no nível da sua reconstrução metadiscursiva, o sentido também se realiza ‘em ato’” (LANDOWSKI, 1995, p. 263).

É na observação, em ato, que fixamos as formas de construção da imagem dos povos indígenas frente à sociedade não indígena. Regimes de visibilidade, como explora Landowski (1992), aliada ao jogo com os regimes de interação, como retomaremos ao final do capítulo. Passemos, então, para os textos publicados pelo jornal *on-line*.

### 3.1.2 No Jornal *on-line*

Ao navegarmos pelas páginas do portal de notícias *Dourados News*<sup>38</sup>, verificamos que a temática indígena aparece com menor intensidade, mas, como em *O Progresso*, encontramos publicações envolvendo o clima de tensão vivido nas fazendas da região onde havia indícios de retomadas de terras pelos indígenas.

Na busca pelos textos relacionados à Semana dos Povos Indígenas, no dia 15/04, encontramos na seção “Cultura/Lazer”, às 5h47min, a notícia “Dourados homenageia o Dia do Índio com uma semana de atividades”. Alguns recortes dos três de seus parágrafos

[...] diversas atividades estão programadas como homenagem da Prefeitura de Dourados ao Dia do Índio, comemorado em 19 de abril. A organização é da Secretaria de Educação, em parceria com a Funed (Fundação de Esportes de Dourados). A maioria dos eventos ocorre na Vila Olímpica da Reserva Indígena.

Entre as atividades estão os Jogos Escolares Indígenas, ações esportivas e culturais na Vila Olímpica [...].

Além dessa programação, índios caiuás, guaranis e terenas [sic.] que integram a reserva de Dourados vão mostrar durante a Semana dos Povos Indígenas, toda a sua cultura, tanto na dança típica quanto na confecção de produtos artesanais. A prefeitura conta com vários parceiros, incluindo a Câmara de Vereadores. (grifo nosso).

Como observamos nas análises realizadas no tópico anterior, o destaque é para o fazer do poder público. Logo no título, este é inserido como representante da vontade de todos os douradenses: “Dourados homenageia”, o que é reforçado, junto à autonomia da prefeitura, com outros setores que a compõem, marcada do começo ao fim do texto, como comprovam as partes grifadas por nós. O foco de luz oportunizado pela mídia constrói o regime de visibilidade que serve ao governo, ele é o observado, apesar de as comemorações serem para os indígenas, precisa fazer-criar na sua cumplicidade com os povos indígenas da região, a manipulação impera tanto por parte da mídia, quanto dos representantes políticos.

---

<sup>38</sup> Os textos podem ser conferidos no Anexo C ou consultados no recurso de busca do veículo disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/>>.

As ações realizadas pelos indígenas parecem situar-se em segundo plano, como prova a articulação que inicia o terceiro parágrafo: “além dessa programação”. Notamos, ainda, a visão reduzida do conceito de cultura ao postular: “[...] vão mostrar durante a Semana dos Povos Indígenas, toda a sua cultura, tanto na dança típica quanto na confecção de produtos artesanais [...]”, como se fosse possível manifestar, para o não indígena de Dourados, a cultura de um povo em uma semana.

No dia 16/04, a notícia “IX Seminário Indígena da Unigran debaterá ‘Educação e Cultura’”, divulgada às 9h29min, na seção “Cultura/Lazer”, é, praticamente, a repetição do texto “Seminário debate educação e cultura indígena” publicado pelo jornal *O Progresso*, no dia 17/04, com mudanças na organização textual, sem maiores alterações de sentido. Possivelmente constitui em texto construído por empresa de assessoria, a assinatura é “Decom”, contratada pela instituição universitária interessada em divulgar o evento e encaminhada para os meios de comunicação, por isso apontaremos apenas trechos em que diferencia.

Assim como naquele veículo, o foco está na iniciativa da Universidade que se mostra preocupada com a inserção social dos universitários indígenas. A pró-reitora, no quarto parágrafo, alia a importância do evento à consciência cidadã, acredita que é necessário conhecer melhor o indígena para: “[...] ‘contribuir com a sustentabilidade das questões que identificam a nossa história, identidade e cultura’, acredita”. Fica implícito um possível desejo para a integração do indígena “em nós”, respeitando suas particularidades, admissão, ou pelo menos é isso o que a pró-reitora parece querer fazer-ver ao reconhecer a importância da cultura indígena, sancionando-o positivamente ao retomar sua presença na formação histórica do país. Por outro lado, como apontamos em análise de notícia publicada, no dia 22/04, pelo *O Progresso*, essa retomada da memória histórica pode auxiliar, também, na permanência de uma imagem estacionada no tempo passado, dificultando ver o indígena como sujeito do presente, ou, ainda, para marcar as diferenças entre Eu e o Outro, o não indígena e o indígena.

A preocupação das entidades sociais em se mostrarem interessadas pela causa indígena continua na sequência de publicações, a notícia: “Simted realizará debate sobre educação indígena na sexta-feira”, inserida às 11h, na seção “Cultura/Lazer”, é um convite do sindicato municipal dos trabalhadores em educação para o evento alusivo à semana indígena, contando com debate, apresentação cultural e exposição de trabalhos das escolas indígenas. E, como no texto anterior, salienta o apoio ao informar no terceiro parágrafo: “O Simted apóia iniciativas que valorizem os povos indígenas e dentro de sua diretoria há uma pasta específica que cuida da educação nas reservas do município”. Realces que, novamente,

guia-nos a “ver” como foco da observação, as instituições promotoras e não os sujeitos tema das comemorações.

No dia seguinte, às 7h07min, a seção “Especiais”, publica a notícia “Jogos Escolares da Semana Indígena começam nesta quarta-feira”, ela apresenta, rapidamente, o cronograma de atividades da semana comemorativa apontando para o subsídio da prefeitura. Constitui em outro texto igual ao publicado pelo jornal *O Progresso* no mesmo dia, “Jogos indígenas começam hoje na Vila Olímpica de Dourados”, por isso não nos deteremos em sua análise, possivelmente construído por assessoria, a assinatura é da “Assecom”.

Ainda no dia 17/04, às 7h20min, na seção “opinião”, é publicado um artigo assinado por um advogado e produtor rural: “Dia 19 de Abril: Dia do Índio e do Exército Brasileiro, por José Tibiriçá”. Cabe lembrar que no dia anterior o jornal *O Progresso* publicou o artigo de opinião sobre o Dia do Índio, mas do ponto de vista de um advogado indígena. Os artigos escritos por vieses autorais diferentes, um indígena e um produtor rural, indicam certa tendência ideológica dos veículos de comunicação, assim, no título do *Dourados News*, 19 de abril não aparece apenas como o Dia do Índio, mas, também, do Exército brasileiro, o enfoque se dissipa. Vejamos alguns pontos do texto.

Após relembrar a origem da data, no primeiro parágrafo, o autor deixa clara sua posição em relação ao indígena de Dourados:

Hoje podemos afirmar que o índio não é mais incapaz, ele participa de tudo, tem escola, transporte coletivo, tem mandato político, terras em abundância, basta a Funai dar-lhe condições necessárias para ele se aprimorar mais. Ele trabalha em Dourados tanto no campo como na cidade, está integrado na sociedade, mas ele precisa de independência para escolher o caminho que achar melhor (grifo nosso).

Observando as marcas enunciativas deixadas no texto, notamos que o enunciador situa a enunciação no tempo narrado, inicia o parágrafo com o advérbio de tempo do agora, “hoje”, e no espaço do aqui, “Dourados”, debreagem enunciativa. Na projeção de pessoa escolhe o “nós” composto por eu (enunciador) + tu (não indígenas leitores do jornal), em oposição ao indígena, referido repetidamente como “ele” do qual se fala, instalando o efeito de distanciamento entre indígenas e não indígenas.

É com vistas a esse momento presente e espaço determinado que o “ele”, o indígena, é analisado pelo enunciador como participante da vida social desde que passou a ter os mesmos direitos e a realizar as mesmas ações dos não indígenas, “não é mais incapaz”, diferenciando implicitamente do indígena do passado. O enunciador revela a visão

integracionista desse “Outro”, o indígena é “integrados na sociedade” a partir do momento em que passa a aceitar ser como “Nós”, é assimilado. Junto a ele está a Funai, inserida pelo enunciador como, no mínimo, um possível “oponente”, ator que impede e/ou atrapalha as ações do sujeito do fazer, nesse caso ele parece impedir o progresso do indígena. Na afirmação “basta a Funai dar-lhe condições necessárias para ele se aprimorar mais”, o uso do “basta” no sentido de “falta só isso” coloca em dúvida o papel da Funai como adjuvante ou não no processo.

As críticas seguem a partir de exemplos da falta de compromisso daquela entidade governamental com a causa indígena, como consta no terceiro parágrafo: “Há muita exploração por parte de terceiros não interessados na sua emancipação, pois conseqüentemente acabaria a grande teta para muitos que se encontram alojados na Funai [...]”. Ao longo de todo o texto o tom é este: insere o indígena enquanto sujeito capaz de suas próprias atitudes, mas impedido pela “tutela” do governo.

Além disso, notamos momentos que revelam a visão segregacionista do enunciador, lembra, por exemplo, que se encontrou com o autor do artigo de opinião do jornal *O Progresso*, indígena, caracteriza-o como “Advogado militante”, “reside na aldeia Jaguapiru”, “homem inteligente”, “articulista” e aproveita para pôr em dúvida a própria origem deste no quinto parágrafo: “[...] defende os direitos do Índio, apesar de ser um mameluco, pois é filho de branco e uma índia [...]”. Implicado a essa informação nega que seja adequado lutar por uma causa sem pertencer a ela originalmente, ou seja, não sendo índio não há motivos para defendê-lo. Nesse encontro, segundo ele, questionou, também, o fato de a Sede da Funai ser na cidade e não na Reserva, consta no sétimo parágrafo: “Sugeri sua instalação na reserva, território da União, pois facilitaria o atendimento dentro do seu espaço, no seu habitat, no seu tekoha [...]”. Mais um argumento a favor da segregação, marca discursivamente o distanciamento ao defender que o indígena permaneça no “seu” “espaço”, “habitat”, “tekoha”, com destaque para o uso do vocábulo “habitat” normalmente usado para referir-se a ambiente animal. Na sequência, questiona, ainda, diante do pequeno número de funcionários indígenas na Funai: “[...] Será que nenhum indígena tem competência para comandá-la?”. O enunciador abre prerrogativas para que o enunciatário, sobretudo o não indígena como ele, também questione o querer e o saber-fazer dos indígenas.

Entretanto, amenizando as críticas apresentadas, por fim o enunciador relembra parte da origem do Dia do Exército que surgiu devido à Batalha de Guararapes no dia 19 de Abril de 1648, da qual os indígenas também participaram, momento histórico marcado pela união entre índios e não índios, exemplo de capacidade da força indígena e da

possibilidade “Dessa união de raças” de onde “nasceu a nacionalidade brasileira e com ela, o Exército Brasileiro”, frisa no décimo terceiro e quarto parágrafos:

Felipe Camarão e o Capitão Antonio Dias Cardoso e outros se uniram pela primeira vez, havendo um pensamento de união na pátria, sendo o invasor holandês expulso de Pernambuco. Dessa união de raças nasceu a nacionalidade brasileira e com ela, o Exército Brasileiro.  
Parabéns Exército Brasileiro e o Índio pelo seu dia.

A ênfase na capacidade dos indígenas, frente ao apoio governamental, está condicionada à sua relação com o “mundo” não indígena, ao participar da “nossa” vida social, o indígena deixa de ser “incapaz”, como apareceu no segundo parágrafo. É condicionado aos preceitos, obrigações dos não indígenas, que adquire a capacidade para a vida em sociedade, mais uma vez, a soberania dos não índios impera. A ideia de estar “integrado na sociedade” está ligada à inserção via assimilação e não admissão, para que seja “independente”, o que implica deixar de ser o que é e ser o Outro em nós.

Classificação que se apresenta com certa complexidade dentro das relações de interação observadas nos textos analisados. Há tensão entre assimilar/segregar, o não indígena procura manter um contato com o indígena, mas sem admitir/excluir totalmente, pode falsear uma assimilação para inserir a exclusão. O indígena parece posicionar-se entre admissão e assimilação. Nesse jogo é preciso considerar que as relações entre os sujeitos são intermediadas por uma “[...] gramática imanente no jogo dos simulacros que enviam uns aos outros.” (LANDOWSKI, 2002a, p.52). Guiamo-nos pela ideia de que as intenções calculadas diante do outro sempre intervém, mesmo que haja a possibilidade de erros e equívocos, mas nem sempre os sujeitos estão mesmo nessas posições, importa o “parecer” em cada momento enunciativo.

Dando prosseguimento às análises, no dia 18/04/2013 nenhum texto referente à semana indígena foi publicado. Encontramos a reportagem “Propriedade de ex-policia morto já estava demarcada como área indígena, diz Funai”, às 15h47min, seção “Policia”, que retomava a discussão sobre a morte do ex-policia e proprietário rural, por indígenas, compondo o contexto conflituoso em que se encontrava a região.

No dia 19/04/2013 é publicada, às 7h00min, a reportagem especial para o Dia do Índio: “Especial: Marcado pela violência na Grande Dourados, Dia do Índio é comemorado hoje”. Ao acessar a página, o leitor depara com o seguinte:

**Figura 9** –Reportagem especial *Dourados News*.

19/04/2013 07h

## Especial: Mercado pela violência na Grande Dourados, Dia do Índio é comemorado hoje



Conflitos entre indígenas e produtores rurais em MS no início do século - Foto: Arquivo/Diário MS

**Fonte:** *Dourados News* (19/04/2014).

Em uma primeira leitura, constatamos que a composição formada pelo título, a imagem e sua legenda “Conflitos entre indígenas e produtores rurais em MS no início do século - Foto: Arquivo/Diário MS”, imprime, antecipadamente, determinado sentido à temática que será desenvolvida e constitui, principalmente, o reflexo do contexto no qual se encontra inserida. A palavra “violência”, do título, é retomada, semanticamente, por “conflito”, na legenda, esta engloba aquela e juntas direcionam para o embate entre os sujeitos envolvidos no texto. Relacionando esse aspecto à projeção do tempo da enunciação no enunciado temos, no título, o presente marcado pelo verbo “é” e o advérbio “hoje”, contrapondo à retomada do passado, na legenda, a partir da expressão adverbial “no início do século”. O jogo entre presente e passado, de breagem temporal enunciativa e enunciva, enfatiza a progressão das ações ao longo do tempo, ou seja, a intenção parece ser a de mostrar que o conflito permanece no espaço que é o “aqui”, o Mato Grosso do Sul, a região da Grande Dourados.

Atentando para a imagem principal, notamos que o enquadramento é dado do ponto de vista da percepção do enunciador que se posiciona diante da cena simulando a

participação do lado do não índio: o destaque está na relação entre os actantes – indígenas e não indígenas – a partir de um plano geral de toda a ação com *zoom* na vertical limitando o corredor, a estrada na qual o enfrentamento está na iminência de ocorrer. Uma linha divisória parece separar os dois grupos dispostos: de um lado os não indígenas, parados, organizados e, aparentemente, desarmados, na postura ereta, alguns com braços cruzados, formam uma barreira, “senhores de si”. Eles estão próximos de quem olha, no primeiro plano, o que amplia a imagem, dando-lhes relevo. Do outro lado, os indígenas, armados, possivelmente pintados para a luta e em movimento, beiram a desorganização, tendo em vista a dispersão do grupo; além disso, distantes do olhar, em segundo plano, parecem menores, inferiorizados.

A perspectiva da câmera nessa posição tem por finalidade “representar os objetos em superfície plana de modo a que essa representação seja semelhante à percepção visual que se pode ter desses mesmos objetos” (AUMONT et.al, 1995, p. 30), com isso cria-se o efeito de profundidade, possibilitando a simultaneidade das ações entre os brancos e os indígenas. O primeiro plano, nesse caso, combina com o plano geral produzindo impacto psicológico à presença do mundo e, em particular, dos leitores/enunciários do jornal, evoca o olhar humano à consciência crítica, a analisar em profundidade a ação que se desenrola na imagem. Assim, essa posição da câmera possibilita enquadrar dois planos definidos na imagem: o primeiro plano, do branco, o dominador (aqui há também a posição do enunciatador), e do segundo plano, do índio, o dominado.

No plano cromático, entre os indígenas sobressai o marrom de seus próprios corpos sem camisa que, em certa medida, parecem misturarem-se com a terra, distinguidos por pontos de outras cores – vermelho, amarelo, preto, branco – presentes nas roupas. Entre os não indígenas, o branco é evidenciado, apenas um homem com camiseta preta está entre os outros. Em meio a isso, do lado esquerdo identificamos um jornalista, de costas para os indígenas, com microfone e papel na mão representando o papel da mídia, o que faz ver essa relação. E, no conjunto, o arranjo dos actantes no cenário procura construir o efeito de veridicção com a realidade mostrada, restitui para o enunciatário a experiência concreta do empate, torna “sensível a realidade sensível” (BERTRAND, 2003), figurativizando o tema conflito.

Destacamos, ainda, dois elementos que compõem a cena e constituem o objeto-valor dessa disputa – o espaço territorial. Atentos à categoria cromática que compõe o espaço, notamos que o verde contorna o caminho onde estão os actantes, contrastando com o marrom claro da terra que acompanha o percurso desde o início do caminho de onde advêm os indígenas, até a chegada onde também pisam os não indígenas. Como aponta Pietroforte

(2007, p. 67) ao pensar a análise da semiótica plástica, no plano de expressão pode estar o ponto de vista: “Nesse caso, além de ser o modo de significação, o ponto de vista é também o modo de olhar”. O arranjo das categorias de expressão interfere na relação entre enunciador e enunciatário, ou seja, “estabelecendo pontos de vista de como o enunciado deve ser olhado”.

É com esse direcionamento que segue o restante da reportagem, construída como retrospecto de alguns dos principais conflitos por terra ocorridos na região de Dourados, ela confronta as opiniões de indígenas, fazendeiros e especialistas a respeito do assunto. Dividida em partes intermediadas por intertítulos tipograficamente marcados em negrito e tamanho de fonte, surpreende pela extensão e pela temática, parece contraditória a abordagem do conflito por ser uma reportagem especial para a data comemorativa, mas se justifica frente ao contexto de sua construção discursiva. Constitui a antítese, principalmente no destaque dado pela imagem, apesar de corresponder ao que é apresentado pelo verbal, ao explicitar “as oposições implícitas na construção dos sentidos” evidenciando a análise da realidade (FIORIN, 2014, p. 152). Vejamos os três primeiros parágrafos:

Criado para lembrar a data em que várias lideranças indígenas do continente americano participaram do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, no México, o cenário atual tem mostrado uma realidade não muito “feliz” para os índios em seu ‘Dia’, principalmente em terras sul-mato-grossenses. A violência vem se alastrando a passos rápidos e em menos de 60 dias, duas pessoas foram mortas na região da Grande Dourados em razão de conflitos entre indígenas e não indígenas. Diante dos fatos, o Dourados News mostra alguns fatores apontados por especialistas, que possam contribuir para esclarecer os acontecimentos. (grifo nosso).

O enunciador retoma a origem da data comemorativa e deixa marcas de seu posicionamento, destacamos o excerto: “o cenário atual tem mostrado uma realidade não muito ‘feliz’ para os índios em seu ‘Dia’, principalmente em terras sul-mato-grossenses”. Verificamos que o trabalho com os dêiticos<sup>39</sup> temporal, “atual”, actancial, “os índios”, e espacial, “em terras sul-mato-grossenses”, ajudam a configurar a situação e juntamente com as aspas nas palavras “feliz” e “Dia” convoca para a leitura contrária desses termos, para “Dia triste/tenso”, isto é, ironicamente afirma no enunciado e nega na enunciação (FIORIN, 2014). Intensificando a crítica em relação ao que é vivenciado, notamos a recorrência dos substantivos “violência” e “conflito”, anteriormente presentes no título e na legenda, que, juntamente com o verbo “alastrando”, conduzem para a ideia de aumento, algo que tem

<sup>39</sup> Os dêiticos são marcas linguísticas que revelam a projeção da enunciação no enunciado (tempo, pessoa, espaço), como tempos verbais, adjuntos adverbiais, pronomes pessoais.

tomado conta. Nesse fluxo, o terceiro parágrafo conduz para as partes seguintes da reportagem, nas quais há exploração de fatores que possam explicar a situação atual respaldados nas vozes dos “especialistas” no assunto, adjuvantes<sup>40</sup> do processo.

Indicando uma possível origem histórica para o conflito entre indígenas e não indígenas o primeiro intertítulo “Convivência forçada”, quarto e quinto parágrafo, trata do surgimento das Reservas, embasada na explicação de um antropólogo:

Segundo o antropólogo da UFGD [...] quando as reservas foram demarcadas [...] foram concebidas como ‘espaço de recolhimento da população’ de dezenas de aldeias, que não tiveram as terras onde viviam regularizadas. Então uma explicação para grande parte dos problemas vividos na reserva [...] seria essa convivência forçada de várias comunidades em espaço insuficiente para a reprodução física e cultural dos indígenas [...] (grifo nosso).

A versão apresentada, via antropólogo, defende que o causador da convivência conflituosa é o não indígena que impôs um espaço de sobrevivência “insuficiente” aos indígenas. Para respaldar essa discussão, outras vozes de autoridade são buscadas e inseridas no intertítulo que reforça o dualismo da questão, entre os parágrafos 7 e 10: “Reservas Indígenas X Fazendeiros”. Parte destinada à abordagem da legalidade sobre a posse das terras a partir da Constituição Brasileira e do esclarecimento do coordenador regional da Funai:

Os artigos 231 e 232 a Constituição Brasileira, de 1988, garante aos índios o direito de habitar nas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. [...] De acordo com o Coordenador Regional da Funai no município, Vander Aparecido Nishijima, para uma área ser declarada reserva indígena é feito um estudo com antropólogos, geólogos, ambientalista, além de entrevistas, para assim comprovar publicamente que aquela é uma área que já pertenceu a indígenas. Nishijima alega também que há muitas áreas no Estado que a Funai já demarcou, contudo os proprietários entraram com processo judicial, que vai até o Supremo Tribunal Federal para lá ser decidido. Essas novas demarcações acabam gerando conflitos entre os indígenas e os fazendeiros, ocasionando agressões e até mortes.

Verificamos nos trechos grifados que a tensão permanece, a Constituição, objeto modal<sup>41</sup>, garante aos indígenas o direito às terras tradicionais, mas o coordenador

<sup>40</sup> O Adjuvante é um ator que fornece auxílio positivo para a realização do programa narrativo do sujeito (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p.15).

<sup>41</sup> Os objetos modais são os buscados como necessários para chegar ao objeto-valor almejado.

regional da Funai revela que as decisões não são tão fáceis. Um erro histórico de convivência forçada? Imprecisão da União na demarcação? Essas e outras questões vão sendo colocadas implícita ou explicitamente de acordo com os sujeitos inseridos como testemunhas e/ou vítimas da situação. A tendência, ao trazer esses depoimentos, é mostrar que na interação entre as duas culturas, sobretudo quando se refere ao tema terra, o clima é de disputa e de oposição. É isso que intenta fazer-ver o enunciador que se coloca na posição de observador, procura manter o distanciamento nesse momento, narra e apresenta as informações para que o enunciatário reflita sobre elas.

Para respaldar as afirmações anteriores abre-se o intertítulo “Morte do policial aposentado” que apresenta um exemplo atual de conflito, caso que apareceu em nossas análises como constituição do contexto da semana e, conforme registrado no parágrafo 11: “[...] segundo o coordenador da Funai a propriedade rural do policial já estava demarcada como reserva indígena, contudo o proprietário entrou na via judicial para anular a decisão”. Acontecimento não isolado, assim mostra o enunciador ao recorrer novamente ao antropólogo no intertítulo “Conflitos históricos”, parágrafos 13 e 14, que aponta a existência de outras disputas por terras:

[...] Isto aconteceu em vários municípios do sul de MS desde as primeiras décadas do século XX, como foi no caso dos conflitos entre a comunidade kaiowá da Terra Indígena Tacuara e a Companhia Mate Laranja. Entretanto, foi a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, da década de 1970 em diante, que os conflitos ganharam maior visibilidade.

“A maior visibilidade e expressão dos conflitos se deve à mudanças no aparato legal, a reorganização nas instituições do Estado e ao surgimento de organizações da sociedade civil. Um fenômeno da maior importância foi o surgimento do novo movimento indígena, também durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira. As lideranças indígenas assumem cada vez mais o papel de sujeitos políticos, atuando intensamente na sociedade”, ressalta o antropólogo (grifo nosso).

As afirmações do antropólogo fazem refletir sobre a forma como foram sendo construídos os regimes de sentido resultantes das relações sociais com os indígenas ao longo da história de desenvolvimento da própria sociedade brasileira. A redemocratização desta aparece como intensificadora da visibilidade dos conflitos diante das “[...] mudanças no aparato legal, a reorganização nas instituições do Estado e ao surgimento de organizações da sociedade civil”, dentro do qual se destaca o movimento indígena: “As lideranças indígenas assumem cada vez mais o papel de sujeitos políticos, atuando intensamente na sociedade”. O indígena passa de sujeito de estado para sujeito do fazer e, com o auxílio da Lei, luta por

direitos, o que pode parecer uma ameaça ao desenvolvimento do país que se diz “democrático”, mas não aceita que grupos “periféricos” tenham voz e vez nessa redemocratização.

Diante das questões apresentadas, manobrando as relações, no intertítulo “Produtores Rurais” é preciso mostrar como: “No outro lado dos fatos estão os produtores rurais”. O veículo insere o contraponto da discussão, conforme consta nos parágrafos 15 e 16, para isso apresenta o depoimento do presidente do sindicato rural de Dourados que afirma:

[...] ‘se existe uma dívida com os índios a sociedade como um todo deve ajudar a pagar, não só o produtor rural’.

Além disso, afirmou que o Governo Federal precisa ajudar mais essas populações, pois eles são cidadãos brasileiros, ‘o Estado precisa atuar para que eles vivam com dignidade, índio hoje em dia não caça com arco e flecha, índio quer escola, saúde, quer ser cidadão brasileiro. E não é dando tantas terras que vai resolver o problema, um exemplo é o Panambizinho, que foi dado a eles e a situação deles é bem pior hoje’ (grifo nosso).

Analisando esses recortes, notamos que ao convocar o sujeito “sociedade” para participar do pagamento da “dívida”, subentendendo o discurso legal que prevê a devolução de terras reconhecidamente indígenas, o produtor parece inserir nessa sociedade apenas os não indígenas. Apesar disso, logo em seguida, insere o indígena como “cidadão brasileiro” e mostra-se preocupado com as melhoras nas condições de vida dele, mas condiciona-o à obrigação do Governo Federal, eximindo-se da responsabilidade social que é de todos.

Esse distanciamento é assinalado nas referências feitas aos indígenas marcadas pela projeção enunciativa de pessoa, repetidamente é a “eles” que se refere, renegando implicitamente o pertencimento do indígena ao todo, à sociedade, lemos: “essas populações”, “eles são cidadãos”, “eles vivam com dignidades”, “índio quer”, “a eles”, “a situação deles”. Além disso, suas afirmações mostram que o indígena é aceito como cidadão a partir do momento em que passa a adquirir hábitos dos não indígenas, ser um de “Nós”, assimilado: “[...] índio hoje em dia não caça com arco e flecha, índio quer escola, saúde, quer ser cidadão brasileiro”. Os diferentes valores que compõem o ser do Outro não é aceito, como notamos ao mencionar, nas últimas linhas, a posse de terra tendo como exemplo a aldeia Panambizinho: “[...] não é dando tantas terras que vai resolver o problema [...] a situação deles é bem pior hoje [...]”, a interpretação de posse, para o produtor, é meramente capitalista, desconsiderando o valor antropológico para os indígenas, como discutimos na parte teórica deste trabalho. Enfim, verificamos uma ilusão de assimilação que se faz presente no discurso, uma integração

segregada, o indígena é aceito em Nós, mas continua sendo visto como diferente e de responsabilidade de um terceiro, o Estado.

Após esse jogo entre as opiniões dos “especialistas” que falaram em nome dos indígenas e dos produtores rurais, cabe ouvir os indígenas inseridos no intertítulo “O que os índios querem?”, construção que pode soar como provocativa tendo em vista a carga semântica em torno do verbo “querer”. De acordo com os princípios semióticos, “querer” é uma das competências que pode levar o sujeito a realizar a ação para alcançar o que deseja, para isso ele necessita de poderes e/ou saberes fornecidos pelo destinador-manipulador. Resta saber, então, o que ambiciona o indígena, depois da interpretação dos outros envolvidos na situação apresentadas.

Logo descobrimos que esta parte do texto é construída por fragmentos de uma reportagem da revista *Veja* publicada em 2012, inclusive com mesmo título, para divulgar a pesquisa do Datafolha realizada com indígenas do Brasil e, como informa no parágrafo 17, a pesquisa mostra que: “[...] os índios aspiram às mesmas conquistas materiais da maioria dos brasileiros”, implícito a isso, questiona-se o “ser indígena” hoje. A escolha da *Veja*, uma das revistas mais lidas nacionalmente, serve como estratégia argumentativa, voz de autoridade reconhecida. No parágrafo seguinte, antecedendo o primeiro recorte da revista, lemos:

‘Para eles, não há contradição entre a identidade indígena e os confortos e desafios da vida moderna, o que inclui trabalhar e estudar como qualquer pessoa. Eles querem cidadania plena e não desejam viver como os antepassados viviam cinco séculos atrás’, diz a reportagem, que entrevistou 1222 moradores de 32 aldeias indígenas em todas as regiões do país.

**Figura 10** – Reportagem especial *Dourados News*, recorte 1 da *Veja*.



**Fonte:** *Dourados News* (19/04/2013).

Verificamos que os excertos da revista *Veja* são usados para problematizar, como já havia indícios anteriormente, a autonomia dos povos indígenas frente à sociedade não indígena, como fica claro na afirmação: “[...] não há contradição entre a identidade indígena e os confortos e desafios da vida moderna [...]”, pois são cidadãos comuns e: “[...] querem cidadania plena e não desejam viver como os antepassados viviam cinco séculos atrás”.

Para ratificar essas colocações, a apresentação dos gráficos inicia com a frase: “Os índios não querem ficar presos ao passado...”, direciona a leitura dos resultados da pesquisa, ou seja, como qualquer sujeito socialmente aceito, os indígenas também anseiam por: ensino superior, empregos diversos, melhores condições de infraestrutura. Na imagem, a foto da esquerda apresenta crianças indígenas estudando em sala de “pau a pique”, à direita, o exemplo de uma casa de alvenaria e a citação do local “Bororó”, aldeia que compõe a reserva de Dourados e que parece constituir exemplo de vida “moderna” indígena. O discurso posto pressupõe que há, na sociedade douradense, ou no país – a pesquisa atingiu outras regiões –, a contestação da identidade indígena a partir do momento em que esse passa a participar da vida social fora da tradição. Como explica Landowski (2002a), o “Eu” procura negar que aquele que ele considera como seu “Outro” possa ter os mesmos poderes por constituir ameaça a sua identidade.

No parágrafo seguinte, parágrafo 19, diante das respostas apresentadas pela pesquisa, que mostram indígenas desejosos das mesmas condições de vida dos não indígenas, o enunciador busca responsáveis pelos indígenas lembrando que a Funai tem o objetivo: “[...] de proteger os direitos dos povos indígenas, com políticas públicas para melhorar a qualidade de vida dos índios. [...] mas também por meio de parcerias com a União, estados e municípios”. Novamente submete o poder-fazer indígena apenas a esses órgãos, por isso, é a voz do coordenador da Funai a ouvida, ele defende o trabalho da instituição: “[...] são sete escolas administradas pelo município nas aldeias de Dourados; já na saúde temos o Sesai [...] na aldeia e quando o caso é grave eles são atendidos na rede pública de saúde [...]”.

Para intensificar a reflexão em torno do “ser indígena” na atualidade é inserido o intertítulo “Adolescente indígena morto em Caarapó”, o enunciador relembra o caso do jovem morto por um proprietário rural, em janeiro deste ano, ao entrar no açude de uma fazenda para pescar, a atenção gira em torno da declaração do advogado criminalista, registra no parágrafo 20: “[...] ‘Falamos que o índio tem que caçar, mas caçar o quê? O que ele vai caçar na nossa região hoje em dia? Ele vai caçar peixe de pesqueiro, como aconteceu em Caarapó’, recordou o advogado”.

Nesse âmbito, com o intuito de problematizar mais a situação, a última parte da reportagem, composta pelos parágrafos 23, 24 e 25, sob o intertítulo “Outros casos” apresenta três outras vítimas dessa relação conflituosa, um indígena e dois não indígenas, e que na época tiveram considerável repercussão nas mídias locais. O caso “Cacique Nízio Gomes” que trata da morte ocorrida no município de Aral Moreira, “[...] após um ataque ao acampamento indígena Guayviry [...]”, no qual vários suspeitos, fazendeiros e seguranças de fazendeiros foram presos. E o caso dos “Políciais mortos por indígenas” ao procurar um foragido que poderia estar entre os indígenas: “[...] mas ao chegarem numa viatura sem identificação, os índios teriam cercado os três e tirado suas armas”. Dois exemplos de que ambos os lados têm sofrido perdas com a situação conflituosa.

Aliado a isso, intensificando a tensão, há um conjunto de escolhas lexicais que integram o texto: “violência”, “convivência forçada”, “demarcações”, “agressões”, “mortes”, elas auxiliam na construção da isotopia temática – “[...] recorrência de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático” (BARROS, 2005, p.74) – “conflito” recoberto pelas figuras que são as próprias vítimas dessa realidade, isto é, os indígenas e os não indígenas na região de Dourados que representam, discursivamente, o cenário de atuação da narrativa.

Fechando a reportagem, então, temos a segunda parte da pesquisa da revista Veja cuja frase de abertura, logo acima das imagens, completa a frase da parte anterior e responde a pergunta sobre o que querem os indígenas, na junção delas temos: “Os índios não querem ficar presos ao passado... o que não significa perder a identidade”. Na exibição da pesquisa comprova-se que a maioria dos indígenas prefere morar em suas comunidades, manter suas tradições, conforme ancora a imagem de um grupo de indígenas em manifestação cultural tradicional. Por outro lado, os dados revelam que eles têm consciência de que precisam ser reconhecidos como cidadãos e, como tais, querem as mesmas condições de vida dos não indígenas: acesso à saúde, emprego, educação, transporte. Dessa forma, são comparados à população brasileira não indígena para mostrar que são desfavorecidos e dependentes, como fecha a frase da última parte do gráfico e se junta as anteriores: “... mas ainda vivem em piores condições e dependem mais do governo do que a maioria dos brasileiros”. Vejamos:

**Figura 11** – Reportagem especial *Dourados News*, recorte 2 da *Veja*.



**Fonte:** *Dourados News* (19/04/2013).

De maneira geral, destacamos a organização textual da reportagem, no dia em que se comemora o Dia do índio: misturam-se partes da pesquisa que prova a disposição do indígena para ser assimilado, ou melhor, para obter as mesmas condições de vida, com exemplos de conflito, sobretudo territoriais, que atravessam a história e continuam acontecendo. O enunciador convoca o enunciatário, principalmente leitores não indígenas, para repensarem as relações sociais e a imagem construída em relação ao Outro, o indígena.

Respalhando parte da discussão dessa reportagem em torno do questionamento sobre o “ser indígena”, às 09h21min, mais uma vez na seção “Cultura/Lazer”, encontramos a reportagem: “Formação Superior proporciona qualidade de vida e direitos a índios” seguida da imagem de um acadêmico terena, a mesma publicada pelo jornal *O Progresso* no dia 19/04, e a legenda: “Everton, de etnia Terena, garante que a escolha da carreira não o afastou de sua cultura”, referência ao suposto questionamento sobre a identidade indígena frente à assimilação de valores da cultura não indígena. Além disso, o enunciador admite, no primeiro parágrafo, as imagens negativas divulgadas pelos meios de comunicação: “[...] de fato as notícias que circulam diariamente não são as melhores [...] andando na contra mão existem os que lutam para mudar essa situação e fazem da educação o degrau mais importante para esta mudança”.

O indígena é apresentado enquanto sujeito que quer fazer e tem lutado por seus direitos, por melhores condições de vida, o que não significa deixar de ser índio, pelo contrário, pode ser uma forma de fortalecer a cultura, informa no segundo parágrafo: “[...] possibilidade de ter uma carreira fortalece o orgulho pela cultura e aquece a vontade de lutar pelos os que ainda se encontram nas páginas tristes das notícias diárias [...]”. E para provar a

possibilidade de articulação entre valores da cultura indígena e da cultura não indígena como essenciais para a sobrevivência em sociedade, o enunciador traz para o texto a formação acadêmica como objeto modal que pode auxiliar os indígenas a alcançar o objeto-valor melhores condições de vida, inserção social. Para isso, o texto resume-se na apresentação das vozes de dois indígenas, um advogado e um estudante de enfermagem, e da pró-reitora de uma Universidade particular que defendem essa ideia. Citamos trechos que ilustram essa defesa:

[...] é acadêmico do 1º semestre de Enfermagem [...] ‘Quanto mais gente formada, mais gente capacitada, ajuda não só a comunidade em si, mas ajuda no desenvolvimento dessa comunidade também’ afirma o estudante (Parágrafo 3, grifo nosso).

[...] pró-reitora de Ensino e Extensão [...] ‘vejo assim, que o ensino vai possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a sua melhoria, a sua autoestima’, relata (Parágrafo 4, grifo nosso).

O advogado Wilson considera que a formação já está fazendo a diferença. ‘Através dos nossos graduados versados em várias áreas do saber podemos nos defender dos malefícios que fatalmente invadem as nossas aldeias [...]’ (Parágrafo 6, grifo nosso).

Everton [...] A gente tem que saber separar, e o fato de ter escolhido uma profissão não me fez afastar da minha cultura (Parágrafo 7, grifo nosso).

[...] eles são conscientes da importância da sua identidade. A identidade dos indígenas é essa ligação que eles têm com a cultura, com a tradição, e com a terra. A informação e o conhecimento é que vai nos aproximar muito mais dessa percepção de compreender as diferenças e respeitá-las, acredita a pró-reitora (Parágrafo 8, grifo nosso).

Nesses excertos, notamos que junto à explanação sobre a formação universitária os actantes revelam parte dos valores que os compõem culturalmente e indicam as relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas, conforme partes por nós destacadas. Os indígenas querem deixar ver que apesar da busca pela capacitação fora da aldeia, não negam suas bases culturais e há sempre a preocupação em dar retorno para a comunidade, para o povo indígena, inclusive como estratégia de “defesa” dos “malefícios que fatalmente invadem” as aldeias, como aponta Wilson, sugerindo influências negativas advindas de fora da aldeia, possivelmente do não indígena. Já a pró-reitora, não indígena, alia a formação à visão mais capitalista, “ao mercado de trabalho”, apesar de marcar, na declaração final, o reconhecimento do valor dado, pelo indígena, à sua cultura: “compreender as diferenças e respeitá-las”. Frisa a disposição para a aproximação do Outro, afinal ambos mantêm o “jogo de simulacros” enviados uns aos outros (LANDOWSKI, 2002a).

Durante a manhã do dia 19 de abril, ainda verificamos, às 09h42min, na seção “Cultura/Lazer”, a notícia: “Escola Francisco Meireles conquista os Jogos Escolares

Indígenas” informando o resultado de algumas modalidades esportivas realizadas em comemoração ao Dia do Índio, na aldeia Bororó, com destaque, no terceiro parágrafo, para a organização: “[...] a cargo da Funced e da Secretaria de Esportes de Itapira que também marcou presença dando o suporte nas competições”. E às 09h51min, seção “Especial”, a notícia: “Em comemoração ao dia do Índio, Murilo lança Coordenadoria de Assuntos Indígenas”<sup>42</sup>. Novamente dois textos, assinados pela assessoria, que utilizam a data comemorativa para ressaltar o auxílio de órgãos públicos. Construído em torno da voz da prefeitura, o texto faz saber que ela tem buscado o diálogo com as comunidades indígenas, como assinala o prefeito no terceiro parágrafo da segunda notícia: “[...] ‘Com a coordenadoria, a prefeitura estará mais perto da comunidade indígena’ [...]”. Intenção reforçada pela fotografia na qual ele aparece em diálogo com dois indígenas, o vereador e o presidente distrital da saúde indígena, “fazer saber” para “fazer crer” no diálogo entre eles (LANDOWSKI, 1992).

No período vespertino, às 14h25min, seção “Cultura/lazer”, uma reportagem mostra como artesãs empreendedoras têm lucrado ao valorizar a cultura indígena do Estado: “Artesãs apostam na cultura indígena para divulgar o Mato Grosso do Sul: Peças encantam turistas de várias regiões do Brasil”. O destaque dado é no sentido de revelar que a cultura indígena é atrativa e valorizada inclusive fora do Estado, já que as artesãs citadas no texto exportam para outros países, como informa no terceiro parágrafo: “[...] participou de rodadas de negócios promovidas pelo Sebrae na região, já exportou para países como Itália e Japão, e recebeu recentemente menção honrosa de representantes do Estado”. Com essa publicação, há valorização da cultura indígena integrando-a como parte do Estado e mostra que os indígenas são capazes, sabem e podem fazer.

Por outro lado, é o momento de lembrar que, ainda, é necessário lutar pelos direitos de igualdades, como aponta a reportagem publicada na seção “especiais educação”, às 14h55min: “Brasil tem apenas um indígena a cada 500 universitários”. Destacamos o primeiro parágrafo:

A luta dos poucos indígenas formados pelo ensino superior brasileiro se estende ao longo de toda a graduação, onde choque cultural, carências acumuladas desde o ensino básico e alto custo de vida nos arredores dos campi são adversários que por muitas vezes vencem o sonho do diploma - em alguns cursos, as taxas de evasão de alunos indígenas chegam a 90%. (grifo nosso).

---

<sup>42</sup> Informamos que o referido Murilo era o prefeito de Dourados na época.

Apesar de impulsionados pelo querer conquistar um diploma acadêmico, os indígenas encontram motivos, como grifamos, que funcionam como oponentes e atrapalham suas ações, entre eles o “choque cultural”, o que resvala na acepção de que ainda há dificuldades no trato com as diferenças existentes na relação entre não indígenas e indígenas, dificultando o poder-fazer destes.

Após o dia 19 de abril, outras notícias fizeram referências às comemorações, observando, rapidamente, o título e o tema principal de cada uma delas, verificamos o que a mídia deixou “ver” sobre a semana anterior. A primeira, “Concurso elege Miss e Mister Indígena 2013”, às 07h15min, seção “Cultura/Lazer”, destaca atividade promovida por uma universidade, juntamente com a prefeitura. Chama nossa atenção a fala da Miss indígena que fecha o texto: “[...] muitas pessoas destacam as coisas ruins que tem na aldeia, nunca mostram as coisas boas que tem, então eu acho o concurso importante porque mostrou a beleza indígena”, revelando o que ela quer deixar ver, as coisas boas, contrapondo ao que ela sabe que normalmente é visto, os aspectos negativos das aldeias.

Destacamos mais dois títulos que chamaram nossa atenção por estarem ligados às comemorações da semana anterior. No dia 23/04, às 17h40min: “Semana do Índio na OAB/MS traz documentário sobre atendimento à mulher indígena nas delegacias” indica mais um setor social que se preocupa com a causa indígena. E dia 26/04, às 05h46min, o texto “Prefeito Murilo recebe em seu gabinete a miss e o mister indígena” informa sobre a presença do vereador e de outras lideranças indígenas que, juntamente com a miss e o mister indígena, foram agradecer ao prefeito pela realização das comemorações na Reserva. Ratifica as observações que realizamos desde o início no sentido de que os textos que abordam as comemorações da Semana dos Povos Indígenas marcam o apoio político.

Para a semiótica toda relação implica manipulação e este parece ser o regime mais destacado nesses textos. Eles trabalham em torno do ser e do parecer que permeiam as relações entre índios e não índios, é preciso “representar” relações de confiança, principalmente do poder público para com os indígenas. Aos indígenas, cabe mostrarem-se, quando lhes é dado algum espaço, enquanto desejosos de poder-fazer, eles querem obter melhores condições de vida, ter seus direitos e valores reconhecidos e, para isso, tentam lutar, por exemplo, a partir da formação universitária, mas, ainda, encontram dificuldades na relação com o não indígena.

A seguir, passamos para a observação das reportagens divulgadas pelos principais telejornais da *TV Morena*.

### 3.1.3 A TV Morena

Iniciamos este tópico redobrando nossa atenção para o poder de manipulação da mídia, o que ocorre não por decisão meramente midiática, ela também elege o que acredita ser fidelizado com o leitor, seus interesses, o que possivelmente ele quer ler, ouvir e ver. Entre enunciador e enunciatário firmam-se relações argumentativas, como aponta Barros (2005, p.62), o enunciador define-se como destinador-manipulador, articula os valores no discurso e pode levar o enunciatário a crer e a fazer: “A manipulação do enunciador exerce-se como um fazer persuasivo, enquanto ao enunciatário cabe o fazer interpretativo e a ação subsequente”, o que dependerá do contrato estabelecido entre eles e dos recursos usados para a persuasão e desvelados na interpretação.

Nesse sentido, como temos verificando neste capítulo a questão indígena é pauta considerável na Semana dos Povos Indígenas na mídia douradense, em 2013, apesar de a maior parte dos textos ligarem-se aos conflitos por terra no Estado, refletindo o que querem mostrar e o que os enunciatários querem saber. Nos telejornais isso não é diferente.

No dia 15 de abril, não identificamos referência à semana indígena, mas no dia seguinte destacamos a reportagem: “Relatório de desapropriação da fazenda Cambará MS que é aprovado em Brasília”<sup>43</sup>, transmitida pelo *MSTV 2ª edição* ela contextualiza o clima de conflito e insere-se como uma das pautas do “Abril Indígena” que integra uma série de reuniões e protestos em torno de reivindicações indígenas, realizadas no mês de abril, centralizadas principalmente em Brasília e contou, neste ano, com a participação de comunidades indígenas de Dourados.

Inicialmente, a reportagem remete, com imagens de arquivo, à situação dos indígenas que, por decisão judicial, estavam em pequena área de 02 hectares da fazenda Cambará e mostra imagens desses nessa localidade para comprovar a situação de precariedade. A seguir, dirige-se para o presente, momento da reivindicação, durante o Abril Indígena, em Brasília, iniciando com a fala de um dos representantes indígenas. A partir desse ponto, recortamos trechos de acordo com a sequência<sup>44</sup> em que aparecem: entrevista com representante indígena, comentário do jornalista seguido de imagens dos indígenas na

---

<sup>43</sup>As reportagens, gravadas, estão disponíveis na continuação do Anexo C (DVD). Inserimos, entre aspas, os títulos das reportagens de acordo com os existentes na plataforma *on-line* da emissora. Com esse título podem ser buscadas no site: <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/index.html>>.

<sup>44</sup>Recortamos alguns fotogramas, seguindo a sequência em que aparecem, como exemplificação do destaque dado em cada reportagem, sendo o enfoque a discussão sobre a posse de terras e as manifestações no Abril Indígena, recortamos momentos em que eles são apresentados na relação com o não indígena e a atuação nesse espaço.

plenária, fala do secretário indigenista, comentário do repórter acompanhado de imagens sobre os acampamentos indígenas, comentários finais do jornalista e as imagens que fecham a reportagem. Vejamos:

**Representante indígena:** Diante de toda pressão que tá acontecendo pelos fazendeiro, a gente está cada vez mais forte, porque o nosso direito, tá na Constituição Federal.

**Repórter :** o relatório aprovado em Brasília, sobre os Guaranis Kaiowás recomenda algumas medidas de emergência [...]

**Figura 12** – Indígenas no plenário.



**Fonte:** MSTV 2ª edição, 16/04/2013.

**Secretário do conselho indigenista:** entendemos que é um instrumento político importante e que demonstra que setores significativos, a maioria da sociedade brasileira está do lado dos Guaranis Kaiowás nesse processo.

**Repórter:** o relatório também aponta a necessidade de que os fazendeiros, instalados em áreas reconhecidas pela Funai como território nacional indígena, sejam indenizados. Segundo a avaliação da comissão, o Estado brasileiro errou ao distribuir títulos de terras ou permitir a negociação, quando se tratava de áreas de terras tradicionais dos povos indígenas [...].

**Figura 13** – Moradia indígena.

Fonte: MSTV 2ª edição, 16/04/2013.

**Figura 14** – Visão panorâmica.

Fonte: MSTV 2ª edição, 16/04/2013.

**Repórter:** O impasse em torno da fazenda Cambará é apenas um dos problemas em Mato Grosso do Sul, os processos de reconhecimento de terras indígenas são lentos e a espera é marcada por muita tensão entre índios e produtores rurais [...]. Em Brasília, os índios participam do Abril indígena com uma agenda de reuniões e protestos.

**Figura 15** – Parlamentares e indígenas.

Fonte: MSTV 2ª edição, 16/04/2013.

**Figura 16** – Indígenas em Brasília.

Fonte: MSTV 2ª edição, 16/04/2013.

Na reportagem, o indígena aparece na busca por seus direitos no Congresso Nacional. É apresentado como sujeito do fazer engajado dos valores necessários para alcançar seus objetivos, ele possui o querer e sabe como fazer, afirma um dos representantes no início da reportagem: “Diante de todos pressão que está acontecendo pelos fazendeiro, a gente está cada vez mais forte, porque o nosso direito, está na Constituição Federal”. Representando a voz do povo indígena – marcado no uso da depreação enunciativa “a gente”, “nosso” –

aponta para o clima de “tensão” vivido na relação com os fazendeiros e a Constituição é citada como instrumento de defesa, um dos objetos modais que poderá auxiliar na conquista dos objetos-valores almejados, como a inserção social, a demarcação das terras, as melhores condições de vida.

Observamos que o foco da reportagem é a luta dos indígenas em busca de seus direitos e na relação, conflituosa, entre indígenas e não indígenas. A ênfase está na problematização da situação, o que é reforçado pelas imagens que compõem a reportagem. As imagens falam por si, apresentadas em plano mais geral, para mostrar todo o espaço em que os fatos acontecem, ou em conjunto como aparecem nas duas últimas cenas, nas quais a ênfase está nas ações realizadas pelos povos indígenas em Brasília.

Na primeira imagem, os indígenas tomam posse de espaços, na plenária do Congresso Nacional, normalmente ocupada pelos representantes políticos da nação, marcando não só a presença, mas a organização e o poder de ação dos povos indígenas do Brasil, a passagem da relação de dominados para dominantes. O ângulo em *contra-plongée* intensifica o sentido da ação, ratificando a posição de superioridade em que os índios se encontram.

Na sequência da reportagem, um dos representantes que apoia a causa também é chamado a falar, corroborando a fala do indígena anteriormente expressa. Observamos que o secretário, na sua declaração, procura se respaldar na opinião pública, segundo ele: “setores significativos, a maioria da sociedade brasileira está do lado dos Guarani Kaiowá nesse processo” e, assim, procura angariar credibilidade para a manifestação, tendo em vista os que possam colocar em dúvida a reivindicação. Nesse âmbito, o próprio enunciador telejornal, a partir da construção da reportagem, parece mostrar esse apoio, visto que enfatiza a situação de desfavorecimento, a luta dos indígenas e não apresenta, por exemplo, a fala de algum representante dos fazendeiros, sujeito diretamente interessado no assunto da desapropriação.

O jornalista comenta sobre o resultado do relatório que prova a necessidade de indenização aos fazendeiros, a responsabilidade recai no Estado brasileiro que, segundo o documento, “errou ao distribuir títulos de terras ou permitir a negociação, quando se tratava de áreas de terras tradicionais dos povos indígenas”. As duas imagens seguintes figurativizam as afirmações da parte verbal, justificam a reivindicação dos indígenas ao revelarem, exemplificadamente, a precariedade na condição de vida frente às discussões sobre a luta pelas terras.

Na figura 13, o foco está na imagem da habitação de um grupo de indígenas: a construção com pedaços variados de madeira e cobertura com partes em lona. Na figura 14,

a câmera amplia o ângulo de visão para destacar a contradição entre o barraco coletivo onde vivem os índios e as casas de alvenaria dos não indígenas. Há dois pontos que chamam a atenção do olhar: o primeiro em que se visualiza apenas o telhado da moradia indígena, em espaço circundado pelo mato e alguns pés de mandioca, e o segundo ponto onde estão as casas não indígenas, em posição mais alta; disposição que reforça a desigualdade social entre os dois grupos. Notamos, ainda, que dividindo esses dois espaços encontra-se um muro, ele figurativiza a separação entre os dois lados, a linha “abissal” (SANTOS, 2007). A angulação é horizontal, posição semelhante aos nossos olhos, o enunciador dispõe o sentido para os leitores/enunciatários da imagem que vão sendo conduzidos à interpretá-la também pelos comentários da parte verbal e pelas experiências contextuais vividas em determinado momento da publicação.

Fechando a reportagem, a penúltima imagem representa o encontro, no corredor do Congresso, entre os representantes dos povos indígenas e os parlamentares, como notamos pelas vestimentas. Estes, em minoria, parecem olhar curiosos para o que está acontecendo e entre eles há muitos com câmeras fotográficas registrando o momento, possivelmente jornalistas. O encontro constitui-se em um emaranhado de pessoas registrado de um ângulo diagonal, em *contra-plongée*, com os indígenas em destaque no alto da rampa.

Saindo dessa trama, a imagem que marca o final da reportagem é a dos indígenas tipicamente ornados, cantando e dançando pelos corredores, sujeitos do fazer que, em movimento, mostram que querem e sabem lutar por seus direitos. A angulação é horizontal e o eixo aparece em posição análoga à dos olhos do leitor/ enunciatário, em outras palavras, o enunciador parece induzir a percepção de que os índios estão diante de nós e a sua linha de horizonte é a nossa, pois são/querem ser iguais, com os mesmos direitos, e lutam por isso.

Enfim, as duas últimas imagens reforçam o foco de luz midiático que recai na apresentação do indígena em posição de destaque, ele parece disposto, quer ser visto, sendo assim, o objeto da comunicação é a própria imagem projetada para o “sujeito do ver” (LANDOWSKI, 1992), telespectadores indígenas ou não que saberão sobre o empenho do sujeito que ocupa a cena e demonstra a organização do grupo na busca por seus objetos-valores.

No dia 17/04, as reportagens continuam girando em torno das disputas pela terra. Logo pela manhã, o *Bom Dia MS*, sob a chamada “Produtores cobram agilidade para demarcação de terra indígena em MS”, informa sobre a reunião feita por produtores rurais para discutir a situação. O repórter, no estúdio, ao comentar o assunto, deixa claro o objetivo

da semana: “Nesta semana o Bom Dia MS acompanha a situação de indígenas e produtores rurais que reclamam da demora e da indefinição nos processos para identificar e demarcar terras em Mato Grosso do Sul”.

No *MS TV 1ª edição* identificamos a reportagem sobre “Os jogos indígenas realizados na Vila Olímpica, Reserva de Dourados, em comemoração à Semana do índio”, mostra imagens dos alunos de uma escola da Reserva jogando futebol, intercalado com comentários de alunos e professores sobre a partida, a preparação para o jogo. Na finalização da matéria a jornalista comenta: “[...] são sete escolas participantes e mais de três mil estudantes que durante toda essa semana se reúnem na vila olímpica da Reserva, crianças e jovens que aprendem com o esporte a superar as diferenças”, deixando subentendido o clima de disputas e violência que afeta as relações entre as comunidades indígenas. Destaque ratificado, na sequência, pela inserção da fala de um dos alunos que assistia ao jogo: “É muito importante por causa que a gente fica em comunhão com as outras comunidades, porque a maioria aqui na aldeia está tendo muita violência [...]”.

No dia 18/04 não foram identificadas reportagens sobre a temática indígena. Dia 19/04 temos a reportagem principal sobre o Dia do Índio, transmitida nos três telejornais, como analisaremos a seguir. Antes, porém, cabe observar que ela é intermediada por outras duas que frisam o clima de conflito: “Polícia acredita que produtor rural tenha sido torturado antes de ser morto, em MS”, no *Bom dia MS*, e “Tiro que matou indígena em Caarapó foi disparado à longa distância”, no *MS TV 1ª edição*, retomadas pelo *MS TV 2ª edição* como resumo das notícias da sexta-feira. Aos olhos do telespectador casos contrários são colocados em evidente comparação para que fique claro o clima de desavença entre índios e não índios.

A reportagem principal tem como título: “Indígenas reclamam de falta de agilidade em serviços públicos na reserva de Dourados, MS” e aborda as más condições de vida na Reserva no que se refere, sobretudo, às estradas mal conservadas e à escassez de segurança. Alguns recortes ilustram a sequência do que é mostrado: imagens da Reserva, intercaladas por entrevistas em torno dessas problemáticas, fechando com comentários sobre a candidatura do vereador indígena:

**Repórter:** As duas aldeias, Jaguapirú e Bororó da Reserva Indígena de Dourados são cortadas por diversas estradas de terra e quando chove os buracos aparecem e as ruas ficam intransitáveis, por isso as lideranças sempre vão em busca de ajuda para amenizar os problemas, e quando chegam as autoridades competentes, a resposta que ouvem há muito tempo.

**Figura 17** – Reserva Indígena de Dourados.



**Fonte:** *Bom dia MS*, 19/04/2013.

**Líder indígena:** Sempre é a mesma: “isso não compete a nós, isso compete ao governo federal, porque aqui é uma área federal, é uma área da união, então, fica aquele jogo de empurra né”.

**Repórter:** Além das estradas, a segurança é um outro impasse enfrentado por cerca de 14 mil moradores das aldeias. O ministério público Federal precisou intervir e a justiça determinou, em dezembro de 2012, que as polícias militar e civil fizessem o policiamento ostensivo na aldeia [...]. Um dos motivos para os impasses é a localização das aldeias que ficam em terras que pertencem a União, só que os trabalhos oferecidos na educação e na saúde são municipais e estaduais e a Constituição ainda assegura que os trabalhos prestados devem ser de acordo com os usos, costumes e tradições dos indígenas, o que acaba dificultando ainda mais os atendimentos.

**Antropólogo:** A tendência dos estados e municípios é no oferecimento dos serviços, padronizar [...], o grande desafio é prestar esses serviços de uma maneira diferenciada.

**Repórter:** Uma outra mudança na Constituição de 1988 foi no papel da Funai, antes a fundação oferecia os serviços públicos nas aldeias, função que até hoje é atribuída ao órgão de maneira errada.

**Servidor da Funai, indígena:** a Funai ficou mais com a questão territorial, [...] se está andando bem a questão das políticas públicas; enfim, zelar pela comunidade [...].

**Repórter:** E em busca de melhorias, o índio está cada vez mais inserido na política. Na eleição passada, um indígena foi eleito vereador pela primeira vez na história de Dourados e a política indígena ganhou mais um reforço, foi criada, agora em Abril, a coordenadoria especial de assuntos indígenas.

**Vereador indígena:** cultura, habitação, esporte, cultura, educação, saúde né. É..., saneamento básico, isso a gente vai fortalecer para que, é..., no futuro aí próximo aí, a gente apresenta aí, a criação da secretaria municipal indígena [...].

**Figura 18** – Posse do vereador indígena **Figura 19** – Entrevista com o vereador indígena



**Fonte:** *Bom dia MS*, 19/04/2013.



**Fonte:** *Bom dia MS*, 19/04/2013.

Verificamos que a comunidade indígena, especificamente a Reserva de Dourados, é inserida como parte das preocupações sociais comuns ao dia a dia do cidadão douradense, o enunciador mostra ao enunciatário os problemas enfrentados na localidade e busca possíveis explicações para o “descaso”. Os indígenas são ouvidos via liderança, funcionário da Funai e do próprio antropólogo que defende a causa indígena, eles são inseridos enquanto sujeitos que buscam melhores condições, como é evidenciado pelo jornalista no início da reportagem: “[...] as lideranças sempre vão em busca de ajuda para amenizar os problemas”. Entretanto, aponta que as soluções não dependem apenas do querer-fazer desses, eles parecem submetidos ao poder-fazer dos órgãos governamentais para que as ações se efetivem.

E um dos focos da matéria gira em torno dessa dúvida, o jogo entre o ser e o parecer verdadeiro as ações do poder público, a busca pelos responsáveis, como frisa a liderança indígena: “Sempre é a mesma [...] fica aquele jogo de empurra né”. Nessa lógica, apesar de informar que iniciativas foram tomadas, como a do policiamento, o destaque recai na “confusão” entre os poderes públicos – Estado, Município e a própria Funai – que dividem a responsabilidade sobre essas localidades. Nesse contexto, o poder público pode ser interpretado como o oponente que impede ou não auxilia adequadamente as melhorias necessárias para que os sujeitos indígenas possam ter as mesmas condições de vida do não indígena, dentro de suas especificidades.

O maior desafio continua sendo a relação entre as culturas, entender o outro nas suas particularidades, como apontam os próprios indígenas e o antropólogo que, mais uma vez, é inserido como voz de autoridade para colocar em dúvida as relações entre a sociedade indígena e a não indígena, ao declarar: “a tendência dos estados e municípios é no

oferecimento dos serviços, padronizar [...], e no caso das populações indígenas, o grande desafio é prestar esses serviços de uma maneira diferenciada”. Aos olhos do enunciário apresenta-se o questionamento: de quem é a culpa, ou a responsabilidade?

E respaldando o querer e o poder do sujeito indígena o destaque final é para a representatividade política, como frisa o jornalista: “E em busca de melhorias, o índio está cada vez mais inserido na política. Na eleição passada, um indígena foi eleito vereador [...]”. O vereador indígena é a voz de autoridade, ele transita entre as duas realidades – a indígena e a não indígena –, mais um exemplo de busca por melhorias para a comunidade e de disposição para a assimilação dos valores não indígenas. Para ancorar, imagens que fecham a reportagem flagram momentos do poder-fazer do vereador indígena: tomando posse na câmara municipal e dando a entrevista para o telejornal. Participante de atividades antes reservadas apenas aos não indígenas, exemplo de inserção social e de representatividade.

Analisando as imagens, notamos que sobressai a presença do cocar seja compondo com o terno parte da indumentária para a posse, Figura 18, seja como elemento que o acompanha no seu dia a dia, como aparece durante a entrevista em cima do computador, Figura 19. Nesta imagem, em segundo plano, o cocar juntamente com um quadro na parede, este composto por traços da pintura indígena, participam da construção do cenário do local de trabalho. Figuras – cocar e quadro – que marcam o valor dado à cultura indígena, a necessidade de sublinhar a alteridade em relação ao outro, o não indígena, reforçando, assim, a própria origem identitária indígena. E a mídia, como responsável por direcionar os focos de luz, faz ver essa construção figurativa que implica, mais uma vez, o seguinte discurso advindo sobretudo dos próprios indígenas: o indígena pode ser integrado às práticas não indígenas sem deixar de ser o que é.

Dando continuidade, temos, durante o *MS TV 2ª edição*, a entrevista do prefeito da cidade de Dourados. Na ocasião ele foi convidado para discorrer sobre os principais problemas do município, as soluções buscadas e, após a transmissão da reportagem citada anteriormente, é inquerido a falar sobre a criação da coordenadoria especial indígena. A Reserva, novamente, é colocada, pela mídia, como parte do município, em pé de igualdade nas discussões das problemáticas que a atinge. Recortamos parte da entrevista dada pelo representante político, o momento que revela a imagem projetada por ele principalmente em relação à Reserva indígena:

**Prefeito:** Temos que avançar, nossa Reserva indígena de Dourados, ela é diferente do Brasil, que é uma reserva indígena é..., dentro da cidade, 14 mil

indígenas vivem lá dentro. E nós trabalhamos para quê? Para que eles participem socialmente da nossa vida, estão integrados a nossa vida. Então tudo que se faz na cidade é feito na reserva [...], então nós estamos fazendo com que o próprio indígena, ele assuma a responsabilidade, tem muitos órgão que cuidam do indígena, nós precisamos que o indígena, ele assuma a responsabilidade e ele está preparado para isso, porque nós temos mais de centenas de indígenas que têm curso superior em todas as áreas, se hoje a presidente Dilma quisesse criar o primeiro município indígena do Brasil aqui em Dourados, nós temos é indígenas preparados para assumir como prefeito, ter uma câmara de vereadores e saber reivindicar e fazer com que lá seja um município modelo para o Brasil. Então é isso que nós estamos caminhando, temos uma coordenação de assuntos indígenas e vamos caminhando [...].

Na leitura da entrevista, notamos que o prefeito insere sua opinião sobre o papel dos indígenas de Dourados frente às responsabilidades que cabem ao poder público, sobressaindo um jogo de manipulações. Inicialmente, frente ao dever-fazer imposto pela sociedade diante do cargo que exerce, o prefeito procura mostrar que cumpre com seus deveres, acolhe a Reserva como parte do município, assimila os indígenas dentro dos valores partilhados socialmente pelos não indígenas: “[...] nossa Reserva indígena de Dourados [...]”; “[...] tudo que se faz na cidade é feito na reserva [...]”.

Entretanto, ao longo da fala marca o abrandamento no que se refere a essa responsabilidade, reforçado por marcas discursivas que revelam o distanciamento frente aos indígenas da Reserva evidenciado principalmente na projeção da enunciação. Destacam-se o uso do dêitico espacial “lá” e do actancial “ele”, marcas da debragem enunciativa, como nos trechos: “14 mil indígenas vivem lá dentro”, “saber reivindicar e fazer com que lá seja um município modelo para o Brasil”, “E nós trabalhamos para quê? Para que eles participem socialmente da nossa vida, estão integrados a nossa vida”. Os indígenas parecem situados em espaço que os separam, por linha imaginária, do Nós, os não indígenas cidadãos. Dessa forma, a marca actancial enunciativa formada pela 1ª pessoa do plural “nós” e indicada na repetição do possessivo “nossa”, como aparece no último trecho citado, serve também para distinguir o “Nós”, prefeito e não indígenas, do “Outro”, os indígenas.

Por outro lado, ainda no jogo da manipulação, o enunciador, o prefeito, procura manipular os indígenas, por sedução, investindo valores positivos ao reconhecer suas capacidades, delega a ele o saber-fazer/dever-fazer/poder-fazer/ transferindo a responsabilidade ao destacar que: “[...] então nós estamos fazendo com que o próprio indígena, ele assuma a responsabilidade, tem muitos órgão que cuidam do indígena, nós precisamos que o indígena, ele assuma a responsabilidade e ele está preparado para isso [...]”. Além disso, é possível pensar que essa também seja estratégia de manipulação em relação à

opinião pública que integra indígenas e não indígenas telespectadores, já que faz-saber que tem realizado o que é possível, mas que estaria na hora de dar independência aos indígenas.

Em resumo, notamos o seguinte direcionamento “eu quero o indígena integrado, mas desde que eu esteja aqui e ele lá no mundo dele”, cria-se o que chamamos neste trabalho de “ilusão de assimilação”, o enunciador parece aceitar o Outro em Nós, desde que o assimilado assuma determinados valores do grupo dominante, mas deixa pistas de que prefere que cada um esteja em seu espaço de ação, principalmente ao cogitar a transformação da Reserva em município indígena.

Ainda ligada às comemorações da Semana dos Povos Indígenas, no dia 20/04, o *MS TV 2ª edição* informou sobre as “Diversas atividades sociais que marcaram as comemorações da Semana do Índio na Reserva de Dourados” e que foram desenvolvidas na Vila Olímpica, entre outras: brincadeiras, orientações de saúde, dicas de beleza. Resumiu-se à rápida apresentação de imagens e descrição dessas ações, por isso não analisaremos.

No mesmo dia, a segunda reportagem especial foi ao ar no programa rural *MS Rural*. Esta havia sido transmitida no dia anterior, também como comemoração ao Dia do índio, em rede nacional, no *Globo Rural*. Com o título “Etnias indígenas lidam com mudanças e novidades nas aldeias”. Os apresentadores, Jornalista 1 e 2, fazem a chamada da reportagem da seguinte forma:

**Jornalista 1:** Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país, são aproximadamente 70 mil pessoas, gente que se adapta cada vez mais ao dia a dia dos brancos, hoje, muitos índios estudam, trabalham e até vivem nas cidades.

**Jornalista 2:** É...e como as etnias se adaptaram a evolução da sociedade, sem perder as tradições, os costumes. Na semana em que comemoramos o Dia do índio, visitamos uma reserva, no sul do Estado, para entender como é que eles lidam, com as novidades por lá.

Registramos que os apresentadores do programa são da capital do Estado, apesar de a reportagem ter sido feita pela equipe de jornalistas de Dourados. No comentário inicial fica evidente a análise realizada sobre essa “transformação” na forma de vida do indígena: “gente que se adapta cada vez mais ao dia a dia dos brancos, hoje, muitos índios estudam, trabalham e até vivem nas cidades” (grifo nosso). Nas palavras por nós marcadas notamos o “estranhamento” frente aos novos hábitos indígenas e o indício da relação opositiva entre índios e não índios, sendo necessário àqueles “adaptarem-se”. O que é ratificado pelo comentário do jornalista: “[...] e como as etnias se adaptaram a evolução da sociedade, sem perder as tradições, os costumes”. Destaque para a referência à “evolução” da

sociedade relacionada ao que o jornalista anterior disse, liga-se a adaptação ao modo de vida capitalista, não indígena, – estudar, trabalhar, viver na cidade – contrapondo-se ao modo de vida tradicional indígena, menos evolutivo, atrasado. Visão de assimilação.

Para mostrar essa transformação na vida dos indígenas da Reserva, a reportagem, realizada pela equipe de Dourados, inicia com a visão geral da localidade: a quantidade de habitantes, o tamanho da área, os modos de viver e as imagens acompanham essas informações dando visibilidade ao que é narrado. Na sequência, exemplificam com opiniões de moradores da Reserva. Percebemos que o foco principal segue o comentário inicial dos jornalistas: a mudança de vida dos indígenas nas aldeias, a relação entre tradição e modernidade. Destacamos trechos das falas iniciais do repórter e dos indígenas entrevistados:

**Repórter:** [...] A Reserva de Dourados, formada pelas aldeias Jaguapirú e Bororó, tem mais habitantes que muitos municípios de Mato Grosso do Sul, o local ainda tem muita área verde, mas o cenário rural aos poucos foi se transformando ao longo dos anos: casas, comércios, escolas e moradores cada vez mais adaptados ao estilo urbano. Difícil encontrar um indígena que não tenha um celular, por exemplo, a moto é um dos principais meios de transporte e foi se [sic.] o tempo em que o sustento vinha da terra. Na reserva as crianças também vão cedo para a escola, são 3 mil e 700 alunos que estão em busca de conhecimento para conseguirem melhores oportunidades de trabalho lá na cidade. Wilson, filho de índios terena e guaraní, trabalhou na roça até os 13 anos de idade, mas sempre gostou dos livros, aos 38 anos entrou para a faculdade de direito, se formou, fez pós graduação e hoje é presidente da comissão indígena da OAB de Dourados.

**Figura 20** – A vida na Reserva 1.



**Fonte:** MS Rural, 20/04/2014.

**Figura 21** – A vida na Reserva 2.



**Fonte:** MS Rural, 20/04/2014.

**Wilson:** Os jovens de hoje, eles já trocaram esses valores, é, eles não querem mais furar o *tembetá*, né, fazer o *nambiguara*, é na orelha né. É se pintar, fazer as tradições. Eles querem colocar brinco, *piercing*, e tantos outros costumes que na verdade eles nem sabem a origem, né. Esse respeito que nós tínhamos pela natureza, aos poucos ele vai esvaindo.

**Repórter:** E forças para manter a tradição não faltam a seu Acácio, agora, por exemplo, a família está reunida na reforma da casa, o índio Guarani

nunca saiu da aldeia Jaguapirú em Dourados, aqui criou seis filhos e hoje vive com 160,00 reais que ganha do bolsa família, mas comida nunca faltou, no quintal de casa, plantação de mandioca, feijão de corda e muitas frutas. Aos 60 anos diz que tem orgulho de ser índio e nem pensa em sair daqui, mas os filhos não pensam em continuar o caminho trilhado pelo pai.

**Acácio:** Não vai, de jeito nenhum, ele não vai viver porque hoje quem estuda não quer ir de chinelo, hoje quem estuda, não quer ir de bicicleta, principalmente o que está estudando, quer ir só com uma roupinha, já que ir novo, é roupinha novo, tênis novo, quer ir de mota.

**Repórter:** Ao lado de seu Acácio, vive Izaque, também da etnia Guaraní, leva uma vida bem diferente do vizinho, o indígena estudou, formou-se em teologia e é professor na escola Tengatuí, a maior da aldeia, atualmente é coordenador da educação indígena da Secretaria Municipal de Educação e acredita que a escola tem um papel importante na formação cultural dos índios.

**Izaque:** A língua ela precisa ser mantida né, ela precisa ser utilizada, inclusive precisa ter a sua função também na escola [...].

**Repórter:** Mas para o professor o ensino deve começar em casa, aos 7 meses a filha já aprende o Guaraní.

**Izaque:** (fala em Guaraní com a filha de 7 meses) [...].

Em nome do fazer-ver para fazer-criar, as falas e as imagens que as ancoram auxiliam no enfoque da reportagem: mostrar que a realidade da Reserva de Dourados tem se aproximado dos moldes vivenciados na cidade, os indígenas possuem os mesmos meios de transporte, constroem casa de alvenaria, buscam as mesmas realizações profissionais e pessoais. E, nesse sentido, problematiza a discussão em torno da relação entre os valores tradicionais indígenas e os não indígenas. Para isso, apresenta exemplos de modos de viver e opiniões diferentes a partir dos relatos dos próprios indígenas moradores na Reserva.

O primeiro é o Wilson, advogado presidente da comissão indígena da OAB de Dourados, inserido como exemplo de busca de conhecimento para alcançar melhores oportunidades, ainda que fora da aldeia, ratifica que os novos têm substituído a cultura tradicional indígena por outros costumes advindos dos não indígenas: “Os jovens de hoje, eles já trocaram esses valores [...]”. E, para respaldar essa questão, outras vozes indígenas são trazidas para o texto, entre elas está o Acácio, apresentado na reportagem como cidadão de vida humilde e exemplo de luta para manter a tradição. Destaque para a seguinte informação inserida pelo repórter na caracterização desse sujeito: “[...] hoje vive com 160,00 reais que ganha do bolsa família, mas comida nunca faltou, no quintal de casa, plantação de mandioca, feijão de corda e muitas frutas”, fica subentendido, principalmente com a inserção das informações após a conjunção adversativa “mas”, que este não precisa da ajuda governamental para sobreviver, possui o saber e o poder-fazer. Junto a isso, leva o enunciário a refletir sobre as mudanças nas formas de viver e ser dos indígenas ao inserir a fala de Acácio preocupado com as diferença percebida nas atitudes dos mais jovens: “[...]”

quem estuda não quer ir de chinelo, hoje quem estuda, não quer ir de bicicleta [...], já quer ir novo, é roupinha novo, tênis novo, quer ir de mota”.

Na sequência, Izaque, diferentemente de Acácio, possui formação universitária, exerce cargo na Secretaria de Educação e parece viver de maneira mais harmoniosa na relação entre os valores da Reserva e da cidade. Acredita na importância da continuação da formação cultural tradicional para os mais novos e apresenta a escola como saída para isso, auxiliando, por exemplo, no ensino da língua indígena: “A língua ela precisa ser mantida [...] ter a sua função também na escola”, apesar de mostrar que esse ensinamento começa em casa. Ou seja, como deixa ver a mídia, educação formal e tradicional devem caminhar juntas.

Após essa apresentação de vozes que instigam a reflexão do leitor para a realidade indígena local; a reportagem termina com crianças dançando em uma das referências da cultura indígena na reserva, uma oca tradicional terena usada pelos mais velhos e professores para transmitir a cultura para os mais novos. O jornalista fala da importância da oca, depois o cacique explica o significado das cores usadas na pintura corporal. As crianças expõem o que estão aprendendo: dançam, pintam o corpo e uma delas fala a palavra “dança” na língua terena. Destacamos a explicação da jornalista e uma das imagens finais:

**Repórter:** Essa é uma das principais referências da cultura indígena, nas ocas que os índios viviam antigamente, hoje em dia ela quase não é vista aqui na reserva de Dourados, essa mesmo é mantida como símbolo. A oca fica na área onde vive a família do cacique Jerson, que faz questão de se caracterizar com acessórios típicos como o cocar e o colar, na semana em que se comemora o Dia do índio, ele reúne as crianças da aldeia para ensinar um dos mais importantes rituais indígenas, a pintura do corpo.

**Figura 22** – Crianças indígenas dançando.



**Fonte:** *MS Rural*, 20/04/2014.

A reportagem que se inicia exibindo costumes não tradicionais sendo integrados na vida dos moradores da Reserva é encerrada mostrando como os indígenas têm procurado viver e/ou repassar aos mais jovens os ensinamentos da cultura como pintura, língua, dança. A cultura indígena permanece apenas enquanto arte, repassada em momentos específicos, como também é exposto no comentário que fecha a reportagem, esse é pronunciado pelo Jornalista 2 quando a edição volta para a bancada: “É a arte aí como ferramenta para estabelecer mesmo os costumes, a cultura desse povo [...]”. Fala que, mais uma vez, sugere o distanciamento em relação ao indígena marcado no uso do dêitico actancial “desse”, contração que, semanticamente, refere-se a alguém ou a algo distante do enunciador.

O direcionamento, o tom discursivo do texto especial para o Dia do Índio parece fugir um pouco aos outros que, normalmente, carregados de discurso político, faziam ver o trabalho dos representantes governamentais nas comemorações, o que pode ser explicado pela influência do *ethos* discursivo do programa e de seus telespectadores voltados para assuntos rurais. Na reportagem, o assunto fica restrito às mudanças ocorridas na forma de vida, nos valores culturais dos indígenas da Reserva de Dourados de acordo com as relações sociais estabelecidas com os não indígenas, o que ainda pode incomodar os mais velhos preocupados com a perda de valores tradicionais.

Os exemplos apresentados mostram que os indígenas mais jovens estão dispostos a assimilar os valores da cultura não indígena e essa influência parece inevitável na realidade da reserva devido à aproximação da cidade. Os conhecimentos não indígenas, como a formação universitária, muitas vezes são essenciais para a sobrevivência ou para as melhores condições de vida do indígena, dessa forma, a visão de cultura é apresentada como em constante movimento e, conseqüentemente, o próprio entendimento de identidade.

Guardadas as devidas diferenças de abordagens entre as mídias, todos, em menor ou maior intensidade, abordam a temática da comemoração, do indígena, da cultura, dos diferentes modos de viver diante das relações de sentido promovidas pela interação entre indígenas e não indígenas, entre a vida nas aldeias e a vida na cidade. É preciso reconhecer que os discursos propagados nos textos aqui analisados representam recortes tendo em vista o outro, o leitor, sobretudo local. Como destaca Landowski (1992, p. 28): “[...] não podemos mais ignorar, hoje em dia, o que quer que seja dos ‘estados de alma da opinião pública’, da sua maneira de reagir aos acontecimentos do momento, de seus desejos mais profundos”.

Em momento historicamente marcado por conflitos há questionamentos, implícitos nos discursos dos não indígenas, que estão além da disputa por espaço territorial, envolve a visibilidade social como um todo: “quem é o indígena que tem se destacado? O que

ele quer?” Por outro lado, há o indígena que, frente às atuais necessidades de convivência no contexto de atuação, parece, muitas vezes, situar-se no “entremeio” e interrogar: “quais escolhas são determinantes para minha sobrevivência?”.

Diante dos textos apresentados neste capítulo, sistematizamos algumas conclusões a seguir.

### 3.2 SISTEMATIZANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das análises realizadas, vimos configurado o contexto de atuação de discursos que juntos compõem uma grande narrativa na qual estão os vários sujeitos que, de uma forma ou de outra, marcam sua relação com os indígenas, entre os principais: produtores rurais, políticos, instituições universitárias, antropólogos, funcionários da Funai.

Os produtores rurais entram nas discussões sobre as posses das terras, aparecem no “entremeio” tanto quanto os indígenas, entre questionamentos que procuram entender a situação. Os antropólogos, os funcionários da Funai, parecem intermediar esse processo. Os políticos e, em alguns momentos as instituições universitárias, incidem com destaque, representando o poder público, tendo em vista sua responsabilidade em dever-fazer pela sociedade. E é desse ponto de vista que olhamos, guiados pelas escolhas da mídia.

Assim, no plano do narrado, a mídia insere-se como destinador-manipulador, sujeito ideológico que faz parecer preocupado com o estado disjuntivo dos indígenas frente às más condições de vida. Implícito a isso, principalmente na ênfase convivência harmoniosa entre indígena e não indígena (representado principalmente pelo discurso político), está o fazer manipulador da mídia em relação à sociedade douradense que lerá esses textos influenciada, também, por outros discursos.

E é nesse sentido que observamos as formas de interação entre enunciador, mídia, e os enunciatários, leitores douradenses indígenas e não indígenas. A que mais se destaca é a de manipulação, é preciso fazer-saber como vivem as comunidades indígenas e o que têm sido feito por elas para fazer-criar. Manipulação que envolve a dimensão patêmica, atuando sobre os estados de alma dos cidadãos douradenses levando-os a sentir, a experimentar os sentimentos ligados à realidade vivida, o que conduz à possível abertura para um “efeito de ajustamento”.

Frisamos que as relações culturais influenciam a análise, os enunciatários, sujeitos manipulados, não exercem apenas a ação de interpretação, mas são sujeitos ativos e suscetíveis aos efeitos sensíveis que auxiliam na aprovação, sanção, dos discursos emitidos.

Destacamos, assim, dois planos: o jogo de relações entre os sujeitos – indígenas e não indígenas – dentro da narrativa e um plano maior no qual essas relações são colocadas aos olhos do enunciador e enunciatário do discurso, mídia e seus leitores. E de acordo com as análises engendradas nos textos dos três suportes midiáticos selecionados, procuramos destacar tendências gerais na construção do percurso gerativo de sentido, nos regimes de visibilidade, na construção da identidade e nos possíveis regimes de interação. Vejamos:

a) O percurso

Na organização do nível narrativo observamos as mudanças de estado dos sujeitos e os estabelecimentos e rupturas de contratos: “[...] como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo” (BARROS, 2005, p. 16). Em uma primeira concepção de narrativa, apoiamos na relação de junção entre sujeito e objeto (enunciado elementar), na qual o sujeito pode estar em conjunção ou em disjunção com o objeto-valor (enunciado de estado) e pode, ainda, envolver transformações entre sujeito e objeto (enunciado do fazer). Nesse espetáculo observamos o indígena e o não indígena.

Antes disso, lembramos que para realizar as ações, tornando-se um sujeito realizado, ele sofre influência de valores modais: o querer, o dever, o poder e o saber, necessários para a ação. Essas modalizações do fazer são responsáveis pela qualificação do sujeito para a ação e podem ser virtualizantes, instauram o sujeito no discurso por meio do dever-fazer e/ou querer-fazer e atualizantes, essas qualificam o sujeito para a ação pelo saber-fazer e/ou poder-fazer.

Posto isso, nas narrativas lidas o indígena pode parecer, em alguns momentos, na condição de sujeito de estado por viver em situação desfavorecida socialmente. Entretanto, verificamos que em todas elas, em menor ou maior intensidade, é apontado como aquele que tenta inserir-se enquanto sujeito do fazer, busca os valores necessários para alcançar o(s) objeto(s)-valor (es) ascensão social/melhores condições de vida/reconhecimento social, para isso realiza ações: formação universitária, profissional, ou seja, possui o querer e o saber-fazer, mas nem sempre está munido do poder-fazer para que as ações realmente se concretizem.

O não indígena é representado principalmente na ação do poder público (prefeitos, vereadores), sujeito do fazer e que deve fazer algo pelas comunidades indígenas, já que elas também compõem parte do município. Ligados ao discurso político, ele parece querer-fazer e pode, doa o poder-fazer ao indígena diante das ações realizadas em favor desse.

Por outro lado, em alguns momentos seu querer e/ou saber-fazer é colocado em dúvida, como fica evidenciado na afirmação do antropólogo na reportagem do dia 19 de abril publicado pela *TV Morena*: “[...] A tendência dos estados e municípios é... [...], é padronizar, né, da, da mesma forma que ele é realizado para a população em geral [...]”.

Narrativamente, a partir da situação como um todo, percebemos a relação entre os enunciados de estado e de fazer, “[...] a unidade operatória elementar da organização narrativa de um texto” (BARROS, 2005, p.20). Para a semiótica greimasiana um enunciado de fazer regendo um enunciado de estado representa um programa narrativo, esse pode ser simples ou complexo, de forma que no complexo há programa de base – performance principal – e de uso – performance secundária, necessária para que a de base ocorra. Visualizamos na grande narrativa os programas representados pelas seguintes sequências:

**Legenda:**

F = Função

→ = transformação

S<sub>1</sub> = Sujeito do Fazer

S<sub>2</sub> = Sujeito do Estado

∩ = Conjunção

∪ = Disjunção

O<sub>v</sub> = Objeto-Valor

PN = Programa Narrativo

Programa narrativo base<sup>45</sup>:

PN = F [S<sub>1</sub> → (S<sub>2</sub> ∪ O<sub>v</sub>)]

PN = F [S<sub>1</sub> → S<sub>2</sub> (S<sub>2</sub> ∩ O<sub>v</sub>)]

Programa narrativo de uso:

PN<sub>1</sub> = F (provimento/ reconhecimento social<sup>46</sup>) [S<sub>1</sub>(representantes públicos)

→ S<sub>2</sub> (os indígenas) ∩ O<sub>v</sub> (melhores condições de vida/ realização da comemoração)]

PN<sub>2</sub> = F (provimento/reconhecimento social) [S<sub>1</sub> (indígenas) → S<sub>2</sub>

(indígenas) ∩ O<sub>v</sub> (melhores condições de vida/ realização da comemoração)]

Conforme Barros (2005, p. 21-23), há diferentes tipos de programas narrativos de acordo com os critérios: a natureza da função que pode ser de aquisição (sujeito

<sup>45</sup> Informa-se que esse programa narrativo de base perfaz os textos analisados, alterando, em alguns momentos, os programas de uso realizados pelos sujeitos. Além disso, o programa de base, performance principal, nem sempre se realiza, ele é inserido como uma possibilidade.

<sup>46</sup> O uso da expressão “reconhecimento social” não é interpretado em nossas análises, como “ostentação”, mas sinônimo de legitimidade de sua capacidade de participação na vida social como qualquer outro sujeito que dela participe.

conjunto com o objeto) ou de privação (sujeito disjuncto com o objeto). A complexidade e a hierarquia dos programas que serão simples ou complexas (quando constituídas por mais de um programa hierarquizado). Quanto aos valores, podem ser modais (modalizam a relação do sujeito com os valores e os fazeres), ou descritivos (programas narrativos com valores descritivos). E na relação entre os actantes narrativos e os atores que os representam, há programas transitivos (sujeito de estado e sujeito do fazer são representados por atores diferentes) ou programas reflexivos (os sujeitos do fazer e do estado são exercidos pelos mesmos atores).

Combinando alguns dos critérios estabelecidos por Barros (2005) aliados aos programas de uso que aparecem nos textos relacionados ao sujeito indígena, temos a seguinte composição:

**Quadro 1** – combinação de critérios dos programas narrativos

<b>Natureza da Função</b>	<b>Relação narrativa/discursiva</b>	<b>Denominação</b>	<b>Exemplo</b>
Aquisição	Transitiva	Doação	PN1: representantes públicos doam competência para indígena, com isso, ele conseguirá o Ov, melhores condições de vida/realização da comemoração.
Aquisição	Reflexiva	Apropriação	PN2: o indígena busca e adquire condições para obter melhores condições de vida e/ou realizar a comemoração, o Ov.

**Fonte:** Da autora.

Após as observações da relação entre sujeito e objetos, passamos para a segunda concepção de narrativa, na qual se visualiza a existência de um contrato entre destinador e destinatário. Segundo a teoria semiótica, para que os programas se organizem há um destinador-manipulador que motiva e doa valores semânticos e modais para a ação dos sujeitos, o que pode ocorrer de acordo com quatro estratégias ancoradas nas modalidades do poder e do saber: munido do poder, o manipulador pode injetar valores positivos no objeto-valor e manipular o sujeito pela tentação levando-o a querer-fazer, ou investir valores negativos, quando ocorre por ameaças, o dever-fazer, ou seja, a intimidação. Provido do saber o manipulador pode manipular o destinatário para fazer-crer em suas ações, para isso pode trabalhar o valor positivo do destinatário levando-o a querer-fazer por sedução, ou o valor negativo, o dever-fazer a partir da provocação.

O sujeito passa a ser visto dentro dos papéis actanciais exercidos na narrativa, de acordo com os investimentos modais sobre ele. Notamos que entre o eleitorado, indígena ou não, e os representantes políticos há um contrato pressuposto. Estes, diante do possível compromisso social com a população indígena, são tentados a realizar as ações para fazer-crer no seu compromisso e ter como troca a confiança do eleitorado. Por outro lado, implicitamente, há intimidação, pois como representante político, deve fazer algo por essa população, cumprir o que promete, ou perderá votos. O mesmo ocorre com os outros representantes públicos que aparecem nos textos, como as instituições educativas, por exemplo, que precisam manter a confiança no seu dever-fazer para manter imagem positiva com a sociedade.

O indígena realiza ações em busca da concretização de suas ansiedades por melhores condições de vida e é movido pela provocação, diante dos discursos advindos dos não indígenas de Dourados que duvidam da sua capacidade, do seu saber-fazer, levando-o a dever-fazer. Além disso, em alguns momentos aparece sendo motivado pela sedução quando valores positivos são injetados nos fazeres dos povos indígenas, como percebemos ao enaltecerem suas práticas culturais, a luta pelos seus direitos, conduzindo-o ao querer-fazer.

Ao final da narrativa as ações são avaliadas pelo destinador-julgador, é o momento da sanção, essa pode ser vista em dois percursos: interpretativa (cognitiva) e/ou pragmática. Barros (2005, p. 33-35) destaca que na sanção cognitiva o destinador-julgador verifica suas ações e os valores com que se relaciona. O destinador julga o sujeito a partir das modalizações veridictórias que implicam o fazer interpretativo dentro da avaliação dos contratos fiduciários – acordos de fé, articulados entre os participantes da comunicação, projeções das expectativas dos sujeitos e que podem ser<sup>47</sup>: verdadeiras, quando o dizer parece e é, mentirosas, quando o dizer parece e não é; falsas, quando o dizer não parece e não é, ou secretas, quando o dizer não parece e é.

Nas narrativas observadas há tentativa dos sujeitos de se mostrarem verdadeiros: os representantes políticos realizam ações nas aldeias, enfatizado pela mídia mesmo após a semana, e os indígenas, buscam alternativas de sobrevivência e de melhoria nas condições dentro e fora da aldeia. Entretanto, apesar de as ações desenvolvidas ao longo dos textos conduzirem à sanção positiva, sobretudo cognitiva, entendemos que a Semana dos Povos Indígenas constitui-se em recorte de uma narrativa maior que integra as relações de

---

<sup>47</sup>Há, ainda, ligado à modalização pelo ser, os estados passionais, estes envolvem os estados de alma por que passa o sujeito ao longo da narrativa e que produzem os chamados efeitos de sentido passionais, mas que não abordaremos neste trabalho.

convivência entre indígenas e não indígena. Entre possíveis sanções positivas e negativas (ou suspensas) ainda não há fechamento total da situação, porque os indígenas estão em constante busca pelos seus direitos.

As manifestações dessa busca e a organização das comemorações mostram o julgamento positivo em relação às conquistas adquiridas e há tentativa da mídia em mostrar que os indígenas estão dispostos a se inserir socialmente, embora encontrem dificuldades. Eles aguardam a sanção pragmática ou retribuição, caso sejam reconhecidos receberão ou não a recompensa: serem aceitos dentro de suas particularidades e terem as mesmas condições dos outros membros da sociedade. Há direcionamentos para que os leitores/telespectadores realizem esta sanção a partir da avaliação das versões, dos depoimentos inseridos nos textos.

Em resumo, nos textos do jornal *O Progresso*, destacam-se as buscas dos indígenas para alcançarem melhores condições de vida, além de sua presença/influência na cultura douradense, como aparece na reportagem principal do dia 19/04/2013. O trabalho das entidades governamentais no auxílio às comemorações e a preocupação com a situação em que se encontram as aldeias são salientadas. Nessa perspectiva, o veículo parece problematizar a situação em busca da verdade, ou melhor, de explicações para as reclamações dos indígenas, como apontamos na análise da reportagem principal do dia 16/04/2013, coloca-se em dúvida o parecer das ações dos não indígenas, ou seja, a possível mentira, implícita.

O *Dourados News*, em menor intensidade, destaca o auxílio do poder público. Acentua a relação conflituosa entre indígenas e não indígena, estes integrando principalmente os produtores rurais, como frisado na reportagem principal do dia 19/04/2013. São problematizados valores do “querer” e do “ser” indígena diante da dualidade de vida que figura entre o tradicional e o moderno. Além disso, traz à tona o imaginário de incapacidade, ligado ao modo de vida tradicional como consta no artigo de opinião do dia 17/04/2013: “Hoje podemos afirmar que o índio não é mais incapaz [...]”.

Nas reportagens veiculadas pelos programas da *TV Morena* destacou-se o atravessamento do discurso que questiona o “ser indígena”, seu modo de vida atual e procura fazer isso mais pelo viés do próprio indígena a exemplo do que apontamos na reportagem do *MS TV 1ª edição* do dia 17/04/2013, ela destaca o querer-fazer dos indígenas em busca de direitos em Brasília, e na construção da reportagem especial do dia 19/04/2013, que trata das dificuldades vividas na Reserva. Apesar de não deixar de problematizar as mudanças na forma de vida vivenciada na Reserva de Dourados, como consta na reportagem do *MS Rural* do dia 20/04/2013: “E forças para manter a tradição não faltam a seu Acácio [...], aos 60 anos

diz que tem orgulho de ser índio e nem pensa em sair daqui, mas os filhos não pensam em continuar o caminho trilhado pelo pai”.

Implícita aos direcionamentos midiáticos está a relação entre indígenas e não indígenas como grupos que, por vezes, parecem distintos dentro da mesma sociedade. Há a tentativa de simular a aproximação entre eles, o que é negado quando se questiona o “ser indígena” diante das relações entre “tradição” versus “moderno”. Ou quando o sujeito indígena parece querer-fazer, mas é condicionado ao não indígena, depende do poder-fazer desse, por exemplo, para votar as leis de demarcação de terras.

Aliada à essas relações dentro da narrativa está a convivência social e no nível discursivo percebemos melhor os jogos ideológicos que a permeiam. O sujeito da enunciação coloca a linguagem em funcionamento e notamos no discurso a sua intencionalidade: “[...] uma ‘visada do mundo’, como uma relação orientada, transitiva, graças à qual o sujeito constrói o mundo enquanto objeto ao mesmo tempo em que se constrói a si próprio” (GREIMAS; COURTÉS, s/d, p. 147). É o momento de concretização da narrativa no enunciado, como assinala Barros (2005, p. 54): “Cabe à sintaxe do discurso explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e também as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário”. E para observar a estrutura discursiva do ponto de vista do sujeito da enunciação, analisamos a projeção de pessoa, tempo e espaço dentro dos processos de embreagem e debreagem.

Nos textos analisados, sobressai o jogo entre a debreagem enunciativa (eu-aqui-agora) e a enunciva (ele-lá-então). A primeira cria efeito de sentido de aproximação aos fatos narrados e ocorre para marcar a participação efetiva dos sujeitos envolvidos: representantes do poder público, indígenas. Foi apontada, ainda, na construção da imagem, o efeito de direcionamento para o leitor frisando o eu/aqui/agora como estratégia de aproximação e, conseqüentemente, de trabalho com a sensibilidade, como analisamos na imagem da reportagem especial publicada pelo jornal *O Progresso*, no dia 16/04/2013.

No que se refere à debreagem enunciva, ela constrói o efeito de objetividade e afastamento, é usada pelos veículos de comunicação para não se comprometerem diante da apresentação dos fatos. Além disso, há textos em que o uso da terceira pessoa “o ele”, “o lá” pelos sujeitos envolvidos na trama, configuram a distância existente na relação entre as duas culturas, renega-se que “essas populações”, a indígena, pertençam a mesma sociedade, como consta na reportagem especial do *Dourados News*.

Destacamos nessas escolhas discursivas o uso da 1ª pessoa do plural o “nós”, configurada como debreagem actancial enunciativa, adquire semânticas diferentes de

acordo com os posicionamentos enunciativos verificados nos textos e deixa pistas das interações estabelecidas entre os sujeitos. É usado, pelo indígena, para frisar o pertencimento e a representação do grupo “povos indígenas”, como aparece em uma das falas da reportagem do *MSTV 2ª edição*, no dia 16/04/2013: “Diante de todos pressão que está acontecendo pelos fazendeiro, a gente está cada vez mais forte, porque o nosso direito, está na Constituição Federal”. Por outro lado, ao ser usado pelo não indígena, sobretudo representantes políticos, indica a tentativa de mostrar-se comprometido com a causa indígena, considerando todos, indígenas e não indígenas, parte da mesma sociedade, como ocorre na notícia “Hélio Sato destaca o Índio na história de Vicentina”, publicada pelo *O Progresso* no dia 22/04/2013: “O Dia do Índio é comemorado com muita alegria por todos nós”. No entanto, também, pode indicar, juntamente com a debreagem enunciativa, a delimitação na relação entre Nós, eu + tu não indígenas, em oposição a Ele, o indígena, assim analisado na entrevista dada pelo prefeito de Dourados ao *MS TV 2ª Edição*, no 19/04/2013: “E nós trabalhamos para quê? Para que eles participem socialmente da nossa vida, estão integrados a nossa vida”.

Enfim, nas análises notamos que as marcas de enunciação além de situarem os sujeitos e suas interrelações, ajudaram a intensificar o clima de conflito entre indígenas e não indígenas, como demonstramos na projeção do tempo, enuncivo e enunciativo, na reportagem especial “Marcado pela violência na Grande Dourados, Dia do Índio é comemorado hoje”, publicada pelo *Dourados News*. Clima ratificado pelo uso da debreagem interna ou de segundo grau (FIORIN, 2005), quando o narrador dá voz a pessoa do enunciado, produzindo simulacros de diálogos, formando a unidade discursiva chamada discurso direto que cria efeito de sentido de verdade e podem ser confrontados.

Compondo a semântica do nível discursivo, a recorrência de temas e de figuras auxilia na configuração da intenção do sujeito da enunciação. Os temas recorrentes são: abandono/miséria, identidade indígena, preconceito, inserção social, comemoração, luta, demarcação de terra, conflito, tradição, modernidade. Esses são recobertos pelas figuras, elementos do mundo natural que atualizam os sentidos para os enunciatários. Nos textos analisados, as figuras são os próprios cenários e seus elementos constituintes, evidenciadas inclusive nas fotografias que acompanham a parte verbal: no retrato da Reserva e de outras aldeias da região, as imagens das estradas, das casas; no encontro entre indígenas e não indígenas, os próprios sujeitos e suas disposições tendendo para a união ou para o embate; na apresentação do indígena compondo-se com elementos da cultura tradicional ou não. Escolhas que figurativizam as temáticas realçadas em cada narrativa. Notamos, ainda, que parte dos textos chama a atenção para os fazeres indígenas na região e marcam duas direções: ligadas

ao modo de vida tradicional indígena (barraco, rituais, adornos, danças, pinturas corporal, artesanato) e ao moderno, incluindo atividades próprias da vida fora da aldeia como frequentar a universidade e exercer cargo político (diploma, casa de alvenaria, terno).

A recorrência dos temas e das figuras ao longo dos textos ajuda na construção do que Blinkstein (1995) chama de “corredores semânticos ou isotópicos” que criam modelos para o leitor dos textos midiáticos, constroem estereótipos dos sujeitos envolvidos e: “[...] com os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que vemos a realidade e fabricamos o referente” (BLINKSTEIN, 1995, p. 61- 62). É movido pela manipulação dessa realidade que passamos a nos relacionar com os outros, ou seja, retomando uma das teses deste trabalho, a mídia influencia a construção das imagens/identidades dos indígenas na região de Dourados, sujeito no “entremeio” da cultura tradicional e da modernidade. Nesse sentido, consideramos o conjunto de textos analisados, corroboramos Fiorin (1997, p.32) ao aceitar que o discurso não é a expressão da consciência, mas essa é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo da vida e sabendo que as ideias constituem-se no campo da linguagem, as visões de mundo vinculam-se a ela: “[...] a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializam uma dada visão de mundo”.

O texto enquanto discurso enunciado compreende implicitamente a presença de enunciador e de enunciatário, sendo o enunciador o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o destinatário/ enunciatário a ser e/ou a fazer, desde que os mesmos valores sejam compartilhados entre eles. E, aliado ao inteligível, há uma dimensão sensível na manipulação para a construção da representação identitária do indígena, ela é usada como estratégia para fazer ver e fazer-criar. A seguir destacamos a construção do regime de visibilidade que auxilia nessa construção.

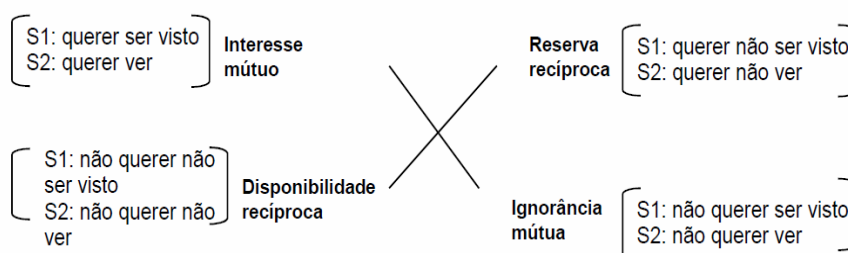
#### b) Regime de visibilidade

Na relação entre os sujeitos envolvidos nos textos emergem posições de comunicação, visibilidades são estabelecidas para quem vê e para quem é visto compondo o regime de visibilidade, este envolve as competências modais do querer, dever, saber e poder ver e ser visto. Para isso, os actantes S1 (o observado) e S2 (o observador) precisam estar em condições de fazer-se ver, ou ligados a uma terceira instância que possibilita o fazer-ser-visto, uma “fonte de luz” que ilumina o objeto para quem está observando (LANDOWSKI, 1992).

Diante dessas considerações, nos textos analisados, o indígena é o sujeito visto ou que deixa ser visto pelo não indígena, para isso conta com o foco de luz que é disponibilizado pela mídia de acordo com os recortes que ela permite ver. Nesse sentido, intervém o “querer escópico” (querer ou não querer ver e ser visto). Como propõe Landowski, em primeiro momento verificamos as “atitudes” do sujeito observado e notamos que a mídia expõe-no de forma a não apresentar “constrangimento”, não quer não ser visto. A manifestação da realidade é das formas de ser reconhecido enquanto parte do município e sujeito capaz de fazer, como consta na reportagem “Relatório de desapropriação da fazenda Cambará MS que é aprovado em Brasília” divulgada pelo *MSTV 2ª edição*, no dia 16/04/2013, em que destaca a presença dos indígenas em Brasília.

Atentos para as possibilidades de configurações surgidas da confrontação do querer “ver” e “ser visto” em interação, conforme proposta landowskiana, há duas configurações em situação de conflito entre os sujeitos – há “contradição” ou “contrariedade” no olhar entre os sujeitos em relação–, e duas em situações pacificadas – as relações são de “conformidade” ou de “complementariedade” (LANDOWSKI, 1992, p. 95-98). Notamos que a mídia ajuda a estabelecer relação de complementariedade firmada nos seguintes valores: S1 (indígenas) não querer não ser visto e S2 (não indígenas) não querer não ver, disponibilidade recíproca. Dessa forma, podemos ter o seguinte esquema complementar:

**Figura 23** – Relação de complementariedade.



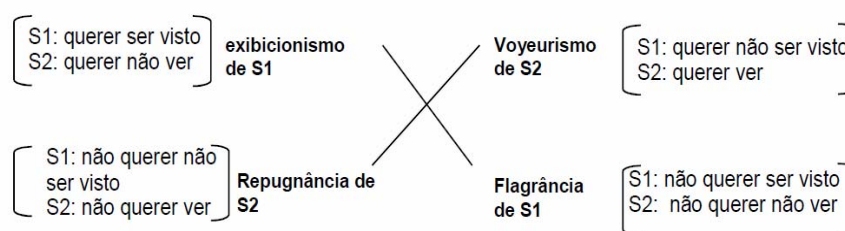
**Fonte:** Landowski (1992, p.96).

Por outro lado, cabe um parêntese no sentido de pensar que os representantes políticos por diversas vezes atuam nas comunidades indígenas para querer ser vistos, como apontamos em alguns momentos deste capítulo. Invertem-se as posições e esses passam a representar o S1 e os indígenas, com os outros membros da sociedade douradense, o S2, estruturando o mesmo esquema complementar.

É possível, ainda, levar em consideração que há a tentativa do enunciador mídia em mostrar a realidade das comunidades indígenas por haver, implicitamente, a falta de

interesse de parte dos enunciatários, público leitor não indígena, que parece não querer-ver, não quer reconhecer essa presença a exemplo do que analisamos na reportagem especial do dia 19/04/2013 publicada pelo jornal *O Progresso*, “Tradição indígena está semeada em Dourados”. Identificamos, então, outra construção, contraditória, com o exibicionismo de S1, indígenas, mas repugnância de S2, população douradense não indígena:

**Figura 24** – Relação de contradição.



Fonte: Landowski (1992, p. 97).

Diante dessas afirmações, lembramos que as condições de visibilidade são estratégias discursivas, “manobras cognitivas (fazer saber/fazer crer)” (LANDOWSKI, 1992, p.100) e a mídia atua como sujeito operador que mobiliza o fazer ver *versus* o fazer ser visto, principalmente em relação aos indígenas e ao poder público. Nessa perspectiva, manejar a disposição do querer-ver a realidade indígena por parte do poder público pode pressupor, também, o questionamento sobre a sua responsabilidade, o seu dever, evidenciado frente à opinião pública.

Landowski (1992) no capítulo “A opinião pública e seus porta-vozes”, procura explicar a existência semiótica da opinião pública no âmbito dos discursos sociopolíticos. A partir da analogia com a dramaturgia antiga, ele realiza a seguinte configuração: em torno da cena propriamente dita há, de um lado, os espectadores, público, governados (*koilon*) e do outro a classe dominante, os governantes (*logeion*); entre essas duas figuras estão a orquestra onde se situam a opinião (coro) e o porta-voz, líder (corifeu), neste último encontra-se a mídia.

O semioticista estabelece, então, diferenciações. Segundo ele, o público difere das instâncias mediadoras – opinião e porta-vozes – por não possuir a competência discursiva; produz, no máximo, “uma espécie de rumor inarticulado”. As instâncias mediadoras são retransmissoras, ora voltam-se para a cena “a fim de interpelar a ‘classe política’” ora direcionam-se para “as arquibancadas”, ao público. A opinião tem a função de persuadir, leva: “[...] tanto a *fazer agir* a classe política quanto a *fazer assumir* ao público uma

certa visão da sua própria identidade”. Quanto aos porta-vozes, eles têm a função interpretativa, seus discursos destinam-se “[...] a *fazer conhecer* aos governantes as reações do ‘povo’ [...] e, ao mesmo tempo, em troca, a *fazer compreender* ao público a significação e os motivos das condutas adotadas na cena política” (LANDOWSKI, 1992, p. 26). Dessa forma, a mídia, porta-voz, tem acesso à visibilidade pública e realiza as escolhas discursivas tendo em vista a maneira como a imagem projetada dos sujeitos envolvidos será retida.

Na interação, a ação do “ato” leva a “transformação de estado” entre os sujeitos. Sendo assim, associada às estratégias de visibilidade está a manipulação da percepção do público leitor frente à determinada situação contextual; os interlocutores reais transformam-se: “[...] em actantes dotados de competências (modais) e de papéis (temáticos) específicos [...]”, capacitados para “*poder fazer fazer* enquanto seres de linguagem (LANDOWSKI, 1992, p. 149, grifos do autor). Os regimes de visibilidade levam-nos a incidir sobre as escolhas como práticas sociais, apesar de intermediados pela mídia caminhamos para a semiótica das situações e, em interação, as identidades vão sendo constituídas, como veremos.

### c) Identidade

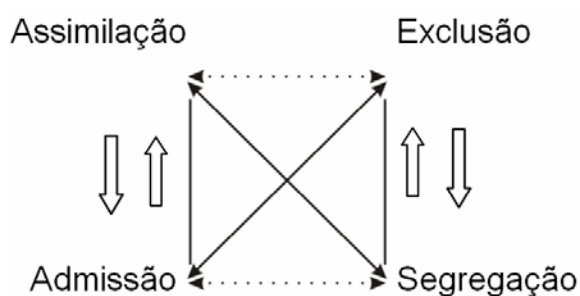
A identidade dos sujeitos é construída discursivamente no elo com o seu outro e é assim que o sujeito discursivo indígena é constituído na relação com o não indígena, sua alteridade, e vice-versa. Na tentativa de configurar esse arranjo, partimos da classificação proposta por Landowski (2002a) e as quatro possibilidades de formação entre identidade com vista a uma alteridade baseada na junção: assimilação (conjunção), exclusão (disjunção), admissão (não disjunção) e segregação (não conjunção).

Observamos que ao longo dos textos as relações identitárias são problematizadas pela mídia. Implicitamente está o questionamento sobre o ser ou não ser indígena diante das práticas de vivências atuais. O confronto entre os valores da tradição (cultura indígena) e da modernidade (cultura não indígena) estão sempre presentes nas afirmações, nos temas e figuras trazidos para os textos apresentados. Há um movimento no sentido de considerar, ou pelo menos trazer para a reflexão, que deixa de ser indígena aquele que foge ao tradicional: ser indígena (cultura tradicional indígena) → não ser indígena (moderno/atual) → ser não indígena (o não indígena). Perspectiva que, contestada pelo não indígena, também é uma forma de perceber como este se constitui nessa relação; muitas vezes, considerar o Outro como igual, pode significar ameaça a sua dominação.

Nessa trama, verificamos que a mídia apresenta o indígena ora inclinando para a dêixis exclusão *versus* segregação, sujeito disjunto com os valores do grupo dominante, excluído, mas por vezes é aceito em lugar reservado dentro do sistema social, o segregado. Isso aparece nos textos que questionam os modos de vida do “ser” indígena, como a reportagem especial do *Dourados News*. A sociedade dominante aceita o Outro desde que cada um esteja nos devidos espaços de atividade. Segregado, ele não é assimilado e nem excluído totalmente.

Ora parece estar entre a assimilação *versus* admissão. Projetos políticos e outros auxílios são apresentados; o indígena é agregado sob promessa de que não perderá sua identidade tradicional e aparece desenvolvendo atividades comuns à sociedade envolvente, como o cargo de vereador indígena. O grupo dominante parece acolher o indígena desde que ele assuma valores, assimile a lógica sociocultural não indígena, como fica evidenciado na entrevista dada pelo prefeito de Dourados à *TV Morena* no dia 19/04/2013. Em síntese, o indígena parece ser integrado, mas não incluído. Representado no quadrado semiótico:

**Figura 25** – Quadrado das relações identitárias.



**Fonte:** Da autora.

Esses arranjos revelam classificações que colocam o Outro no “entremeio” e nos fazem refletir sobre as manifestações das atitudes de segregação e, possivelmente, de admissão. Parafraseando Landowski (2002a, p.49-50), elas podem indicar superação dos “constrangimentos categoriais”; o grupo de referência, no caso os não indígenas, procura manter o equilíbrio, ainda que frágil, entre os contrários: assimilação e exclusão. Dessa tensão resulta caráter incerto: “[...] sempre relativamente ameaçador, das situações nas quais, correlativamente, o *Outro* se encontra colocado, quer se trate da definição de seu estatuto, ou até de suas chances de sobrevivência no meio considerado”. Nesse sentido, segregado corre o risco de ser excluído e, admitido, valorizado em sua diferença, pode ser levado à assimilação.

Como apontamos na parte teórica, não é possível que desvencilhemos as necessidades sociais que impõem aos grupos essa movimentação, mesmo aliada aos “perigos” das possibilidades de práticas de fortalecimento da “colonização” em nome da integração de todos desconsiderando as especificidades de cada grupo. Por outro lado, a discussão sobre identidade tem se ampliado, sobretudo nessas correlações entre culturas. Os Estudos Culturais têm apontado para o movimento dos fluxos, os sujeitos não apresentam identidades estanques, mas constituem-se nas vivências conflituosas e variáveis e, muitas vezes, essa variação é o constitutivo do sujeito como tal, ou seja, está entre o tradicional (o que é próprio da cultura indígena) e o moderno (as influências do não indígena), entre a aldeia e o que está fora dela. Sendo assim, a tentativa de análise das práticas identitárias torna-se problemática: “[...] não se origina somente de uma lógica da diferença e do descontínuo; ela pede, sobretudo, o desenvolvimento de uma semiótica do contínuo, do “devir” ou, como se diz às vezes [sic] hoje, da *instabilidade*” (LANDOWSKI, 2002a, p. 29, grifos do autor), ou seja, aliada às necessidades contextuais que são contínuas.

É com esse propósito que complementamos nossas análises tentando estabelecer regimes de interação.

#### d) Regimes de interação

Ao longo das análises dos textos, aliadas ao contexto de divulgação, notamos que a relação entre as duas culturas envolvidas ocorre, principalmente, diante da manipulação; regido pela junção, o fazer-fazer é apresentado a partir de estratégias de persuasão que conduzem ao fazer-criar. As transformações narrativas ocorrem na relação entre sujeitos e objetos, intermediados pela mídia, com destaque para a tentativa do sujeito não indígena – poder público e líderes de outras instituições sociais, bem como o próprio jornal/telejornal – em mostrar-se munido do querer, do saber e do poder-fazer em favor da autoimagem e na manutenção da relação positiva com os leitores/ telespectadores. O indígena aparece, então, como detentor do querer e do saber-fazer, mas falta-lhe, por vezes, o poder-fazer que é determinado pelo outro, ou seja, de uma forma ou de outra ele permanece condicionado ao não indígena.

Diante da organização e das escolhas discursivas realizadas nos textos, o destinador-enunciador procura manipular o destinatário-enunciatário a interpretar pelo contrato de veridicção pressuposta na interação e a aceitar ou não os valores propostos, o que implica fazer cognitivo do enunciatário. Para convencer, as escolhas discursivas reiteram as

relações entre indígenas e não indígenas, elas auxiliam na criação de efeitos de verdade e de realidade aumentando a confiabilidade no que é enunciado, efeito de verossimilhança. Tencionam o público leitor/telespectador a querer ou a dever-fazer e manipulam-no a fazer-fazer.

Esse fazer se constitui no próprio ato de construção da imagem, principalmente dos leitores não indígenas em relação aos indígenas, o que influenciará as relações interpessoais existentes na convivência cotidiana do município de Dourados. De maneira geral, as mídias analisadas desejam (querem) que esses leitores desejem (queiram) saber mais sobre os indígenas e como vivem na região. Para que isso ocorra, isto é, para que o sujeito leitor queira e faça, é preciso que o manipulador mídia faça crer ou saber das vantagens dessa mudança de mentalidade, se assim podemos dizer.

Com esse intuito a mídia toca o sensível ao mostrar que o povo indígena faz parte e está mais presente na realidade local, seja nas atividades do dia a dia ou em elementos da cultura; impulsiona a reflexão sobre a situação vivenciada por eles na região de Dourados. Mobiliza o “efeito de ajustamento”, centrado no fazer-sentir; nesse caso, o próprio momento de publicação dos textos midiáticos constitui-se em modalizador da experiência estética, o enunciatário poderá identificar-se com o que é narrado, com os sujeitos envolvidos. Nesse âmbito, a mídia faz questão de mostrar os sujeitos em contato, principalmente no destaque dado à presença dos representantes políticos nas aldeias auxiliando nas comemorações como, por exemplo, na reportagem publicada pelo jornal *O Progresso*, no dia 19-20/04, “Wallas prega paz e união entre os povos em Itaporã”. Indígenas e não indígenas são exibidos no mesmo patamar de interesse, buscam a “união” para viver melhor, sem mediação.

Esse simulacro parte tanto dos não indígenas envolvidos na narrativa quanto dos jornais que exploram nos textos a situação em que vivem as comunidades indígenas, estão sempre presentes representados pelos jornalistas no local. Simulam o sentir junto e, conseqüentemente, procuram permitir essa sensação ao público leitor; aumentam a manipulação. Dessa forma, os leitores da região de Dourados podem ser movidos pela sensibilização e, mais facilmente, convencidos dos direcionamentos pretendidos: “Desse ponto de vista, a opinião não é, como se costuma dizer, ‘manipulada’ – ao contrário, ela é grande *manipuladora*” (LANDOWSKI, 1992, p.26).

Há um fazer-sentir a serviço do fazer-ser tanto por parte da mídia que quer mostrar-se comprometida com a situação dos indígenas como do poder público. Considerando que no regime de união as qualidades sensíveis dos textos – objetos de análise – auxiliam a produzir os sentidos, diante das informações, das vozes de autoridade, das fotos, das imagens

presentes nas narrativas midiáticas, os sujeitos são “afetados”. Constituem em recursos argumentativos e persuasivos para a construção de efeitos de sentido aliados à configuração do contexto de ação dos sujeitos envolvidos e da atmosfera de vivência desses no espaço-tempo determinado, além de provocar estado de comprometimento. Na relação argumentativa, entre enunciador jornal e enunciatários público leitor/telespectador, “[...] o enunciador coloca-se como destinador-manipulador, responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a crer e a fazer” (BARROS, 2002, p. 92).

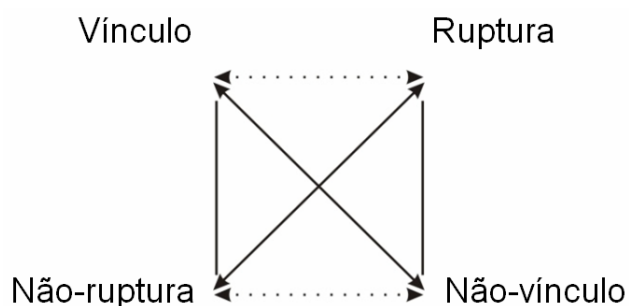
Surge a reflexão sobre a possibilidade de pensar esses textos midiáticos para além ou aquém da manipulação; os sujeitos aparecem em ato para que os leitores sejam levados a fazer-sentir, mobilização da dimensão estética. As duas dimensões, sensível e inteligível, misturam-se nas experiências vividas, constitutivas da nossa apreensão do real, elas se complementam “[...] misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra” (LANDOWSKI, 2005c, p. 95).

Diante das conclusões realizadas, traçamos as relações de base que permeiam os textos.

#### e) As relações fundamentais

Configuramos a estrutura elementar da significação, as oposições básicas que revelam o sistema de valores e a visão de mundo implícito na base do discurso tendo em vista que ela está organizada em duas categorias binárias opostas. Essas recebem qualificação semântica denominada valor eufórico (positivo) e valor disfórico (negativo) e são formalizadas no quadrado semiótico.

Para isso, partimos da conformação de uma narrativa base que perpassa os textos analisados e verificamos que há questionamento em torno do que é culturalmente reconhecido como indígena (a essência) e as influências atuais que fogem a isso. Em síntese temos o par de termos contrários: Vínculo *versus* Ruptura, par sustentado pela pressuposição comum “transmissão de valores”. Representando no quadrado semiótico, temos:

**Figura 26** – Quadrado semiótico: Vínculo X Ruptura.

**Fonte:** Da autora.

Apesar de classificarmos no nível axiológico, o Vínculo como eufórico e a Ruptura como disfórica, consideramos que esses valores podem sofrer variação em sua ordem de acordo com a dinâmica de cada texto. As narrativas apresentam posições diversas em torno da identidade indígena, do seu modo de ser e de viver na região de Dourados atualmente, podemos estabelecer variação de valores incididos no seguinte percurso da sintaxe fundamental: Vínculo → Não-vínculo → Ruptura. Em alguns momentos parece ficar implícito, por parte dos não indígenas, a crença de que o “verdadeiro” indígena é o que está ligado apenas as suas tradições, ou seja, a ruptura a ela teria valor disfórico, o indígena estaria rompendo com sua essência.

Por outro lado, percebemos que há uma tendência por aceitar determinada ruptura de valores para que outros sejam incorporados frente às necessidades de interação com o outro, o que é declarado até mesmo por parte dos indígenas como aparece na reportagem do *MS Rural*, dia 20/04/2013, ainda que a realidade gere questionamentos tanto por parte de indígenas quanto por não indígenas. O Vínculo possui o nível de maior abstração, mas a Ruptura não é totalmente negada, os valores tendem a somarem-se para as conquistas ao longo do tempo. A grande narrativa na qual incorporamos todos os textos lidos e as relações entre os sujeitos implicados assegura-se em percurso preso à contradição: Vínculo *versus* Não-vínculo; Ruptura *versus* Não-ruptura.

Por fim, como síntese das colocações deste capítulo, notamos que há, dentro dos regimes de interação, movimentos variados em torno da identidade indígena, do contato e do convívio estabelecido na região de Dourados e que são trazidos para os textos da mídia como possibilidades de aceitação, mesmo que intermediadas por discursos que imprimem distanciamentos. Entendendo os procedimentos interativos e as práticas sociais implicadas, surge a possibilidade de novas identidades reguladas pelos contratos entre eles, indígenas e não indígenas, e a conseqüente regularidade desses “novos sujeitos” dentro do vínculo social

comum a todos o que, em uma interpretação de respeito às diferenças, seria o mais adequado. Por outro lado, nota-se, também, o movimento que parte do contrato previamente estabelecido no qual o grupo de referência, o não indígena, manipula o outro a vivenciar uma regularidade que, posteriormente, passa pelo contato e se fortalece como novas identidades. Temos “novas interpretações” revestidas dos estereótipos do passado nas quais se acredita que incorporar hábitos é deixar de ser indígena.

Certamente, as tentativas de apresentação de esquemas de relações estabelecidas aqui não são fechadas e podem variar de acordo com as mudanças empiricamente observadas, sobretudo quando entendemos que os regimes de interação e as identidades são dinâmicos e contínuos. Refletindo sobre esses movimentos possíveis entre indígenas e não indígenas, passamos para a leitura do capítulo seguinte no qual procuramos dar voz ao indígena a partir da realidade vivenciada em uma escola de uma das aldeias da região. Quem é o indígena e quais regimes ele mobiliza?

## 4 O INDÍGENA E AS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA

*Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou* (MARCOS TERENA, 1981)

Neste capítulo, propomo-nos a investigar as relações sociais estabelecidas pelos indígenas a partir de um contexto escolar prioritariamente Kaiowá, aliado ao convívio com Terena, Guarani e não indígenas. Para isso, partimos das seguintes fontes: o acompanhamento das comemorações da Semana dos Povos Indígenas 2013; a realização de atividades com os alunos do 6º ao 9º anos (produção de texto e desenho); coleta de entrevistas com o corpo docente, além das observações, anotações de campo<sup>48</sup>. Os enunciados recolhidos indicarão os discursos que permeiam a escola indígena e ajudarão a responder aos seguintes questionamentos: qual simulacro de mundo e, conseqüentemente, qual a construção identitária estabelecida nesse espaço escolar?<sup>49</sup>

De antemão, esclarecemos que a frase que compõem a epígrafe do capítulo: “Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou” foi proferida por Marcos Terena, indígena do Mato Grosso do Sul que carrega em sua história momentos em que sofreu preconceito na relação com o não indígena, lutou por seus objetivos e sempre demonstrou orgulho de suas origens. Ajudou a fundar a União das Nações Indígenas (Unind) – organização que deu origem ao movimento indígena no país – e foi em um encontro da Unind, na década de 1980, que pronunciou a frase que se tornou célebre, traduzindo parte do espírito do movimento indigenista. E é com esse exemplo que seguimos para as análises dos enunciados recolhidos em contexto escolar indígena.

### 4.1 COMEMORAÇÕES DA SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS: A UNIÃO DE TODOS OS POVOS

As comemorações da Semana dos Povos Indígenas aconteceram na escola indígena entre os dias 15/04/2013 e 19/04/2013. Na semana anterior estivemos na unidade escolar para manter contato com o diretor e com outros representantes. Eles comentavam sobre as comemorações, sobre o que poderia ser preparado para compor o momento de forma

---

<sup>48</sup>A partir deste capítulo, nossa escritura ganha tom mais descritivo, aproximando-se, em determinados momentos, do gênero relato, o que poderá aproximar o leitor da dinâmica em que os enunciados foram coletados.

<sup>49</sup>A transcrição das entrevistas, algumas gravações da Semana e as atividades dos alunos, encontram-se no DVD. Anexos D, E e F, respectivamente.

significativa culturalmente e contava com a presença de lideranças indígenas e não indígenas de fora da comunidade. A escola, nessa localidade, representa espaço usado não só para a discussão de questões escolares, mas outras que sejam de interesse para a aldeia, como a falta de água, a organização de movimentos reivindicatórios, por isso é comum a presença de membros da comunidade.

É perceptível a preocupação das lideranças e dos professores indígenas em relacionar “Educação Escolar Indígena” e “Educação Indígena”. A primeira representa a educação escolar ofertada pelo Estado com suas exigências legais e, atualmente, após longo processo reivindicatório liderado pelos movimentos de professores indígenas, apresenta ganhos que garantem as especificidades. Como explica Luciano (2006, p.129), ela permite a transmissão e produção de conhecimentos indígenas e não indígenas, serve aos povos indígenas, não só para reforçar os ideais socioculturais, mas, também, para abrir caminhos para a obtenção de conhecimentos universais: “[...] necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global”.

A Educação Indígena envolve processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos desses povos, permite que o modo de ser e a cultura sejam reproduzidos pelas gerações e: “[...] também dão a essas sociedades o poder de encararem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem ‘perdidos’ diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos” (LUCIANO, 2006, p.130). O autor complementa que é na permanência dessa educação voltada para a tradição que está a continuidade de sua alteridade, isto é, a liberdade para os indígenas serem eles mesmos. Outros estudiosos discutem os pontos positivos e negativos da relação entre educação indígena e educação escolar indígena na busca por um currículo diferenciado, como apontam Nascimento e Urquiza (2010, p.116) a educação escolar é “[...] apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros”.

Apesar de não ser este o enfoque de nossa pesquisa, é preciso olhar a escola indígena nessa confluência de concepções que, para além da base conceitual, representam modos de vivência dentro do ambiente escolar, não cindido da realidade do entorno, mas integrado a ela. Notamos, por exemplo, ao longo das observações, que havia uma problemática que ora ou outra entrava nas rodas de conversa: a evasão escolar. E o principal motivo apontado era a negação daquela estrutura escolar por parte dos pais dos alunos.

Algumas famílias transferiam seus filhos da escola indígena para a “escola da vila” – escola estadual não indígena localizada no distrito próximo à aldeia – sob a justificativa de que esta apresentava melhor estrutura física e, além disso, os professores e o ensino eram melhores, preparariam seus filhos para a vida fora da aldeia. Segundo declaração de professores, os pais estavam descontentes, inclusive, com a quantidade de aulas disponíveis para a língua guarani e com a integração de momentos para a participação em rituais tradicionais dentro do calendário escolar, acreditavam ser perda de tempo; assim, seus filhos poderiam ficar em desvantagem em relação aos alunos da cidade.

Esse cenário marcou nossas primeiras impressões sobre a visão valorativa do indígena em relação ao não indígena o que nos levou a questionar: até que ponto a sociedade envolvente é grupo de referência para os indígenas no que se refere à desvalorização dos valores ensinados dentro da educação escolar indígena em favor da educação não indígena? Cogitamos as seguintes respostas de acordo com nossas observações: adquirir conhecimentos da sociedade majoritária, entre eles a língua portuguesa, serve como fonte de defesa diante dos embates vivenciados, é uma questão de poder que ultrapassa as fronteiras culturais, está ligada à aquisição de prestígio e *status* social; há, dentro da comunidade indígena, desacordos sociopolíticos que impedem a aceitação de alguns professores nos cargos ocupados.

Entretanto, para além dessas explicações, notamos que esses são indícios do “colonizado” incorporando discursos do “colonizador”, sem se dar conta disso. Lourenço (2008, p.188) ao investigar a educação escolar nas áreas indígenas da região de Dourados, entre os anos de 1929 e 1968, revela que entre resistências, contradições e imposições de uma educação escolar, há a premissa do “saber e poder” implicados mutuamente porque: “[...] a escola apresenta-se como um dos instrumentos de sua produção, acúmulo e transmissão. É desse modo que ela é vista como algo que assusta e ao mesmo tempo seduz [...]”, principalmente nas sociedades ágrafas, aponta a pesquisadora.

O indígena pode estar reconhecendo a escola, a instituição em si, como do não indígena e, sendo assim, não pode ser indígena, conjuntura que exigiria a análise da escola indígena que têm e que querem os indígenas. A problemática insere-nos na reflexão sobre o modo de ser indígena, suas formas de expressão, dentro das quais a tradição oral, na língua da etnia, e o pragmatismo são marcantes. O ensino ocorre através das observações, diálogos, prática que ultrapassa o espaço escolar e se liga à comunidade, a terra, aos rituais. Por outro lado, estão as propostas da escola que, apesar de classificada como indígena, carrega o ranço de métodos estruturalistas e tradicionais de uma instituição criada a partir dos

moldes não indígenas, o que a torna estranha, mesmo buscando responder às especificidades. Nesse paradoxo, o aluno, o professor e a comunidade envolvida com as decisões escolares situam-se no “entremeio”, na encruzilhada e, conseqüentemente, surgem os conflitos gerados dentro da própria comunidade, a exemplo do que citamos sobre a transferência de crianças da escola da aldeia para a da cidade.

Nesse contexto, consideramos que a fala seja de vital importância para qualquer sociedade, no entanto é pela escrita que se consolidam sua memória e suas relações de poder, o que leva a crer na necessidade da instituição escolar no interior das práticas indígenas. Não se trata de conceber as línguas como representação, mas como meio de comunicação e de expressão, bem como de estabelecimento de alianças e de laços sociais. Resta a indagação de como esses grupos organizam suas relações sociais, de poder, o que poderia explicar, em parte, a resistência à educação formal<sup>50</sup>.

Entra em cena o uso, nas escolas indígenas, de conteúdos universais e em Língua Portuguesa o que pode auxiliar na desvalorização do conhecimento da cultura indígena, as especificidades dessa escola ficam na superficialidade do discurso do politicamente correto. A relação entre a escola e os indígenas parece complexa, envolve processo histórico que resultou nas instituições que se têm hoje nas aldeias e que caminham em busca de soluções teóricas e metodológicas envoltas em discussões sobre a educação que temos e a educação que queremos.

Pesquisas realizadas por professores indígenas têm mostrado reflexões em torno disso. Machado (2013, p.44) apresentou o resultado do trabalho realizado com jovens e adultos indígenas Guarani/Kaiowá da Reserva de Dourados no qual descreveu e analisou a ocorrência do processo da bi-alfabetização e bilingüismos na Língua Indígena (L1) e na segunda língua, a língua portuguesa (L2). Propôs um modelo de ensino de língua a partir da prática da etno-linguagem, no qual a Língua Indígena: “[...] não deve ser trabalhada somente como disciplina como língua estrangeira, deve ser um instrumento transversal linguístico e pedagógico”. Segundo o pesquisador, para a obtenção de resultados satisfatórios, é necessário diálogo entre a prática pedagógica e a pedagogia indígena, esta ainda em estudo.

Diante desses primeiros apontamentos passamos para o relato e a análise das comemorações que se iniciam no dia 15/04/2013 junto ao III JOINPA (Jogos Indígenas da Panambizinho). Evento que se tornou parte da Semana nesta comunidade e tem como um dos objetivos oportunizar formas de relações interculturais, assim confirma o lema criado para o

---

<sup>50</sup> Reflexão indicada por Limberti no relatório de qualificação deste trabalho.

ano de 2013: “União de todos os povos”. No referido ano, contou com a realização de práticas esportivas como o futsal, o futebol, a corrida, o lançamento de flecha, intercaladas com outras atividades como o desfile para a escolha da garota e do garoto Panambizinho e a apresentação de danças tradicionais.

O primeiro dia estava reservado para a abertura do JOINPA. Ao chegarmos à escola presenciamos professores e alunos, eufóricos, arrumando-se para a festa: vestiam-se com roupas, adereços típicos e pintavam o corpo com desenhos da cultura Kaiowá. Aos poucos, os outros moradores da aldeia se faziam presentes, muitos tradicionalmente adornados. Notamos, também, que havia expectativa para a chegada dos convidados externos: autoridades políticas, representantes da FUNAI, grupos de alunos e professores Terenas da reserva de Dourados. Logo, o espaço escolar tornou-se ambiente de confluência entre diferentes manifestações culturais, costumes, trejeitos, ações que revelavam a inter-relação entre indígenas e não indígenas. A mescla de atitudes e de valores socioculturais diferentes era evidente na constituição de determinada realidade.

Contamos com a apresentação de elementos e práticas da cultura indígena presentes nas roupas, nas pinturas, na bebida tradicional servida ao longo da semana, conhecida como *chicha*, na dança tipicamente Kaiowá, o *Guaxiré*<sup>51</sup>. A dança – acompanhada de canto de festa e constituída por uma grande roda na qual todos, de mãos dadas, giram e batem os pés – foi realizada no início do evento, conduzida pelas mulheres mais velhas e por parte dos professores indígenas, logo após a chegada dos representantes políticos e da FUNAI, não indígenas. Reforçando, assim, a identidade ligada às bases culturais próprias, em contraponto a sua alteridade e, também, usada como forma de acolher os não indígenas, que foram convidados para dançar junto.

Completando o acolhimento, o diretor fez a fala de abertura e, em seguida, convidou os Terenas para darem explicações sobre a história de suas danças tradicionais (a dança da *Cipotrena*, realizada por meninas adolescentes, e a dança do *bate pau*, feita por guerreiros de várias idades) e apresentá-las. Ao final dessas, uma grande roda foi formada para novamente dançar o *Guaxiré*, agora com a participação de todas as etnias e os não indígenas presentes, ratificando o lema escolhido para a comemoração: “União de todos os povos”. Momentos de partilha de conhecimentos e sensações entre as culturas, oportunizados pelo contágio, pela união entre os sujeitos que juntos sentem e processam um ato de sentido (LANDOWSKI, 2005b).

---

<sup>51</sup>As palavras da língua Kaiowá e da língua terena foram escritas de acordo com orientação dos professores da escola.

Na sequência ocorreu a apresentação dos atletas que participariam dos jogos da semana, quando notamos a execução da prática seguindo o formato dos jogos oficiais executados na sociedade não indígena: entrada e disposição das equipes em fila; entoação do hino nacional; pira olímpica improvisada com armação de bambu e acesa por duas pessoas, um aluno e um jovem comunidade. Houve, ainda, o juramento dos atletas conduzido por um dos filhos do cacique, na ocasião representando seu pai que estava em Brasília participando de reivindicações indígenas.

Ao destacarmos a confluência das atitudes ligadas às diferentes culturas não é por acreditarmos que deva existir separação entre rituais indígenas e não indígenas adequados a este ou aquele grupo social, mas por observarmos que essas manifestações dentro da escola indígena revelam maneiras de integrar e/ou significar modos de ser e de viver diante de determinado contexto. Aliado a isso, retomamos a afirmação de Meliá (1999, p.12), um dos principais estudiosos sobre a cultura e a educação escolar indígena:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

Entre sustentar o modo de ser tradicional e encarar as novas situações diante da realidade local, vivem os indígenas da região de Dourados, vive a comunidade escolar observada. Aos nossos olhos, percebemos esses dois movimentos interligados nos discursos que constituem a identidade indígena para o indígena, o que notamos problematizado em textos da mídia analisados no capítulo anterior.

Observamos que entre os indígenas dessa comunidade há, também, certo desconforto entre o que é valorizado pelos mais velhos e pelos mais jovens nas atividades realizadas: os mais velhos primam pela permanência dos rituais ligados à cultura Kaiowá; os mais jovens, apesar de não negarem suas origens, integram com mais tranquilidade elementos advindos da cultura não indígena. Isso foi percebido em comentários, dos mais velhos, ao afirmarem que “a festa já não é como antigamente” e no comportamento deles durante a entoação do hino nacional, não houve interesse e certo barulho era percebido. Ao contrário do que ocorreu nas apresentações das danças tradicionais quando todos pareciam se divertir, ainda que algumas pessoas, de idades variadas, apenas assistiam sem participar efetivamente da dança, justificando a recusa por motivos religiosos.

Das questões apontadas no parágrafo anterior, sabemos que os “choques” entre gerações são comuns nas sociedades e revelam, também, as influências advindas dos contatos estabelecidos ao longo do tempo. Dentro disso, estão, por exemplo, as religiões que adentram as comunidades indígenas apregoando doutrinas que, muitas vezes, negam as bases da cultura local.

Realizamos a primeira entrevista com um dos professores indígenas, o Professor 1, suas respostas certificaram a preocupação do povo Kaiowá em repassar ensinamentos da cultura para os mais novos, como verificamos ao falar sobre a importância da comemoração: “[...] para valorizar nossa cultura, é... para...desenvolver as nossas crianças, os alunos XXX, para levar mais é para frente e para não acabar essa nossa cultura [...]”.

De maneira geral, o primeiro dia de comemoração mostrou o que constatamos ao longo da semana: o dia 19 de abril não é visto como data isolada no calendário, mas como momento de comemorações, reflexão e reafirmação das lutas indígenas. Confirmando isso, destacamos trechos das falas do Professor 7 realizada na abertura, após a recepção dos não indígenas, e de um dos professores da Reserva de Dourados, antes da apresentação das danças terena, ambas no Anexo E:

**Professor 7:** [...] Nós temos tantos parceiros né, que nos ajudam, que compartilham conosco, desde o primeiro dia da Semana dos Povos Indígenas até o último dia, que é dia 19 de abril. E um desses parceiros nosso é o deputado estadual [...]. Assim como cada um que está aqui a importância, né, professores indígenas, não indígenas, né, comunidade, funcionários, administrativos e outros povos né, outras culturas que compartilham com a gente também [...] Daqui a pouco vamos ter aí as danças né, tradicionais [...], uma demonstração de interculturalidade, né, dos povos, isso é muito bom, isso fortalece não só nós povos indígenas, mas também os não indígenas que estão aqui hoje né, vestindo a camisa pela causa indígena. Para nós é uma honra tê-los como irmãos nosso né. [...] E a dança das mães também, que vão dançar aqui a cultura do povo Kaiowá, com muito orgulho, que as crianças também tenham orgulho do que nós somos, nós somos povos indígenas, nós somos guerreiros, lutamos aí há milênios né, desde quando chegou aqui o não índio né. Estamos lutando há 500 anos, e nós estamos prontos para outros 500 anos também, de luta, de união, resistência e de sonhos.

**Professor convidado:** Nós estamos aqui, num momento que nós podemos refletir sobre nossa resistência, dentro desses 500 anos, a resistência, nós indígena temos passado várias dificuldades, vários problemas, mas resistindo, estamos aqui, neste momento [...]. A juventude de hoje, nós temos a nossa cultura, né, nós temos nossos valores, além do mundo, além da nossa cultura, outras culturas devemos conhecer, sim, mas não deixar de valorizar primeiramente nossa cultura. [...] E com muita alegria, conhecer vocês, muitas vezes nós não temos esse momento, mas esse momento é um momento de conhecer a nossa cultura, a cultura terena, a cultura Kaiowá,

guarani Kaiowá, então nós temos que ter respeito, respeitar a cultura de cada um. E a cultura não indígena também, temos aqui não indígena que também respeita os valores indígenas [...]. Na nossa comunidade nós sempre vivemos com muita dificuldade, sim, mas temos momentos que nós devemos sim expressar a nossa alegria. Vocês adolescentes, daqui da comunidade né, vocês meninos, vocês meninas, não deixe de valorizar a sua cultura, valorize primeiramente, valorize a sua cultura, para depois buscar o momento, né, que nós temos o momento, a nossa vivência lá fora, mas não deixe de valorizar, hoje, essa semana, nós estamos valorizando, buscando o valor que nós temos de resistência. Não deixar os velhos, mas vá até os velhos também, busque esse momento.

Nos recortes anteriores, os dois professores sublinham a valorização da cultura tradicional e a interação com o não indígena aparece como estratégia de luta no convívio social. Discursivamente, destaca-se, em ambos, a utilização da debreagem actancial enunciativa, 1ª pessoa do plural “nós”, como recurso argumentativo para criar o efeito de sentido de união entre os povos indígenas e para acolher os não indígenas presentes. Assim, na fala do Professor 7 o agradecimento é para os “parceiros” da causa indígena e o primeiro a ser citado é o “nosso [...] deputado estadual”, o indígena sabe que há artimanhas comunicativas implicadas na relação com o não indígena e dispõe-se a jogar, dando visibilidade a este. O direcionamento do discurso é para a comunhão, para a integração de todos na troca entre as culturas, para as “culturas que compartilham com a gente também”, o que é manifestado pelas apresentações de danças, declara: “[...] demonstração de interculturalidade, né, dos povos, [...] isso fortalece não só nós povos indígenas, mas também os não indígenas que estão aqui hoje né, vestindo a camisa pela causa indígena”.

O conceito de “interculturalidade” é retomado no sentido de troca de conhecimentos entre as culturas e diante de representantes políticos e de outros membros de instituições não indígenas é usado como estratégia argumentativa que conduz ao regime de manipulação. O indígena quer fazer-creer que valoriza essa “comunhão” entre índios e não índios; relações de poder, como frisa na afirmação: “Para nós é uma honra tê-los como irmãos nosso né. [...]”, integra o não indígena como parte do “nós”, sabe que necessita desses acordos para alcançar seu poder-fazer.

O orgulho de ser indígena e a história do povo são enfatizados como rememoração em busca do fortalecimento da luta e da resistência do povo indígena. A mensagem gira em torno da consciência que os mais jovens precisam ter em relação às conquistas dos mais velhos para que a luta continue: “que as crianças também tenham orgulho do que nós somos [...]. Estamos lutando há 500 anos, e nós estamos prontos para outros 500 anos também, de luta, de união, resistência e de sonhos”.

Na fala do professor convidado a mensagem não é diferente e as expressões “resistência”, “luta”, “500 anos”, “nossos valores”, “cultura” ratificam questões já observadas, sobretudo no que se refere ao atravessamento de uma memória histórica em que a luta pela sobrevivência da cultura sempre esteve presente, como deixa claro: “[...] nós indígena temos passado várias dificuldades, vários problemas, mas resistindo [...]”. Mostra a disposição para o respeito de uns com os outros, incluindo os não indígenas, já que estava na presença destes: “[...] respeitar a cultura de cada um. E a cultura não indígena também, temos aqui não indígena que também respeita os valores indígenas [...]”. Não nega a assimilação dos valores advindos de fora da cultura tradicional, mas destaca, aos mais jovens, que a cultura indígena deve ser valorizada em primeiro lugar, para que depois possa ocorrer a relação com os valores do “mundo não indígena”, também necessários para a “vivência” atual: “[...] valorize primeiramente, valorize a sua cultura, para depois buscar o momento, né, que nós temos o momento, a nossa vivência lá fora”. Ou seja, como o professor anterior indica, as relações com o não indígena são estratégias de sobrevivência.

E, diante das análises realizadas sobre a confluência de valores da cultura indígena e da não indígena, somos levados a refletir sobre o modo como construímos o valor de interculturalidade com base na alteridade, como o indígena faz isso tendo em vista as necessidades de interação social que lhe são impostas. Nas falas dos professores é patente que eles partem do pressuposto de que são observados pelos não indígenas presentes na comemoração. No jogo dos “regimes de visibilidade” (LANDOWSKI, 1992) articulam a forma como querem ser vistos: dispostos a boa convivência, mas fortes para resistir e lutar por seus valores; colocam-se na posição de observadores.

Dando continuidade às comemorações, o segundo dia ficou disponível para a realização dos jogos de futsal e de futebol (feminino e masculino) iniciados no dia anterior. E, para as crianças menores, cama elástica, cedida pela guarda municipal. Estavam presentes os membros do convívio escolar, bem como os da comunidade que também participavam das atividades, assistindo, comungando de momentos de celebração e diálogo.

No terceiro dia foi possível vivenciar outras situações de integração cultural. Além da continuidade dos jogos de futsal, a comemoração contou com a apresentação do primeiro grupo de *rap* indígena, o Bro M’c. O grupo, formado por jovens da Reserva de Dourados, escreve e canta músicas que retratam a realidade vivenciada por eles, abordam temas como: violência, preconceito, luta pela sobrevivência, falta de espaço, cultura. E foi com essa mensagem que eles se apresentaram, entre uma música e outra, acompanhada pelos

alunos da escola; falaram rapidamente sobre essas questões e sobre a importância de lutar pelos direitos indígenas.

Destacamos trechos da fala de um dos integrantes do grupo (Anexo E). Ele deixa uma mensagem para os jovens daquela comunidade, a partir do depoimento sobre as experiências do grupo nos grandes centros. Vejamos:

**Cantor indígena:** O grande objetivo que a gente tem é seguir lá na frente, querer que o Brasil e o mundo vê, como é o índio de Mato Grosso do Sul, entendeu. Não só a imagem que ele tem no livro, “ah o índio é assim, entendeu, o índio vive” (ininteligível). Pessoas de fora, tem imagem disso de vocês. As pessoas, quando eu cheguei pela primeira vez em São Paulo falaram assim para mim: “lá, lá se... lá na aldeia de vocês ainda tem pessoas que anda nu? As pessoas lá tem ainda casa de reza? Tem casa feita de palha? Tem de capim?”[...] Ai eu falei para o cara assim: “Isso, só se for na sua cabeça, isso só quando diz que o português chegou aqui entendeu. [...]. Descobriu o Brasil, se diz que descobriu o Brasil. Mas na real é totalmente diferente. Eu não sei como os jovens daqui pensam a respeito, entendeu. Vendo essas imagens todas sendo transmitida pela televisão [...] Eu não sei se eles gostam de ser chamados de bugre, de índio, de selvagem [...]. E os jovens hoje em dia não estão nem ai, né, só querem saber de curtir a vida [...].

No depoimento, percebemos o desabafo de um sujeito que quer mudar a imagem que o não índio tem do grupo em que socialmente está inscrito – o povo indígena – a partir do seu trabalho, do seu saber-fazer; nega a visão ligada ao passado para instalar a realidade atual. Em termos semióticos, o indígena pretende sair da condição de sujeito de estado, como ainda é visto pelos não indígenas, e, a partir de suas performances, mostrar que é capaz de fazer. A questão envolvida aqui não é o “ser visto” porque isso já ocorre, há um olhar da sociedade não indígena para os indígenas, mas o “como é visto”. O indígena projeta-se da forma como quer ser visto: “[...] querer que o Brasil e o mundo vê, como é o índio de Mato Grosso do Sul, entendeu”. Ele convoca os jovens para a luta em busca da projeção de outra imagem, age “sem constrangimento”, “não quer não ser visto” (LANDOWSKI, 1992).

O jovem cantor parte da experiência de preconceito marcada pelo olhar do não indígena que o relaciona à representação do discurso do Descobrimento, “pessoas que anda nu”, “tem ainda casa de reza”, “tem casa feita de palha”, como constam nas perguntas feitas a ele em São Paulo. Estereótipo advindo dos livros, “a imagem que ele tem no livro”, referência implícita ao discurso da escola e da mídia, “Eu não sei como os jovens daqui pensam a respeito, entendeu. Vendo essas imagens todas sendo transmitida pela televisão

[...]”. O desconhecido é tido como estranho, perigoso, “selvagem”, isso atravessado por aquilo que divulgam as fontes assinaladas, respaldando nossa hipótese.

Depois dos cantores de *rap*, apresentou-se um grupo de capoeira da cidade de Dourados liderado por um dos mestres mais tradicionais no município. Momento em que os alunos participaram surpreendendo no acompanhamento da dança. Mais um flagrante de interação entre culturas ocorrida pelo contágio. Entretanto, apesar da aceitação dessa integração musical e cultural, após as apresentações, presenciamos a seguinte cena: alguns alunos ouviam músicas de variados ritmos no pátio da escola e um dos professores indígena pediu para trocar o CD por um de cantos Kaiowá. Notamos, mais uma vez, a preocupação dos mais velhos em “não deixar perder” elementos próprios da cultura tradicional frente às influências advindas de outras ou, ao menos, que essas não se sobreponham.

O quarto dia foi o mais movimentado na escola, porque além de contar com as danças tradicionais lideradas pelas mulheres mais velhas da comunidade, as *Nhandecis*, estava reservado para o desfile e a escolha do garoto e da garota indígena. Atividade que contou com a participação da maioria dos alunos que desfilaram, primeiramente, com traje esporte e, depois, com roupas típicas da cultura Kaiowá.

A mesa de jurados foi composta por convidados não indígenas – representante político e funcionários da Funai –, membros de entidades socialmente representativas e que se declaram apoiadores da causa indígena<sup>52</sup>. Refletindo, então, sobre a relação das práticas tradicionais indígenas misturadas às práticas não indígenas, questionamos alguns professores, não indígenas e indígenas, sobre a escolha dessa atividade, todos disseram que os alunos haviam pedido para que o desfile fosse realizado.

Essa situação nos fez pensar, por um lado, que o indígena toma o não indígena como referência a ponto de se inspirar neste para a execução de práticas no interior da escola e de ser o escolhido para julgar os padrões dessas práticas, ao comporem o jurado. Por outro lado, essas atitudes podem representar uma forma de estabelecer vínculos políticos para o fortalecimento da própria comunidade, a escolha do garoto e da garota indígena seria a possibilidade de mostrar “quem somos” e que “também podemos ser”, ou, ainda, de encenar o que os não indígenas querem ver. Os indígenas colocam-se na posição de observados, querem ser vistos, exibem-se e, assim, faz-ver e faz-saber que também são capazes de exercerem as mesmas atividades. Apesar de isso, também, não deixar de ser uma armadilha que conduz à submissão; o colonizado, sem perceber, mede seus valores pelos dos colonizadores. Em todo

---

<sup>52</sup>Informamos que para os jurados foi entregue um bloco com uma ficha para cada candidato, no qual constavam os critérios avaliativos, pontuados de 0 a 10, sendo: roupa típica, simpatia, roupa moda atualidade e pintura.

caso, mantém-se “a gramática imanente no jogo dos simulacros” (LANDOWSKI, 2002a) a partir do jogo das visibilidades.

Após o desfile, perguntamos para algumas mulheres da comunidade se haviam gostado e elas responderam afirmativamente, mas disseram que não concordavam com determinados adornos usados pelos alunos no traje tradicional, segundo elas, não eram próprios da cultura Kaiowá. Nessa conversa percebemos divergências entre os próprios integrantes daquela comunidade. Como apontamos, houve momentos em que presenciamos o “conflito” entre o que é da cultura indígena e o que não é, mas tem sido incorporado, ou melhor, vivido como parte da constituição das aldeias nesse contexto. Questões que foram colocadas em destaque nos textos midiáticos analisados no capítulo anterior.

Por fim, o dia 19 de abril ficou reservado para atividades esportivas que segundo os professores indígenas eram mais tradicionais: corrida de 5 km, cabo de guerra, tiro ao alvo com arco e flecha, lançamento a distância com lança, *sambo* (tipo de dança/jogo tradicional Kaiowá)<sup>53</sup>. Fechando a manhã com churrasco seguido de bingo e sorteio de prêmios. O clima era de confraternização na comunidade, entre os não indígenas, além dos professores que trabalham na escola, um deputado e um representante da Funai marcaram presença, mantendo as relações de confiança.

Frente às observações da semana de comemorações na escola indígena refletimos sobre as relações entre indígenas e não indígenas nesta realidade local. Percebemos que os indígenas incorporam o discurso da integração do não indígena, por meio das parcerias promovidas como alternativas para mostrar e afirmar suas identidades culturais e sobreviver em meio às trocas culturais. Entretanto, é evidente a angústia, sobretudo dos mais velhos, na relação entre os saberes tradicionais e os mais atuais advindos da sociedade não indígena; vivem na tensão entre a continuidade e a descontinuidade dos valores reconhecidos por cada geração. Landowski (1992, p.47) admite a complexidade ao tentar definir o que ocorre entre as gerações. Segundo ele, difícil é dar conta do que ocorre nos intervalos de tempo que separam as gerações. Entretanto, no “abismo entre as gerações” é necessário um mínimo de comunicação, há “[...] um jogo de ‘influências’ recíprocas e de encavalamentos, em suma, de *relações sintagmáticas* entre gerações”, conseqüentemente, as gerações sofrem mudanças, mas essas são regidas por uma base comum na qual os sujeitos estão inseridos.

---

<sup>53</sup> O *sambo*, classificado como luta pelos mais velhos, é praticado atualmente como uma dança, um jogo, uma brincadeira. Forma-se uma roda com um integrante em seu centro de posse de um *mbaraka*, ele escolhe aleatoriamente alguém que está na roda e, em movimentos semicirculares e pequenos pulos, os dois brincam no interior da roda, aquele que está de posse do *mbaraka* tenta encostá-lo no outro que deve se esquivar, ao ser atingido está fora do jogo e outro integrante é convidado.

No caso dos indígenas, notamos que há, também, como em qualquer sociedade, “[...] *traços comuns* que os torna comparáveis uns aos outros [...]” e que vai sendo transmitido de geração em geração (LANDOWSKI, 1992, p.48, grifos do autor). Um desses aspectos fundamenta-se na essência do ser indígena enquanto sujeito coletivo que procura levar consigo o orgulho do pertencimento ao seu grupo étnico, o que não parece ser negado ao longo das gerações; os modos de viver passam por alterações e é assim que eles querem ser vistos diante de novos costumes, atitudes, o que não significa deixar de ser quem são. Compreendemos que dentro de um contexto de invisibilização a situação adquire outra gravidade, porque não deixa de significar a perda da realização de práticas tradicionais frente aos valores não indígenas que vão sendo assimiladas pelos mais jovens, muitas vezes sem se darem conta disso.

Como reforça Landowski (1992, p. 49-51), ao longo do tempo, o indivíduo sofre transformações ligadas à sua conformação psicofisiológica e às modalidades de sua inserção nos papéis sociais. Cresce e adquire papéis sociais próprios de determinada idade e de acordo com os contatos que vão sendo estabelecidos com os outros indivíduos. Há, assim, duas influências na constituição da identidade aliada à geração: uma de ordem genética, ligada às experiências ao longo do tempo e de seu crescimento, e outra sociosemiótica, implicada nas relações com os outros sujeitos. Esta última, teoria da significação, preocupa-se em saber como a identidade vai sendo constituída para o sujeito, como ela “vem aos sujeitos”.

Tendo como base as observações de Landowski (1992, p.51-52), o discurso sobre as gerações constrói-se na dialética do mesmo e do outro, da diferença e da conciliação. Acontece no movimento complementar de *debreagem* – o nós, aqui e agora em que sua própria identidade é construída com uma alteridade, isto é, os indígenas mais jovens na sua relação com os mais velhos – e a *embreagem* – o sujeito é autorreferente e não há distância entre o eu (nós) do passado e do presente; já que todos representam “a nação indígena”. Nesse caso o “entre-lugar” não é entre culturas, ele está relacionado com a cronologia dos valores, novos “arranjos” sociais são elaborados ao longo do tempo, isto ocorre no interior de toda e qualquer cultura. Por outro lado, é possível entender que as transformações não deixam de estar ligadas às circunstâncias intermediadas pelas relações entre os grupos mais aproximados, neste caso, com os não indígenas que de alguma forma influenciam o processo de mudanças.

Seguimos para o próximo tópico, analisaremos as respostas dadas pelos professores indígenas entrevistados em relação ao seu modo de vida, as comemorações da Semana dos Povos Indígenas e as relações com o não indígena.

#### 4.1.1 O Que Pensam os Professores Indígenas: entre a Tradição e a Modernidade

Nas análises deste tópico pretendemos, pela voz dos professores indígenas, compreender mais sobre a constituição de sua identidade e as relações estabelecidas com o não indígena. Para isso, utilizamos entrevistas semiestruturadas, como informado no capítulo metodológico. Partimos de um roteiro de perguntas, mas que nem sempre foi respeitado em sua ordem; seguimos a dinâmica da conversa procurando, quando possível, dialogar com o entrevistado. Dessa forma, recuperamos os enunciados surgidos para cada pergunta e que respondam aos objetivos propostos.

O primeiro grupo de questionamentos foi em torno da vivência na aldeia: “Você sempre morou aqui? Você gosta de morar na aldeia, na XXX, como é a vida nesta localidade?” O objetivo era obter informações sobre a forma de vida dos sujeitos, suas opiniões sobre a vivência na localidade e a cultura. Destacamos alguns enunciados<sup>54</sup>:

#### Quadro 2 – Respostas sobre a vida na aldeia

**Professor 1.1**<sup>55</sup>: Eu gosto de morar aqui no XXX porque... eu nasci aqui, eu vivo aqui, eu, aqui a minha família toda [...].

**Professor 2**: Primeiro lugar, lugar ideal para mim né. (ininteligível) Para fazer alguma coisa, (ininteligível). [...] E melancia também. ++ Aquele lugar ali é **um lugar calmo para mim. Um lugar bem sossegado.**

**Professor 3**: Eu gosto. Gosto muito. Que eu nasci aqui (risos). Porque eu nasci aqui (risos).

**Professor 4**: [...] antigamente era muito...+ a vida da comunidade era muito complicado [...]. Que família na época não tem como se sustentar e... não tinha como plantar. [...] eu estudei até no prezinho com o não índio, do pré até a quinta série, antigamente tinha série né, dai fiquei três anos parado, não tinha como ... [Mas você estudava na cidade né], não tinha como ir fora estudar porque ++, família era muito, não tinha grana né, **na cidade era muito, acontece mais discriminação né**, principalmente com, na vila, aí meu pai +, mandou eu estudar lá na missão, não tinha grana [...] tinha vários, assim, várias pessoas da comunidade que pegaram e...+ , me convidaram para trabalhar na outra aldeia, desde que eu entrei no Ará Verá [...] Eu pensei muito também na, na comunidade [...], **se eu for vou deixar minha comunidade para trás, aí decidi vou ficar por aqui mesmo** [...].

**Professor 5**: Porque **aqui é mais legal e não tem violência, é mais, tranquilo, para morar né**, para morar com a família e tudo. E a gente tem, planta algumas coisas para comer né, para vender também, é muito legal viver aqui. [...] Que vende né. Que eles plantam e vendem. [...] **Mas na cidade a gente paga, (riso) IPTU, tudo.** Aí, eu não gosto de morar lá fora não. Gosto de morar mais na aldeia. Prefiro a aldeia, porque eu nasci na aldeia né, tem que morrer na aldeia mesmo (risos). [mais você gosta, aqui é tranquilo na XXX também né]. É muito tranquilo.

**Professor 6**: Gosto. (silêncio).

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

<sup>54</sup>Neste capítulo e no seguinte usaremos quadros para demonstrar os enunciados encontrados nas entrevistas com os professores e os textos e desenhos dos alunos, indígenas e não indígenas. Realçaremos, em negrito, trechos que marcam a visão dos informantes sobre o assunto abordado.

<sup>55</sup>Realizamos duas entrevistas com o professor 1, a primeira ocorreu no dia da abertura das comemorações, como um teste. As duas estão sendo usadas, marcadas por 1 e 1.1, respectivamente, no entanto esta primeira pergunta não foi realizada com ele na primeira entrevista.

Verificamos que todos os entrevistados responderam afirmativamente sobre o gosto de morar na aldeia, sobretudo por ser lugar tranquilo, próximo da natureza e da cultura do povo Kaiowá. O Professor 5, inclusive, avalia a vivência na aldeia comparando à vida na cidade: “[...] aqui é mais legal e não tem violência [...]. E a gente tem, planta algumas coisas para comer né, para vender também[...] Mas na cidade a gente paga, (riso) IPTU, tudo. Aí, eu não gosto de morar lá fora não.[...]”. Ele mostra para o não indígena, a pesquisadora, as desvantagens de “morar lá fora”, frisado enunciativamente pelo dêitico espacial “lá” a separação entre os dois mundos, o da aldeia e o da cidade, a partir de paradigmas opositivos, desqualificando os valores da cultura não indígena.

Na resposta dada pelo Professor 4 o discurso é marcado pelo tempo passado, parte da lembrança “antigamente [...] a vida da comunidade era muito complicado [...]” sinalizando pelo verbo “ser” e “ter”, ao elencar exemplos, a melhora nas condições de vida da aldeia: “não tinha como plantar”, “não tinha como ir fora estudar”, “não tinha grana”. E não deixa de apontar para seu interlocutor a existência da situação de preconceito vivida na relação com o não indígena: “[...] eu estudei até no prezinho com o não índio, do pré até a quinta série [...] na cidade era muito, acontece mais discriminação né, principalmente com, na vila [...]”. Deixa claro o valor dado ao pertencimento à comunidade: “[...] convidaram para trabalhar na outra aldeia [...] se eu for, vou deixar minha comunidade para trás, aí decidi vou ficar por aqui mesmo”. Posicionamento já observado em outros momentos, o indígena faz questão de sublinhar o valor dado à união com o povo, instrumento de defesa.

O segundo grupo de questionamentos foi em torno das comemorações: “Comemoramos, em abril, o Dia do índio/a Semana dos Povos Indígenas. Você gosta dessa comemoração? O que ela significa para você? Gostou da forma como foi comemorada? Mudou a forma de como era comemorada antigamente?” Alguns enunciados:

### Quadro 3 – Respostas sobre as comemorações da Semana dos Povos Indígenas

**Professor 1:**[...] É... mês de abril, para valorizar nossa cultura, é... **para...desenvolver as nossas crianças**, os alunos XXX, para levar mais, **é... para frente e para não acabar essa nossa cultura**, porque nossa cultura valoriza muito, é muito importante para nós Kaiowá, porque..., o mais velho cada fica, fica morrendo e nós mais novos não, é... não podemos esquecer, essa nossa realidade e a cultura, é a nossa crença e... a nossa tradição também, Kaiowá, por isso que é... e valorizar mais a nossa escola.[...]

**Professor 1.1:** [...] indígena tem que se mostrar mesmo o jeito do indígena porque..., senão, senão acontecer esse evento indígena, Semana dos Povos Indígenas e também é... **o nome da comunidade não vai aparecer em algum lugar né, e... o nome da comunidade tem que, tem que aparecer** em algum lugar é, assim..., é uma riqueza própria sua a, a realidade da comunidade indígena, por isso esse, esse evento acontece é muito importante para nós indígena é... para mostrar esse é o nosso costume né, uma tradição, aqui na aldeia XXX.[...]

**Professor 2:** [...] Eu acho assim para mim Dia do Índio é todo dia. Representa muita coisa. Representa o, **a alegria, a alegria da gente compartilhar com outra pessoa**, todo mundo festejar com as famílias. [...] Hoje em dia a gente tem a felicidade da gente, para a gente comprar algumas coisas, comer também,

comer, comprar até, até vaca né [...] a gente tem pouquinho salário, porque antigamente não era assim [...].

**Professor 3:** Gostei, bonito [...] mas eu acho que essa **para mim nenhuma criança tinha, não apresentaram ali na... tradição** [desfile né] é, foi o desfile que foi + [mas foi legal né], mas foi legal, para mim também mudou bastante o Dia do índio, [...] porque era antes, não tem igual assim a festa, a festa tem só para as crianças, para os alunos [ antigamente?]. É. [...] É, da escola vem visitante, a outra escola, a outra vila. [...] Nem comemorava, porque não tem recurso para nada também, porque agora mudou um pouquinho.[...] Representa sim, só tem uma noite *Chicha* só lá no travessão [...]

**Professor 4:** Nossa, eu gostei bastante, trabalhei muito + ajudando um ao outro +, porque essa festa era...+, o ritual é muito grande, porque articula tudo né, de todas principalmente os jovem né. [...] É..., o **Dia do índio é todo o dia**, mas só que existe uma comemoração né, porque o Dia do índio não é a... o calendário que é a...+ não sei se oficial, era no tempo de Getúlio Vargas tinha um monte de coisa lá [...], essa semana tem que ter, útil mesmo para... principalmente para o índio.

**Professor 5:** Gostei muito, porque... eu gostei mais do desfile das meninada que..., eles estão mostrando a cultura, estão resgatando a cultura do passado né. O desfile +. Ajudou muita gente né. Para...+ , **assim refletir mais, que antigamente se vestia assim né**, e... adorei né. [...] **antigamente só comemorava nas casas de algumas pessoas assim**, porque antigamente [...] **não tem o apoio, não tem recurso**, mas a escola abriu as portas para a comunidade né, para fazer isso. [...] representa a homenagem indígena para eles né, [...] mas **é o Dia do índio é todo dia né**, que se fala, porque todo dia a gente se encontra aqui no trabalho, todo dia a gente encontra na estrada tudo, o Dia do índio tudo. + Todo dia né (risos). +

**Professor 6:** Achei legal, bonito mesmo. [...]. Eu acho que é importante, porque é... o dia dos índios né. Aí é muito importante para comunidade, para os indígenas principalmente. [...] A... é porque é dia dos índios, deve ser o dia que os indígenas existiam.

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Verificamos que há ciência, sobretudo dos mais jovens, de que a comemoração do Dia do Índio é criação não indígena, como deixam claro os Professores 4 e 5: “[...] o Dia do índio é todo o dia, mas só que existe uma comemoração né, [...] o calendário que é a...+ não sei se oficial, era no tempo de Getúlio Vargas”; “[...] representa a homenagem indígena para eles né, [...] mas é o Dia do índio é todo dia né [...]”.

A comunidade indígena aproveita esse momento para festejar, celebrar suas tradições, “a alegria da gente compartilhar com outra pessoa”, aponta o Professor 2. E entre as colocações, notamos que a forma como a comemoração é realizada tem se alterado, na relações com o não indígena novos hábitos são inseridos e/ou integrados. As mudanças, aliadas às melhores condições financeiras – já que hoje possuem cargos públicos, por exemplo, antes exercidos apenas por não indígenas – oportunizou adquirir os bens de consumo para a realização da festa nos moldes atuais, como apontam os professores 2, 3 e 5: “Hoje em dia a gente tem a felicidade da gente [...] comprar até, até vaca né [...] a gente tem pouquinho salário [...]”; “Nem comemorava, porque não tem recurso para nada [...]”; “[...] não tem o apoio, não tem recurso, mas a escola abriu as portas para a comunidade né [...]”. O sujeito indígena sai da condição de estado e adquire outras competências, doadas pelo mundo não indígena capitalista, que alteram as condições para que ele possa poder-fazer. E o conceito de comemoração passa a ser balizado pelos valores não indígenas, o que era

realizado antes das condições financeiras não é reconhecido como comemoração, como fica marcado na afirmação do Professor 3 “Nem comemorava”.

Os elementos mais tradicionais ficam como resquícios de um tempo passado que é “resgatado” pela escola, conforme o Professor 5: “[...] estão resgatando a cultura do passado né. O desfile +. Ajudou muita gente né. Para...+, assim refletir mais, que antigamente se vestia assim né [...]”. As práticas tradicionais são “representadas” e há, inclusive, questionamento sobre a fidelidade dessa representação, comenta o Professor 3 ao também referir-se ao desfile: “Gostei, bonito [...] mas eu acho que essa para mim nenhuma criança tinha, não apresentaram ali na... tradição”. Essa declaração ratifica as colocações das mães, no quarto dia de comemoração, quando elas colocaram em dúvida a originalidade das roupas tradicionais apresentadas no desfile.

Por outro lado, a Semana dos Povos Indígenas é uma das oportunidades de repassar os conhecimentos dos mais velhos aos mais jovens, tendo como meio a escola: “[...] para valorizar nossa cultura, é... para...desenvolver as nossas crianças [...] para não acabar essa nossa cultura [...]”, frisa o Professor 1. E auxilia, também, para que os indígenas, dispostos a “querer ser vistos”, possam exercer o fazer-ver frente aos não indígenas (LANDOWSKI, 1992). Ação necessária para o fortalecimento das relações políticas sociais: “[...] indígena tem que se mostrar mesmo o jeito do indígena porque..., senão [...] e também é... o nome da comunidade não vai aparecer em algum lugar né”, entendendo o “jeito indígena” como a representação dos elementos culturais específicos marcados nas danças, nas pinturas.

Ligada à pergunta anterior, investigamos: “E a vida na aldeia tem mudado? Aponte pontos positivos, negativos”. Alguns recortes ilustram:

#### Quadro 4 – Respostas sobre as mudanças na aldeia

**Professor 1.** [...] acho que mudou muito porque ...++ cada vez o **jovem, principalmente os jovens, eles não querem mais** participar da cultura Kaiowá, Kaiowá e Guaraní, porque o jovem tem que chegar , **tem que chegar mesmo e segurar essa, a valorização,** essa cultura para nós, porque é... **cada vez perde a cultura, a crença, a tradição, o jovem vai pegar o jeito do branco e vai ficar se perdendo depois. Isso que é a nossa preocupação que é mais educador né.** [...] E é a maioria, às vezes também acontece no mês de maio e fevereiro, é batismo do milho branco, é... chama *Jerosy Poku, Jerosy Mbyky* e acontece cada vez por ano é... duas vezes, isso tem que participar também a maioria o jovem para unir, para ele, para não esquecer depois. [...] o objeto tradicional que nós utilizamos: o *mbaraka*, a *takara*, no dia da festa, é não no dia da festa só e também oportunizar também na escola e também na comunidade né. Cada vez, às vezes acontece uma festa, algum lugar, e... você tem que levar um objeto aqui, é... tradicional, um instrumento do Kaiowá né, para você utilizar no dia da festa, numa apresentação, numa manifestação. E também a pintura dos Kaiowá, precisa muito também, assim caracterizar mais, é... o corpo do Kaiowá, o rosto do Kaiowá, para mostrar mesmo a..., a sua luta também né [...].

**Professor 1.1:** Antigamente era mais a tradicional né, a tradicional e... a mais a culturalidade, agora hoje depois que os cacique é... morreram tudo né. E hoje em dia quase **nós estamos aqui esquecendo** um pouquinho alguma, alguma coisa né [...].

**Professor 2:** Mudou. Acho que mudou muito, porque hoje em dia, aqui na minha comunidade mesmo, as pessoas trabalham, tem gente que trabalha, por exemplo (ininteligível), vende. [...]. **Mudou para melhor né.** Mudou, até a família mudou, **tem gente que já está, já está na faculdade né,** mudou a vida, isso foi bom (ininteligível).

**Professor 3:** [...] **Mudou assim a... + tem escola, antes não tem escola,** antes era de madeira, escolinha né. E os alunos comeram comida de ontem, eu lembro, eu lembro (ininteligível). Professora também não é igual assim também, professora (ininteligível) bate até nas crianças, chinga, bate assim. [...] Mudou sim, nas famílias mudou sim, **todo mundo que mudou para trabalhar né,** (ininteligível) **para projeto assim,** antes não tinha, nem associação né [agora tem associação?]. Tem, tem associação, aquele fogão está fazendo projeto para os jovens [a é o fogão ali né, para assar pão] ++[...].

**Professor 4:** (não foi inquerido diretamente, idem questão anterior).

**Professor 5:** É ... mudou mesmo++ [...]. **Coisa ruim porque às vezes tem uma violência** aqui, mas que **os jovem estão, estão bebendo muito mesmo, não estão mais valorizando a estudar mais na escola,** e... coisa bom é que uns jovens estão saindo desse daí né, porque... **o futuro, no futuramente quem vai cuidar da nossa aldeia são os jovens** +[...] Está né, porque a escola ela está valorizando mais a cultura e principalmente a língua, é a única coisa que a escola está ensinando. [...] Não tem salada ainda né, porque ...quando eu falo salada porque eles não se mistura muita, muita coisa né, mas geralmente **aqui tudo é índio Kaiowá e fala a língua Kaiowá,** procura sempre a gente + é resgatar, por exemplo, o mito que a gente sempre falar dentro de sala de aula, e... coisa do passado né +, sobre os caciques que é hoje em dia a gente chama de *Nhaderú* e *Nhandeci* né, a gente fala tudo isso na sala de aula [...]

**Professor 6:** Eu acho que mudou muito depois que ... é..., **que demarcou a terra né. [...] eu acho que depois disso mudou muito, escola é... agora ficou mais grande.** E os professores também. [...] A escola principalmente que antes não era assim, aí agora, está assim né ++ E... acho que é isso e **o posto de saúde** também, antes não tinha [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

As respostas falam por si e ratificam algumas análises realizadas anteriormente. Os professores apontaram mudanças na vivência da comunidade, aliadas a pontos positivos: melhora na condição financeira, no estudo, na estrutura da escola e da aldeia como um todo, após a demarcação das terras e instalação do posto de saúde, como consta nos trechos destacados nas declarações dos professores 2, 3 e 6.

Na contramão, demonstram, novamente, a preocupação com a falta de interesse dos mais jovens em relação à cultura tradicional Kaiowá, destaca o Professor 1: “[...] cada vez perde a cultura, a crença, a tradição, o jovem vai pegar o jeito do branco e vai ficar se perdendo depois. Isso que é a nossa preocupação que é mais educador né”. O trecho instiga-nos, também, a refletir sobre a visão do indígena em relação ao não indígena e ao seu modo de ser; “pegar o jeito do branco” seria deixar de viver as raízes indígenas e “perder-se”. Entendemos que não há negação total em relação a adquirir alguns hábitos não indígenas, desde que as origens indígenas não sejam esquecidas. Há disposição para a assimilação.

A valoração dada à cultura é enfatizada, pelo mesmo professor, na necessidade de envolvimento nos rituais da etnia, isto é, nas próprias práticas culturais: “[...] chama *Jerosy Poku, Jerosy Mbyky* [...] tem que participar também a maioria o jovem para unir, para ele, para não esquecer depois. [...]”. Assim como na utilização de objetos tradicionais “instrumentos”, parte da composição do próprio ser Kaiowá: “[...] o *mbaraka*, a

*takara*, no dia da festa, é não no dia da festa só [...] você tem que levar um objeto aqui, é... tradicional, um instrumento do Kaiowá [...]”. E na pintura corporal para “[...] assim caracterizar mais, é... o corpo do Kaiowá, o rosto do Kaiowá, para mostrar mesmo a..., a sua luta também né [...]”. Em síntese, esses elementos servem como identificação da origem étnica, participam da construção da sua identidade frente à alteridade; ao circular em meio aos não indígenas é preciso marcar a identidade indígena, ter orgulho de ser o que é.

Preocupado com a manutenção dos valores tradicionais, o Professor 5 deixa clara a apreensão com a presença das drogas, pois tem consciência do papel do jovem na continuidade da comunidade e da escola como responsável pela formação cultural: “[...] os jovens estão, estão bebendo muito mesmo [...] no futuramente quem vai cuidar da nossa aldeia são os jovens [...] porque a escola ela está valorizando mais a cultura e principalmente a língua [...]”. Dentro disso, está a importância do trabalho com a cultura, entre elas a língua, para evitar o que ele chama de “salada”, a mistura de línguas diferentes, o que não ocorre nesta comunidade e é motivo de orgulho para ele: “[...] aqui tudo é índio Kaiowá e fala a língua Kaiowá” – elemento de pertencimento.

Apesar das perguntas anteriores revelarem um pouco da relação entre indígenas e não indígenas, perguntamos diretamente: “Como é sua relação com o não indígena, com o povo de Dourados? Enfrenta alguma dificuldade? Já passou por alguma situação? Comente”. Vejamos:

#### Quadro 5 – Respostas sobre a relação com o não indígena

**Professor 1.1:** [...] Aí para mim, até ainda não, não aconteceu ainda na minha comunidade, [...] porque a gente trabalhava junto + aqui na escola né, lugar de educação, [...] **única que preconceito já aconteceu** é...++ que sempre eu falava né, que **o jovem que estuda lá fora e... depois leva escola no preconceito, não apresenta a escola indígena lá fora para os brancos**, que... a escola indígena é muito importante para nós+ e isso que ela nunca não falava assim lá fora né e leva mais preconceito na cidade. [...].

**Professor 2:** [...] **Dificuldade pela, pela conversa né**, pela conversa, porque você vê que agora aqui na XXX, aqui na aldeia, é falante né, Kaiowá é falante né, agora aqui quando nasce a criança a gente já ensina língua e cultura kaiowá, lá, lá não, eles vão ensinar, já ensina língua portuguesa né, por isso que tem um pouco de dificuldade né. **Porque a gente conversar na língua mesmo lá na, na aldeia de Dourados, já, já tira sarro né**. [...].

**Professor 3:** [...] fora é muito bom né, mas só que tem gente que não gosta não, tem gente que gosta, quem gosta de indígena quer entrar na aldeia, quem gosta, **quem ama, quem trabalha com carinho que entra na aldeia, quem não gosta ele não pisa na aldeia++**. [...] quando eu estudei lá na escola Rosa Câmara lá. [você estudou lá!] é, antes de abrirem essa escola [...] É, quando, quando está assim a chuva assim é muito barro né, a gente pega ali na, ali em frente da mão né. [...] aí a gente desce lá, falou assim a..., coordenadora falou assim, **pode deixa agora, entra depois da 2ª aula, limpa agora seu pé** [...].

**Professor 4:** Eu, eu não, eu não passei, mas as minhas famílias passaram ++, todas as famílias, principalmente aqui na vila né [...] e não deixaram ++ os alunos daqui estudar lá né + porque... tinha muito **preconceito lá, discriminação, que índio é sujo**, não sei, têm várias coisa né. [...] Hoje +, não..., aqui na vila não ... **não está acontecendo mais isso, deve a escola estar lendo alguma lei, algumas não, leis mesmo né, algumas, umas leis mesmo que gera para o não indígena né**. E também porque depois de demarcação +, o... o pessoal da vila, da cidade, aliás colono mudaram né [...] Aí eles mudaram para lá o que que aconteceu, levaram todos os filhos para lá, aí **a vila, a escola diminuiu o número dos alunos e**

**eles têm que +, assim, sair para capturar alguns alunos da aldeia,** fizeram aqui, convenceram as mães para [...] Porque ali na escola dependendo muito dos indígenas, eu vi muito índio [...]

**Professor 5:** Antigamente eu encontrava essa dificuldade, mas hoje quando eu estudei lá na UFGD, eu não tenho mais essa dificuldade que eu tinha, lá quando eu estudei, lá no (ininteligível), eu me lembro muito bem quando eu tinha muita dificuldade quando eu estudei lá na cidade. **Porque eu sofria discriminação, preconceito,** que eu não sabia, professor não tem como ajudar a gente né. [...]

**Professor 6:** Eu acho que eu tenho, assim, tipo...quando falo com alguém professora. Eu tenho, na verdade, é com os brancos mesmo, que eu **às vezes as pessoas falam no jeito gramática aí eu não entendo.** [...] Dai o meu pai falou: “a gente entrou no restaurante e vocês já me levaram de volta”. Aí minha mãe falou: “Eu não quero comer aqui, muita gente lá perto do... da gente” [...]. **Eu tinha medo de olhar para mim, aí por isso eu não comi.**

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Os entrevistados relatam histórias envolvendo situação de preconceito, de dificuldade na relação com o não indígena. Entre as declarações notamos que isso ocorre diante da visão homogeneizadora da sociedade não indígena, ela tem por base o seu modelo de ser e de se relacionar socialmente, o que foge a isso é observado como estranho, “o estrangeiro” (LANDOWSKI, 2002a). E o indígena sente-se assim quando está fora da aldeia e usa a língua indígena, ao ter dificuldade na comunicação com o não indígena que utiliza outro registro da língua portuguesa, tentam explicar os Professores 2 e 6: “Dificuldade pela, pela conversa”; “às vezes as pessoas falam no jeito gramática aí eu não entendo”. Ou, ainda, lembra o Professor 4, em situações como chegar à escola com os pés sujos e ouvir da coordenadora “pode deixa agora, entra depois da 2ª aula, limpa agora seu pé”; entrar em um restaurante e ser observado discriminadamente: “Eu tinha medo de olhar para mim, aí por isso eu não comi”, conta o Professor 6.

Destacamos o jogo de interesses, por parte dos não indígenas, notado e julgado pelos indígenas nas relações entre o “parecer e o ser” (GREIMAS s/d, p.488). O Professor 3 indica que há sujeitos que parecem gostar do indígena, mas não frequentam a aldeia; não mantêm aproximações efetivas com a realidade em que vivem essas comunidades, *in loco*, o que é avaliado por ele apenas como parecer, são mentirosos em termos semióticos: “[...] quem gosta de indígena quer entrar na aldeia, quem gosta, quem ama, quem trabalha com carinho que entra na aldeia, quem não gosta ele não pisa na aldeia [...]”. O mesmo ocorre no convívio com as pessoas da vila próxima à comunidade, elas “parecem” respeitar os indígenas, contrariando as atitudes de discriminação ocorridas em tempos anteriores, todavia não por vontade própria, querer-fazer, e sim por imposição da lei, movidos pelo dever-fazer, indica o Professor 4: “[...] não está acontecendo mais isso, deve a escola estar lendo alguma lei [...]”. Ou, segundo ele, pela necessidade de manter a escola funcionando: “[...] a escola diminuiu o número dos alunos e eles têm que +, assim, sair para capturar alguns alunos da aldeia [...]”.

Por outro lado, alguns apontam a existência de preconceito entre os próprios membros do grupo. O Professor 1 lembra que indígenas jovens deixam de valorizar sua cultura, não divulgam o próprio nome da comunidade quando inscrevem-se no mundo fora da aldeia: “[...] jovem que estuda lá fora e... depois, leva escola no preconceito, não apresenta a escola indígena lá fora para os brancos [...]”. Atitude possivelmente motivada pelo olhar inferiorizado que o indígena sofre ao admitir sua identidade em espaço diferente do seu convívio, diferença que o professor enfatiza ao usar repetidamente a debreagem espacial enunciativa ancorada no dêitico “lá”.

Preconceito existente, também, entre as comunidades indígenas, assim declara o Professor 2: “Porque a gente conversar na língua mesmo lá na, na aldeia de Dourados, já, já tira sarro né [...]”. Essa situação pode indicar que, aos poucos, as comunidades mais aproximadas da cidade e com características organizacionais diversas, como é o caso da Reserva de Dourados, passam a integrar o discurso do não indígena, seus valores, e, conseqüentemente, muitos não sabem a língua indígena e torna-se motivo de “zombaria” usá-la como o fazem os indígenas da aldeia Panambizinho. Pode, também, estar ligada à delimitação de diferenças linguísticas que observamos ocorrer entre Guaranis e Kaiowás da região, um traço cultural de distinção entre as identidades étnicas como aponta Cunha (1986).

Dentro dessas relações almejamos investigar se os indígenas observam o que a mídia publica sobre os povos indígenas, considerando ser esta uma das principais fontes de divulgação dessa realidade, como analisamos no capítulo anterior, e sabendo que os entrevistados têm acesso aos meios de comunicação, inclusive *internet*. Então perguntamos: “Você acompanha o que a mídia (rádio, jornais, televisão, *internet*) publica sobre os indígenas, sobre as aldeias de Dourados? O que você acha sobre isso, sobre o que ela publica?”.

#### Quadro 6 – Respostas sobre o que é publicado na mídia

**Professor 1.1:** [...] eu acompanho é...+++ rádio, locução né [...]. Eu **concordo com o que a mídia coloca porque é para mostrar lá fora né o** que aconteceu vários aqui dentro da nossa aldeia e na escola também, principalmente esse jogo, jogos JOINPA, é... Jogos Indígena... do XXX, para **valorizar a nossa cultura**, para as crianças, os jovens, não só para o jovem, para todos indígenas e para não indígena também.

**Professor 2:** Eu acho assim né, porque todo dia, todo dia né, **fala que o pessoal de Dourados lá é lugar de insegurança né**. Porque antigamente fala assim né. [...] melhorar a vida, estudar né, pensar na, melhorar a família, **porque fala que os índios não pensam né**. [fala que os índios não pensam]. Não pensam e fala **que só vive por, por roubo né, violência, homicídio, suicídio também né**.

**Professor 3:** Eu ouço mais rádio, radio e televisão por notícia né [...] de repente eu acompanho, porque de repente eu não acompanho porque eu não tenho tempo (ininteligível) [...] **a maioria no rádio estava falando da Jaguapiru né que lá é, tem assassinato?** [mas você concorda com tudo o que eles falam?]. De repente fala verdadeira e lá mesmo as lideranças ligaram para meu pai (conversas dispersas).

**Professor 4:** Pois é, eu observo eu, eu observo mais **em relação à questão das drogas, a violência [...]**. Porque **a mídia também ela não tem a certeza [...], algumas pessoas vêm de lá de fora e só e só para criticar indígena, fala assim que índio é vagabundo, não trabalha,** tira a terra, isso acontece, porque a rádio mesmo eles falam, porque rádio não... **vem assim, olhar pelos olhos o que acontece na realidade** e ainda vê só para falar que o trabalho dele né, o mercado dele, para ganhar dinheiro, tudo assim, agora **indígena não, eles trabalham para... se sustentar o que era, o que era perdido no, no passado,** tem que **resgatar** né e aí eles falam, eles falaram que ... que índio é vagabundo aí, **principalmente os fazendeiros né, terra, terra para eles sujar e além deles sujar através da poluição né, agrotóxico.[...]**

**Professor 5:** Tudo, eu acompanho tudo ++ [o que você acha? Você concorda com o que eles colocam?]. Não, geralmente eu nunca concordei quando a mídia fala né, porque eles estão colocando, porque eles não **sabem como é a realidade dos indígenas, o mundo indígena né, eles só falam, falam do jeito que eles quiserem, mas eles, na verdade eles não sabem o que é o mundo indígena** e a realidade indígena +. Mas eu sempre acompanho a televisão, o rádio, que quando fala do índio, primeiro, primeira coisa eu que estou na frente do rádio, da televisão, quando passa do índio, porque, **o índio, é..., aqui no Brasil né, foram eles que, o quando que descobriram o Brasil,** eles que estavam aqui né. Porque é o nosso parente né, descendente e tudo, por isso que quando fala do índio eu que sempre ligo [...]

**Professor 6:** Eu, bom, quando eu assisto às vezes eu não vi ainda falando, **só fala de outro Estado** que acontece tipo... na fronteira mesmo que mostrou aquele rio que...sei lá , eles fizeram o contrabando parece, de camelô, um monte de coisa. Aí eu vi aquilo.

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Nas respostas, verificamos que há certa criticidade na observação do que é divulgado pela mídia, os professores destacam, principalmente, os aspectos negativos apresentados sobre os indígenas, apontam os professores 2 e 3, respectivamente: “[...] fala que o pessoal de Dourados lá é lugar de insegurança né [...] porque fala que os índios não pensam né [...] que só vive por, por roubo né, violência, homicídio, suicídio também né”; “[...] estava falando da Jaguapiru né que lá é, tem assassinato?”. Referem-se ao que é publicado sobretudo em relação a outras aldeias, já que a Panambizinho é poucas vezes assunto de matérias jornalísticas. O Professor 6 não admite notar as notícias publicadas sobre os indígenas da região ao afirmar que a mídia “[...] só fala de outro Estado [...]”.

Na posição de observadores, utilizam a debreagem enunciativa, “eles lá”, para se referirem à mídia, veículo de informação que retrata a realidade indígena do seu ponto de vista, ou para reportarem às comunidades noticiadas. E no realce do que é abordado pela mídia, desvelam a zona de distinção entre indígenas e não indígena ocasionada pela falta de conhecimento do que é divulgado, explica o Professor 4 ao destacar o interesse mercadológico, o olhar de fora: “[...] vêm de lá de fora e só e só para criticar indígena, [...] vem assim, olhar pelos olhos o que acontece na realidade e ainda vê só para falar que o trabalho dele né, o mercado dele, para ganhar dinheiro [...]”. O indígena, o “estrangeiro”, sabe que é visto como tal e não se intimida ao convidar o não indígena para conhecer sua realidade.

O olhar preconceituoso, advindo dos textos midiáticos, liga-se à falta de informação, fator que impede, por exemplo, o entendimento da diferença de valores que cada cultura atribui à terra, como aponta o Professor 4, retomando a temática que na época era um

dos focos das matérias jornalísticas, motivo de desacordos entre as duas culturas. Segundo o docente, os indígenas “[...] trabalham para... se sustentar [...] e aí eles falam, eles falaram que ... que índio é vagabundo aí, principalmente os fazendeiros né, terra, terra para eles sujar e além deles sujar através da poluição né, agrotóxico [...]”. Visões distintas que levam o Professor 5 a reforçar o desconhecimento dos veículos de comunicação no que se refere ao “mundo indígena”: “[...] eles só falam, falam do jeito que eles quiserem, mas eles, na verdade, eles não sabem o que é o mundo indígena e a realidade indígena [...]”.

As informações sobre o olhar de diferença lançada sobre os indígenas, como é indiciado nas respostas dadas para as duas últimas perguntas, apontam para a existência do discurso da intolerância abordado por Barros (2015). Os que sofrem o preconceito são sancionados negativamente, são interpretados como maus cumpridores dos contratos sociais e, por isso, julgados, entre outras coisas, como aqueles que não sabem se portar em público, andam sujos, “não trabalham”, “não pensam” e eles sabem disso.

A mídia, por outro lado, não deixa de ser interpretada como a possibilidade de proporcionar visibilidade para a comunidade indígena, de acordo com o Professor 1: “[...]é para mostrar lá fora né o que aconteceu vários aqui dentro da nossa aldeia e na escola também [...] para valorizar a nossa cultura [...] para todos indígenas e para não indígena também”, oportunidade de “fazer-ver”. Colocações que confirmam parte de nossas observações apresentadas no capítulo anterior: dependendo do foco iluminado, ao colocar o indígena em pauta a mídia pode servir para desprestigiar ou notabilizar sua presença.

Por fim, perguntamos: “Gostaria de complementar alguma coisa, ou deixar uma mensagem para o povo de Dourados?” Apenas o Professor 6 não respondeu a essa pergunta. Nosso objetivo era verificar, ainda, como os entrevistados estabelecem a relação com o não indígena, o que querem mostrar, ou o que gostariam que o outro enxergasse. Vejamos as resposta:

#### Quadro 7 – Mensagem aos não indígenas

**Professor 1:** [...] eu agradeço muito ele, porque ele está apoiando também no, nós aqui na escola e também está apoiando o jogo JOINPA também, eu agradeço muito o povo de Dourados e também a autoridade que está ajudando, da apoio a..., dando apoio para nós aqui também né [...].

**Professor 1.1:** Então, eu quero deixar a mensagem para todas daqui da XXX e para Dourados também eu agradeço todo o trabalho né da mídia e aqui da comunidade também, porque **nós trabalhamos todos juntos e também reivindicamos documento** juntos para..., para mandar para Brasília também né, isso é nosso trabalho. Nós trabalhamos juntos para a comunicação também, para a secretaria de educação, para a prefeitura, junto daqui de Dourados da aldeia e também junto com XXX.

**Professor 2:** [...] **eu quero que o povo de Dourados, venha aqui na aldeia Panambizinho** né, eu quero que todos continuem assim né, crescer e estudar né, conversar com as pessoas mais velhas né para saber alguma coisa, mais importante né. Não só aprender só o que você quer saber só, aquilo que realmente que vem, que vem firme na cabeça da gente né, você quer aprender só aquilo, **você tem que aprender muito**

**mais né**, você tem que aprender **cultura, história, conhecimento sobre mais velho**. [...] Minha mensagem era isso, a minha comunidade e os demais da outra aldeia né, **para sempre ser feliz com harmonia** e +, + fazer né, trabalho para melhorar né. Melhorar né, isso que é minha mensagem.

**Professor 3:** Bom, para mim...Hoje, hoje em dia a maioria (ininteligível) está trabalhando junto (ininteligível), eu quero que esse povo Guaraní Kaiowá e o Terena possa viver [...] É, não é fácil não, porque sozinho não vai, **tem que ter união**, tem que trabalha com união assim, em grupo assim.

**Professor 4:** [...] principalmente na... na região de Dourados, assim o pensamento é...o futuramente, na sua aldeia, assim pensando no teu objetivo que é...resgatar no passado, assim com a sustentável, não pensa muito é... prejudicar o próximo, a região de Dourados é a aldeia acontece mais violência, através da bebida alcoólica. [...] **Tem uma influência**, influência de vários pontos que é... algo que **traz o projeto**, aí existe também **outro má influencia que não...que não traz nada, só gera um...violência**, então é esse aí, duas maneira de influência.

**Professor 5:** [...] para eles valorizar mais a cultura indígena e a língua materna indígena que é a nossa língua tradicional e... apoiar mais os indígenas, a... **a não colocar mais na mídia que é**, que não é, porque eles sempre falam né, toda hora né **“índio invade terra, índio não sei lá o que né”**, **mas na verdade a... o território brasileiro era tudo, era tudo da indígena**, mas eles sempre falam que “índio, invadem terra”, na verdade não, eles tão ocupando a terra deles de novo né, toda hora fala que assim na mídia né “índio fazendo coisa, índio não sei lá o que” , mas na verdade quem é o... +, assim né o dono da terra, são os índios mesmo, **não é do não índio, mas é do índio**, do indígena mesmo né. [...]

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Nas respostas, os professores indígenas, conhecedores das estratégias de convivência, manifestam o agradecimento aos não indígenas aliado à busca pela união, pela parceria. O Professor 1 lembra de momentos em que conta com a participação do não indígena como, por exemplo, na organização das comemorações da Semana, na elaboração de documentos: “[...] porque nós trabalhamos todos juntos e também reivindicamos documento juntos para..., para manda para Brasília também né, isso é nosso trabalho [...]”.

Essa intenção em marcar a união, a “harmonia”, também aparece nas respostas dos Professores 2 e 3. Este expõe a necessidade de união entre as etnias da região: “[...] esse povo Guaraní Kaiowá e o Terena [...] porque sozinho não vai, tem que ter união [...]”. Aquele manifesta o interesse de que “o povo de Dourados” visite a aldeia, conheça a realidade e: “Não só aprender só o que você quer saber só [...] você quer aprender só aquilo, você tem que aprender muito mais né, você tem que aprender cultura, história, conhecimento sobre mais velho [...]”. Ou seja, dispõem-se a partilhar e não apenas para responder ao jogo de interesses advindos de fora. Evidenciam o desejo de que o não indígena esteja disposto ao encontro dos valores indígenas, assimilar, “aprender” para reduzir visões preconceituosas.

Intercalando as mensagens para o não indígena estão implícitos os discursos que apontam para as relações não harmoniosas. O Professor 4 procura mostrar que os objetivos do indígena estão voltadas para o bem: “[...] resgatar no passado, assim com a sustentável, não pensa muito é... prejudicar o próximo, a região de Dourados é a aldeia acontece mais violência, através da bebida alcoólica. [...]”. Enquanto a influência do não indígena, na implementação de projetos, é avaliada com suspeita: “[...] algo que traz o projeto,

aí existe também outro má influência que não... que não traz nada, só gera um...violência, então é esse aí, duas maneira de influência”. E o Professor 5 não deixa de lembrar a disputa pela demarcação de terras, destacadas pela mídia local do ponto de vista do não indígena: “[...] apoiar mais os indígenas, a... a não colocar mais na mídia que é, que não é, porque eles sempre falam né, toda hora né “índio invade terra, índio não sei lá o que né”. Demarcação que ele faz questão de justificar como direito indígena em oposição à posse não indígena, intensificada no uso da conjunção adversativa “mas”: “[...] mas na verdade a... o território brasileiro era tudo, era tudo da indígena [...] não é do não índio, mas é do índio, do indígena mesmo [...]”.

Ressaltamos, ainda, os comentários realizados pelos professores 2 e 5 no prolongamento da conversa, após a pergunta anterior. O Professor 2 discorreu sobre a necessidade de recursos para melhorar a vida na aldeia, como implementos para trabalhar a terra. E o Professor 5 referiu-se à importância do uso de novas tecnologias na escola. Diante disso, ao observar o conceito de cultura percebida por eles na relação com as trocas culturais, perguntamos: “Você acha que isso faz perder a cultura?” E eles responderam:

#### **Quadro 8 – A tecnologia não indígena faz perder a cultura?**

**Professor 2:** Eu acho que não né, porque a cultura depende da gente né, depende da gente. Porque eu mesmo onde eu fui, eu levo minha cultura né, eu levo minha cultura. [...]. **A nossa cultura não é, não é só assim, por exemplo, a dança, a reza, nossa cultura é o cotidiano que a gente está que a gente vive sempre, o dia a dia né. [cotidiano né]. Cotidiano, dia a dia.** Por isso que é a cultura da gente mesmo. A gente vive, o dia a dia. [...]

**Professor 5:** [...] a gente tem que ter um monte de coisa, por exemplo, carro, moto, televisão, computador, *notebook*, tudo, mas a gente nunca não vai deixar de ser índio, nós temos que ter orgulho de ser índio em qualquer lugar que esteja +, seja num, num outro país, no lugar, nós sempre vamos, **nós vamos é aparecer como índio, porque a nossa pele não muda, olha o modo de ser não muda, o modo de falar não muda né, tem que ter orgulho de ser índio em qualquer lugar que a gente esteja +.** Aí eu sempre falo para meus alunos também para ele não ser, ter vergonha da sua etnia, da sua língua, aí sempre falo para meus alunos que + que a nossa língua, nossa cultura vale mais do que o ouro, nós temos que ter mais orgulho de ser índio, é assim que eu sempre falo isso dentro da sala de aula, a gente pesquisa também [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

As afirmações dos professores, conforme as partes grifadas, respaldam o conceito de cultura como dinâmico, vivenciado no dia a dia. E, como evidenciado em outras respostas, o orgulho de ser indígena é enfatizado, “o modo de ser” não muda. E é nisso em que se apoiam as orientações dos professores indígenas, sobretudo em face das manifestações de preconceito, das relações com os não indígenas, muitas vezes respaldadas no interesse do colonizador sobre o colonizado, o que leva os mais jovens a não darem o devido valor às práticas culturais tradicionais.

Por outro lado, frente às análises, é preciso lembrar que os professores indígenas estavam diante de um sujeito não indígena, a pesquisadora. Logo, apesar do bom relacionamento, a situação de pesquisa, a imagem que possivelmente o indígena tem do não indígena e a imagem que ele acredita que o não indígena tenha dele, faz diferença na elaboração das respostas. Mesmo assim, acreditamos que elas não deixam de representar as relações de visibilidade, o “campo de manobras cognitivas” no qual se deixam mostrar de acordo com o que querem fazer-saber para fazer-criar (LANDOWSKI, 1992, p.100).

Para finalizar este tópico, apresentamos o resultado da entrevista realizada com o Professor 7. Ele não mora na comunidade e pertence à etnia Terena, por isso as perguntas foram adaptadas e suas respostas foram observadas em separado por entendermos que pode manifestar diferenças de visão na relação com o não indígena.

Para iniciar nossa conversa perguntamos como era a experiência de trabalhar naquela escola, o docente respondeu que se identificava por ela ser “[...] uma escola intercultural né. Então isso tem tudo a ver comigo assim [...]”. Verificamos que a visão de interculturalidade como troca entre culturas está incorporada no discurso desse professor, tema que também estava presente em sua fala na abertura das comemorações da semana indígena, o que pode explicar, em parte, a influência do professor na organização das atividades voltadas para a integração entre os povos. Dando continuidade, procurando investigar a visão dele em relação à comunidade, perguntamos se notava mudanças ao longo do tempo. A resposta centrou-se no trabalho que realizava escola, destacando o valor dado à cultura indígena: “[...] aquela mudança cultural assim, eu vejo que...+, a minha, o meu plano de ação aqui na escola contribuiu bastante para resgatar, né, um pouco da, da cultura dos povos indígenas né [...]”.

Em seguida, valemo-nos das perguntas feitas aos outros professores. Inquerimos: “O que representa o Dia do índio, a Semana dos Povos Indígenas?” Para a qual ele respondeu: “[...] é uma data assim que nós temos para a festa mesmo né, mostrar é... aos não indígenas né, os nossos, os nossos valores né, é... a nossa cultura que foi mantida há séculos né, há séculos até hoje nós temos essa riqueza né.[...]”. Sua resposta não foge ao que verificamos entre os professores Kaiowá no que se refere à disposição em “fazer-ver” a cultura indígena em nome da valorização do “nós”, o povo indígena.

Perguntamos, então, se encontrava dificuldade na relação com o não índio, ele respondeu negativamente, mas em seguida lembrou-se da sensação de preconceito vivida quando cursava a Universidade. Preconceito que, por vezes, partia dele mesmo, por sentir-se inferior aos outros: “[...] Eu tinha medo, tinha vergonha, eu achava que eu era menos que os

não indígenas né. [...] eu não conseguia olhar para os olhos né, das pessoas não indígenas [...], hoje eu me sinto a altura”. O sujeito se sente inferiorizado e se exclui das relações que ele mesmo recusa a viver; retém para si a imagem que o outro lhe projeta. Essas diferenças conduzem ao “estranhamento” e, conseqüentemente, ao preconceito de ambos os lados. Nesse contexto, a formação universitária e o cargo público possibilitaram que ele se enxergasse “à altura”, o que não deixa de representar, mais uma vez, a assimilação dos valores da sociedade não indígena.

Sobre o que é divulgado pela mídia em relação aos indígenas, principalmente em Dourados, o professor demonstrou acompanhar e lembrou que nas matérias jornalísticas há pessoas contra os povos indígenas, o que é justificado pela falta de conhecimento da realidade: “[...] acompanho sim, eu já vi é...+, no caso, os políticos né, fazendo matérias, é..., contra os povos indígenas né [...] falta deles quem sabe participar de algum evento dentro da aldeia para eles verem algumas riquezas né e qual que é a visão dos povos indígenas[...].” O docente indicia a presença dos choques de valores entre indígenas e não indígenas. Aproveitamos a situação e pedimos a opinião dele sobre a nossa proposta de levar os alunos indígenas para o encontro na escola não indígena e, prontamente, ele respondeu que a “troca de experiência” pode ajudar a reduzir o preconceito que: “[...] não existe só dos não indígenas com os indígenas, o preconceito também existe do indígena com o não indígena”. Interpretação realizada, possivelmente, diante da dificuldade de relacionamento com o não indígena, sente-se inferiorizado, como ocorria com ele na Universidade, conforme relatou anteriormente.

Em relação às mudanças nas aldeias, sobretudo na reserva onde mora, o professor apontou como ponto negativo a “mestiçagem”, a mistura entre as três etnias e também os não indígenas, fator que influenciou a perda de parte das tradições culturais indígenas: “[...] conseqüentemente temos também lá os mestiços [...] ela sofreu uma drástica mudança, porque a cultura é... cerca de 90% dos indígenas de lá, já não ... praticam mais [...]”. Dentre os pontos positivos, assinalou a formação em nível superior cada vez mais comum entre os indígenas, fator que permite: “[...] desenvolvimento né, no caso dos povos indígenas de lá, eles estão adeptos, eles estão mais é conhecedores da...evolução da humanidade né”. Novamente, a “evolução” citada pelo professor, ligada à formação universitária, alia-se aos conhecimentos universais necessários à aceitação social. Entretanto, este também não deixa de explicitar, ao final de sua resposta, a má influência do contato com o não indígena: “[...] por outro lado, tendo esse contato diretamente com o não indígena, logicamente hoje as

drogas, a violência, o alcoolismo cresceu assim de uma maneira assustadora né”. Como nas respostas dos outros professores, notamos o clima de desarmonia que ainda impera.

Por fim, na mensagem deixada aos não indígenas está a vontade de fazer crer que além dos aspectos negativos, há aspectos positivos na sociedade indígena e que precisam ser mostrados, visto que “nós somos iguais”:

#### Quadro 9 – Mensagem do Professor 7 aos não indígenas

**Professor 7:**[...] Dourados hoje, ainda tem uma **visão um pouco voltada ao preconceito** [...] eles acham que todos os povos indígenas de Dourados são indígenas que ficam mendigando né, que ficam nas ruas pedindo as coisas né, mas não, eu posso garantir para eles que nós temos indígenas que representam até as aldeias na ONU [...] **podem provar né, que...+ nós somos iguais, né.** Como diz aquela frase né: “Eu posso ser o que você é, sem deixar de ser o que eu sou”, né, índio. [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

O Professor 7 representa o “nós”, povo indígena, e resume parte das observações realizadas nas outras respostas: a consciência da existência do preconceito, a constante luta para reafirmar suas bases e para serem “enxergados” no mesmo patamar, já que exercem as mesmas funções sociais que os não indígenas: “representam até as aldeias na ONU”. Justificativa discursivamente intensificada pelo uso do “até” inclusivo e demarcada pelo relevo social dado para quem exerce representatividade na Organização das Nações Unidas. Em suma, condensa sua pretensão na frase: “Eu posso ser o que você é, sem deixar de ser o que eu sou né, índio”, paráfrase da epígrafe deste capítulo e que compreende o ideal de integração dos diferentes modos de vivência.

Passemos para o tópico seguinte, contaremos com os discursos proferidos pelos alunos indígenas. Objetivamos verificar a perspectiva sobre sua identidade a partir de perguntas sobre: quem são, como é a vida na aldeia e quais os planos para o futuro.

#### 4.1.2 O Que Pensam os Alunos Indígenas sobre quem são?

Os alunos que participaram das atividades somaram 23 e tinham entre 11 e 26 anos. Destacamos a dificuldade para desenvolver o trabalho diante das constantes faltas dos discentes ocorridas por diversos motivos: problemas familiares, dias de chuva e de frio, envolvimento em trabalho nas fazendas ao redor da aldeia, ida à cidade para receber benefícios como a aposentadoria dos avós e dos pais, ou para fazer compras; configurando uma realidade específica.

Para saber sobre suas vivências e perspectivas de futuro requeremos que escrevessem e depois desenhassem sobre suas vidas. Para isso, conforme a sugestão do professor de Língua Portuguesa, trabalhamos com três perguntas que foram escritas no quadro, explicadas e respondidas por eles no caderno para então compor o texto, são elas: “Quem sou eu? Como é minha vida aqui na aldeia? O que espero do meu futuro e do futuro da minha comunidade?”

A atividade foi realizada durante as aulas, principalmente de Língua Portuguesa, apesar de contarmos com o auxílio dos outros professores indígenas e não indígenas. Usamos oito aulas distribuídas em três dias; mesmo assim, alguns alunos não terminaram e entregaram ao longo das outras semanas. Com os textos em mãos, notamos que os alunos partiram da caracterização pessoal como nome, idade, série em que estudavam. Falaram das atividades que realizavam, alguns dando detalhes do que gostavam de fazer, dos pontos positivos e negativos vivenciados no dia a dia da aldeia.

No que se refere à caracterização pessoal, por exemplo, os alunos fizeram questão de dizer a qual aldeia e etnia pertencem. Vejamos alguns enunciados:

#### **Quadro 10** – Caracterização pessoal dos alunos indígenas

<p><b>Aluno 5</b> (16 anos): Eu sou <b>uma índio estudante na aldeia XXX</b>. eu <b>sou brasileiro</b> moro em Panambizinho [...] <sup>56</sup>.</p> <p><b>Aluno 13</b> (26 anos): <b>Sou índio Ava Rendy</b> no Kaiowá XXXX [...] Eu sou um rapaz que gosta de trabalhar na roça e sou muito feliz com tudo isso.</p> <p><b>Aluno 18</b>(14 anos): Meu nome é XXX [...] moro na aldeia e <b>sou um índio</b> e gosto de estudar, caçar e pescar na beira do rio Laranjeira sou uma pessoa legal, <b>Brasileiro</b> e também gosto de jogar bola atirar flecha e lança.</p> <p><b>Aluno 19</b> (25 anos): <b>Sou índia Kaiowá</b> meu nome é XXX, nasci na aldeia XXX no dia 22 de abril de 1988, município de Dourados. Sou um a pessoa felizes com a minha família, gosto muito de ler estudar e sonhar mais.</p>
---

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

É evidente que os discentes marcam a identidade vinculada ao orgulho de serem indígena e de pertencerem à etnia Kaiowá, enfatizam: “sou uma índio estudante”, “Sou índio *Ava Rendy* no Kaiowá”, “sou um índio”, “sou índia Kaiowá”. O Aluno 13, o mais velho do grupo, informa inclusive seu nome indígena, *Ava Rendy*, elemento de cultura que, aos poucos, é esquecida pelos mais jovens, conforme registrado nas afirmações dos professores no tópico anterior. Nas identificações os alunos também não deixam de inserirem-se como parte do país ao assinalarem “eu sou brasileiro”, frisam os alunos 5 e 18, e de descreverem-se

<sup>56</sup>Os enunciados foram digitados como constam nos originais (Anexo F). E, na medida do possível, procuramos mesclar exemplos de alunos de idades variadas para, possivelmente, notar diferença nas configurações identitárias.

como pessoas “felizes”, alunos 13 e 19, “legal”, Aluno 18, e que gostam de realizar atividades variadas, como ficará mais notório no próximo quadro. Apontam características que eles querem fazer-ver e aos poucos vão construindo a existência semântica que os particularizam frente à alteridade representada pelo não indígena.

Ao concederem detalhes da vida pessoal e da comunidade, revelam atividades comuns aos jovens: ir à escola (apontada como lugar de encontro), tomar tereré na casa dos amigos, pescar, ajudar os pais (as meninas nos serviços domésticos e os meninos nas roças da família ou da região), visitar parentes na comunidade e em outras aldeias, fazer compras na cidade, jogar bola (sobretudo na quadra da escola, aos finais de semana), ir à igreja. Aliado a isso, citaram problemas de relacionamento com familiares e a presença da bebida alcoólica como fator de violência. Vejamos:

#### **Quadro 11** – Detalhes da vida pessoal e na comunidade indígena

<p><b>Aluno 8</b> (11 anos): [...] Eu moro com os meus avós, porque <b>minha mae me deu quando eu era muito piquininha</b> [...]. A minha mae não para mais em casa as vezes ela para não totalmente pior mas que <b>ela nuca mais vai parar de tomar pinga entedeu</b> [...].</p> <p><b>Aluno 9</b> (14 anos): Sábado <b>eu joga bola</b> com meu colegas na quadra da escola sábado domingo a tarde <b>eu vou pescar no rio da aldeia, a noite eu assito filme</b>.</p> <p><b>Aluno 13</b> (26 anos): [...] Aqui todos as pessoas trabalham e estuda e <b>compartilhando através da cultura do Kaiowá</b>, isso acontecerá <b>no dia da festa do Jerosy batismo do milho branco</b>. [...].</p> <p><b>Aluno 19</b> (25 anos): [...] Aqui na aldeia as pessoas é desenvolvimento com <b>todo acontecimento cultura tradicional</b>, mesmo assim, <b>muita gente trabalha na roça, sem violência</b>. Tem muita coisa pra <b>aprender o conhecimento a História muito antigo</b> é muito importante para aprender e saber e vários história do Aldeia Panambizinho.</p> <p><b>Aluno 20</b> (16 anos): A minha vida e assim: de segunda a sexta eu estudo e a tarde eu <b>alimento os animais</b>. Eu faço <b>tarefa de casa</b> também. No sábado <b>eu tenho aula de canto lá na vila</b> no domingo de manhã ou de tarde eu vou <b>passar na vila</b>, chupar sorvete e <b>encontrar meus amigos eu vou também para igreja</b> agradecer a Deus do que tudo o que ele me deu que é a minha família meus amigos.</p>
---

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Os relatos comprovam que a vida dos alunos é permeada por atividades comuns aos jovens dessa idade, incluindo problemáticas que afetam a estrutura familiar, como consta no “desabafo” do Aluno 8: “[...] minha mae me deu quando eu era muito piquininha [...] ela nuca mais vai parar de tomar pinga entedeu [...]”. De toda forma, eles mostram que circulam entre as práticas mais tradicionais ou não, explana o Aluno 9: “Sábado eu joga bola com meu colegas na quadra da escola sábado domingo a tarde eu vou pescar no rio da aldeia, a noite eu assito filme”. Incluem a relação com o não indígena em atividades fora da aldeia, como informa o Aluno 20 que, além de alimentar animais e fazer tarefas de casa, “[...] No sábado eu tenho aula de canto lá na vila no domingo de manhã ou de tarde eu vou passar na vila, chupar sorvete e encontrar meus amigos eu vou também para igreja [...]”. Este aluno cita a vinculação à igreja, ora ou outra ela aparece como local de encontro e, conforme as

observações realizadas no local, a instituição tem auxiliado no direcionamento dos modos de viver, interferindo inclusive na realização ou não de práticas culturais.

No panorama das respostas e dos exemplos postos, constatamos, ainda, que o destaque dado a elementos da cultura é imperativo entre os alunos mais velhos, isto é, os alunos 13 e 19. Ambos demonstram a preocupação em fazer ver à pesquisadora, não indígena, que na vivência da comunidade o estudo e o trabalho estão aliados às práticas culturais tradicionais buscados por todos: “[...] trabalham e estuda e compartilhando através da cultura do Kaiowá”, afirma o Aluno 13; “[...] as pessoas é desenvolvimento com todo acontecimento cultura tradicional, mesmo assim, muita gente trabalha na roça, sem violência”, reforça o Aluno 19. Realidade que este aluno prova exemplificando com a participação na festa Kaiowá, “o Jerosy batismo do milho branco”, e o interesse pelos saberes tradicionais: “[...] aprender o conhecimento a História muito antigo é muito importante para aprender e saber e vários história do Aldeia Panambizinho”. Sobrepõem os princípios culturais aos outros fazeres, valoração que temos anotado ao longo de nossas análises.

No que se refere às aspirações para o futuro, os discentes indicaram, sobretudo, atividades exercidas fora da aldeia, como objetivamente encontramos no texto do Aluno 5: “no futuro quero a minha família a casa. [...] Eu vou trabalhar na dourados”. No entanto, não parecem negar a vida nesta localidade – mostraram-se felizes por viverem nela, inclusive apontando a preocupação com a manutenção da tradição –, mas ambicionam melhorias para eles, suas famílias e comunidade, o que poderá ser alcançado diante da progressão financeira advinda dos estudos e da profissão.

Apenas o Aluno 12 não se mostrou muito feliz em morar na aldeia. Ele nasceu em outra comunidade e morou na cidade, recentemente a namorada havia engravidado e eles se casaram. A resposta dada por ele parece refletir essa realidade o que pode justificar a infelicidade, diferenciando-o dos outros alunos. Dessa forma, apesar de dizer que vive bem e que sonha ser astronauta, relata: “[...] minha vida aqui na aldeia é muito pensativo e é triste. A felicidade eu não tenho parece que eu não me sinto feliz, mas já na cidade eu gostava muito eu não sou acostumado de morar na aldeia”.

Dentro das preocupações que aparecem entre os outros alunos estão o desejo de: casar, conhecer tipos de passarinhos, viajar e conhecer outros lugares, jogar bola, obter projetos para a comunidade, os pais pararem de beber, os jovens se cuidarem mais. Alguns exemplos:

## Quadro 12 – Aspirações para o futuro

**Aluno 1** (11 anos): Quando eu crescer **quero ser uma professora de Português quero trabalhar como a minha mãe**. Eu brinco com a minha colega quero ajudar as pessoas quero que ninguém morra da minha família quero ter faculdade. **Quando eu crescer ter uma vida melhor**.

**Aluno 2** (12 anos): **Eu quero que o meu futuro a minha mae mudasse da vida**. Eu quero que a minha mae parece de ser chato, que ela ficasse uma pessoas normal sem beber mais e muito [...]”..

**Aluno 11** (17 anos): Eu vou **trabalhar qualquer lugar eu estudei** até termina faculdade se eu consegui eu vou ficar feliz. Se eu não meva eu vou comprar carro, moto, em casa, cavalo, vaca, porco, ovelhas, coelhinhos, eu vou trabalhar com **agronomo pra ajudar meu pais agora meu pais já estão velhos ele não trabalhar**.

**Aluno 13** (26 anos): No meu futuro quero ter **um pouco de conhecimento de várias espécies de passarinho, viajar** em todo lugar, quero ser um **geólogo** no meu futuro e pra minha vida.

**Aluno 20** (16 anos): Eu espero muita coisa do meu futuro, espero **melhorar de vida** e também ter minha **própria casa** terminar **meu estudo e ajudar minha família**. [...] **O jovem nunca pode é deixar a cultura e língua para trás é isso que eu desejo para o meu povo**. Quero que os jovens cuidem mais da saúde prevenindo as doenças sexualmente transmissíveis usando camisinha por que ninguém quer pegar AIDS, pegar essa doença ninguém merece.”.

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Verificamos que as realizações profissionais representam, em termos semióticos, objetos-modais necessários para que eles alcancem os objetos-valores desejados, isto é, as melhores condições de vida para eles, suas famílias e comunidade. Alguns inspirados em pessoa próxima a quem eles admiram, como destaca o Aluno 1, sendo sua mãe estudante de Magistério: “[...] quero ser uma professora de Português quero trabalhar como a minha mãe [...] Quando eu crescer ter uma vida melhor”.

Quanto às profissões, além das apontadas no quadro, encontramos nos textos o interesse em ser: cantor, dançarino, mecânico, médico, biólogo, delegado, astronauta, turista, professor de Inglês, de Matemática, de Biologia. Enfim, revelaram vontades que ultrapassam os limites da aldeia e que são comuns aos sonhos de outros jovens nesta idade escolar. De toda forma, a “vida melhor” e “feliz” a qual os alunos se referem, ancora-se nos meios e nos bens de consumos considerados valorativos para a sociedade não indígena, capitalista, como se pode conferir nos trechos grifados no quadro, eles querem: trabalhar, estudar, comprar carro, moto, casa. Em meio a isso, misturam-se aspirações mais próximas das influências da cultura, da relação com a terra e a natureza, como consta na declaração do Aluno 11: “[...] vou comprar carro, moto, em casa, cavalo, vaca, porco, ovelhas, coelhinhos, eu vou trabalhar com agronomo pra ajudar meu pais agora meu pais já estão velhos ele não trabalhar”. E do aluno 13: “[...] ter um pouco de conhecimento de várias espécies de passarinho, viajar em todo lugar, quero ser um geólogo no meu futuro [...]”, lembrando que este é o mais velho do grupo e continuamente tem demonstrado a valoração à cultura.

Confluência de vozes que perpassam a formação de sujeitos que vivem no “entre-lugar” (BHABHA, 2010) diante das orientações ligadas à cultura tradicional

repassadas pelos pais, as lideranças, os professores indígenas e as práticas culturais vividas na comunidade; por outro lado, relacionados aos contatos com os não indígenas e seus princípios na escola e em outros locais de interação ou por meio do que leem, ouvem, assistem nas mídias. E sentem a necessidade de serem inseridos no patamar de reconhecimento social, mesmo que para isso precisem assimilar valores.

Considerando que para a semiótica comunicar é manipular, é fazer-criar sobre determinado propósito, poderíamos dizer que os alunos não deixam de manipular, pelo discurso, aquilo que querem fazer-saber ao pesquisador, não indígena, isto é, que procuram viver adequando-se às duas realidades. Isso fica patente no conjunto de declarações apresentadas pelo Aluno 20, após afirmar que quer melhorar de vida, ter a casa própria, estudar e ajudar a família, deixa duas mensagens aos jovens da comunidade, a primeira ligada à preocupação com a manutenção da cultura: “[...] O jovem nunca pode é deixar a cultura e língua para trás é isso que eu desejo para o meu povo”. A segunda, um recado de ordem universal, revelando-se sujeito consciente das problemáticas que afetam a juventude: “[...] cuidem mais da saúde prevenindo as doenças sexualmente transmissíveis usando camisinha por que ninguém quer pegar AIDS, pegar essa doença ninguém merece”. Apresenta-se como sujeito atravessado pelas formações discursivas advindas das duas culturas.

Para complementar a atividade, pedimos para que os alunos desenhassen<sup>57</sup> o que pretenderam expressar sobre sua vida e a comunidade. Essa alternativa foi planejada, pois sabíamos que eles gostavam de desenhar, o que poderia facilitar na representação do que gostariam de ter escrito. Dos 23 alunos, três não entregaram essa atividade, os alunos 7, 12 e 20.

Para verificar como o sujeito, alunos indígenas, “quer fazer ver” (LANDOWSKI, 1992), destacamos a construção dos temas e figuras principais que perpassam os desenhos a partir do assunto geral “minha vida e a comunidade” apresentando a descrição e a organização dessas imagens de acordo com os aspectos que sobressaem nas três dimensões do plano de expressão: cromáticas (cores, claro, escuro, tonalidades, graus de saturação, ritmo), eidéticas (formas, circular, retilíneo, uniforme, multiforme, diferentes tipos de simetria, perspectiva), topológicas (distribuição das formas no espaço, alto, baixo, central, periférico, direção, formato). Não faremos a análise completa das relações entre plano de conteúdo e expressão, apontaremos escolhas que se destacam na construção do efeito de sentido sugerido.

---

<sup>57</sup>Informamos que os desenhos feitos pelos alunos indígenas foram realizados sem rascunho. A maioria é exímio desenhista.

Considerando todos os desenhos construídos, verificamos que eles ancoraram o que foi relatado no texto verbal: retratam momentos do dia a dia na aldeia, na igreja, na escola, em casa, revelam situações nas quais aparecem sozinhos ou na companhia da família e amigos. Imagens que auxiliaram na figurativização dos temas: família, aldeia, igreja, estudo, brincadeira, caça, atividades domésticas, bebida, cultura.

Na composição do cenário ou na caracterização dos sujeitos envolvidos na cena, chama a atenção o destaque dado a elementos da cultura indígena tradicional – o arco e flecha, as casas de sapé, a casa de reza, alunos tradicionalmente vestidos – e aos componentes da natureza, como plantas e animais. Isso, mais uma vez, revela o respeito e a alegria de viver dessas crianças e jovens dentro da aldeia e da cultura Kaiowá. Por outro lado, também percebemos que alguns desenhos são compostos por elementos que não são propriamente da cultura indígena, mas que na realidade observada são comuns e fazem parte do modo de ser e de viver desse povo, como as roupas e acessórios da moda e as escolhas profissionais.

Vejamos no quadro a seguir exemplos que ilustram essas e outras evidências. Os desenhos foram dispostos com o seguinte direcionamento: mais ênfase à cultura tradicional e mais presença de elementos da cultura não indígena, representação mais moderna:

**Quadro 13** – Desenhos, a vida dos alunos indígenas





**Fonte:** Da autora.

Ao depararmos com o desenho do Aluno 3 temos a imagem de um menino de calça, camisa de manga longa, cinto e sapatos, representação de um menino comum nesta idade, nada diferenciando de um não indígena. Sentado em um tronco de árvore, junto aos

animais, fixa os olhos neles e sorri, demonstrando para o enunciatário sua disposição para essa relação conjuntiva com os elementos da natureza, característica marcante em sua cultura. Produz, assim, o efeito de aproximação, instaura a debreagem enunciativa na qual o eu/aqui/agora são marcados no enunciado. E envolto por um cenário composto por plantas, pássaros, sol, casas de sapé, figuras que recobrem os temas da natureza e da cultura indígena, apresenta o traço diferencial à alteridade não indígena.

Estabelecendo relações com a composição do plano de expressão visual, topologicamente observamos que o menino está, juntamente com os animais, centralizado e em primeiro plano, ele é o destaque da cena. Os elementos em segundo plano (árvores, sol e casas de sapé) estão ligados à natureza e à cultura indígena e não deixam de atrair os olhos do leitor por estarem dispostos num ângulo superior esquerdo e diagonal em relação ao espaço ocupado pela figura humana, este mais à direita da imagem, ou seja, permitindo que cada um tenha seu ponto de saliência. No componente eidético, há linhas curvas e retas na composição dos desenhos que configuram a cena, dando movimento ao que é retratado. Expandindo nosso olhar, percebemos que toda a cena é englobada por uma moldura com traços de desenhos da cultura Kaiowá, dessa forma constitui o componente eidético englobado (o menino junto à cena recortada) e englobante (cultura indígena). A ênfase nessa imersão do aluno à cultura é reforçada pelo plano cromático no qual se destacam o amarelo e o vermelho que compõem a moldura, pássaros, frutas, sol, calça e sapatos do menino, cores que normalmente são usadas nos desenhos Kaiowá. O verde nas plantas e na moldura alia-se à natureza, já o menino, no centro da imagem, diferencia-se pelo azul presente em sua camisa.

Tem-se, assim, um conjunto de escolhas figurativas que, diretamente associa-se à significação pretendida pelo aluno, faz-nos observar que ele se insere como ser envolvido pela realidade da aldeia e da cultura Kaiowá, mesmo que incorpore hábitos de outra cultura. Destacamos a inscrição em inglês na camisa, “love”, indicando que a convivência com não índios tornou comum a assimilação de outros conhecimentos, muitas vezes intermediados pela mídia e pela escola na qual sabemos que os alunos frequentam aulas de inglês.

No desenho apresentado pelo Aluno 4 visualizamos o retrato de uma indígena em plano americano (do joelho para cima), ela parece posar para fotografia, seu olhar está fixo em direção ao enunciatário, instaurando a debreagem enunciativa. Com traços raciais bem definidos (olhos pretos e de tamanho médio, cabelos pretos, lisos e longos), tipicamente vestida e enfeitada da seguinte forma: veste saia e blusa com contornos que imitam as tradicionais franjas feitas com estopa vegetal ou algodão, possui adornos de penas

na perna, no pescoço e no cocar sobre a cabeça, há pulseiras e/ou pinturas nos braços, pintura no rosto, carrega lança na mão direita e uma aljava com flechas nas costas. Descrição que nos reporta à figurativização de uma índia guerreira constituindo, juntamente com os elementos indicados, as figuras que remetem ao tema cultura indígena.

A indígena é o centro das atenções, por isso, topologicamente encontra-se em primeiro plano em pé e centralizada, tendendo à esquerda, toma toda a extensão vertical da folha e olha para frente criando o efeito de aproximação com o enunciatário. Ela divide espaço apenas com uma planta, do seu lado direito, e, em segundo plano, verificamos uma pequena planta que quebra o vazio no fundo do retrato. Novamente, temos a presença da moldura construída com traços indígenas, ela completa a composição e faz desse desenho a representação de um retrato – componente eidético englobado (a indígena e as plantas) e englobante (a moldura). No aspecto cromático, as cores quentes (amarelo, vermelho) sobressaem na imagem (roupa, fundo, tons da planta, parte da moldura) intercalada pelo verde das plantas e de moldura. A construção tende ao propósito contemplativo de traços culturais que acompanham o repertório dos rituais indígenas fazendo parte da memória histórica de todos os povos, já que os “apetrechos” que compõem a vestimenta da índia são vistos, na realidade desta comunidade, somente em dias de apresentações culturais. Nesse sentido, entendemos que a representação efetiva a caracterização da identidade indígena frente ao não indígena, tendo em vista não só a valorização dada à cultura, como, também, a possibilidade de satisfazer a “imagem” que o aluno acredita que o não indígena, a pesquisadora, quer ver.

Seguindo nessa tendência contemplativa, o Aluno 10 nos entrega dois desenhos, no primeiro, seguindo a perspectiva dos anteriores, o foco é a representação voltada para a valorização da cultura tradicional e da natureza. As figuras que compõem a cena organizam-se da seguinte maneira: no canto esquerdo, em primeiro plano, topologicamente mais destacada, visualizamos o rosto de uma indígena tradicionalmente representada, como notamos pelos traços raciais (rosto redondo, cabelo liso e preto, olhos redondos e pretos), corte de cabelo e a pintura indígena facial. A indígena tem os olhos voltados para frente e junto a ela, ao que parece sobre seu ombro direito, um macaco também olha para frente e acena com uma das mãos, ao lado deste uma planta com flor compõem o cenário natural, o efeito é de aproximação com o enunciatário.

Atrás desses dois actantes, em planos superpostos, temos outros elementos que constituem a aldeia, na sequência: uma casa de sapé e um pássaro em pleno voo; mais ao fundo, uma casa de sapé maior, possivelmente a casa de reza, e árvores que a circundam dos lados e atrás. No plano eidético, as linhas curvas predominam nas figuras representativas da

comunidade indígena, destacando, em primeiro plano, o rosto da personagem. Cromaticamente predominam o marrom que perfaz o corpo do macaco, os troncos das árvores, as casas e a própria terra. Outras cores servem como pontos de destaque dando mais vida ao retrato: o verde das plantas, o amarelo inserido no pássaro e na flor, bem como o vermelho da pintura facial da indígena, este inserido em meio ao preto que preenche o seu cabelo e contorna seu rosto.

No segundo desenho, mais próximo da realidade que conhecemos nesta comunidade, verificamos a reprodução de um momento de descontração entre duas meninas, no qual se misturam elementos da tradição indígena e outros que foram sendo incorporados da cultura não indígena. A temática principal é o relacionamento representado pelo encontro entre as duas amigas que estão superpostas na diagonal e olhando uma para a outra. Observando o desenho como um todo, notamos que se organiza de acordo com o aprofundamento de planos: no primeiro plano vemos, do ombro para cima, uma das jovens, caracterizada pelos cabelos longos e pretos, camiseta amarela. Simulando a espera pela colega, encontra-se sentada, de costas para o enunciário, perto de uma mesa sobre a qual estão jarras e copos dentro dos quais há um líquido azul; volta-se para a outra jovem. Esta, em segundo plano, também tem os cabelos pretos e longos, as mãos no bolso sugerem postura descontraída. Atentamos, ainda, para a composição de sua vestimenta por constituir um estilo moderno: harmonicamente a camisa de manga longa é amarela com detalhe em vermelho e azul na manga, na cintura traços marcam a presença de um cinto, o short é preto e, ultrapassando os limites da barra, dois pedaços de tecido, também em vermelho, combinam com o detalhe da blusa, item comum na moda da época. Completando o visual, a meia é preta, como o short, e o sapato amarelo, como a blusa.

No último plano, atrás da cena descrita, outros elementos compõem o cenário e apontam para a caracterização da aldeia voltada para elementos da cultura tradicional indígena, além de árvores e pássaro voando, vemos casas de sapé. Enfim, tendo em vista os dois desenhos apresentados, uma das possibilidades interpretativas que nos ocorreu é a de que o aluno sentiu a necessidade de apresentar um deles voltado para o que acredita que o não indígena quer ver, ou seja, a representação do indígena tradicionalmente caracterizado, e o outro para o como ele quer ser visto: o indígena atual imerso nas práticas da cultura tradicional e nas assimiladas da não indígena.

Isso fica posto, também, no desenho do Aluno 14, ele retrata três atividades que gosta de realizar na aldeia: caçar, ir à escola e jogar bola. A forma como apresenta a si mesmo nas três situações, juntamente com a disposição das imagens na folha, parte superior e

inferior, categoria topológica, auxiliam na construção de determinados efeitos de sentido valorativos sobre as temáticas caçar, estudar e brincar. No plano superior, ponto de destaque, visualizamos a imagem que ocupa a maior parte do desenho: um jovem indígena, tradicionalmente representado, veste apenas uma tanga, está descalço, possui adornos na canela e no braço, carrega aljava com flechas nas costas e arco nas mãos. Incorporado em um cenário de natureza exuberante com sol radiante, terra, plantas rasteiras, árvores, rio, animal, encontra-se agachado atrás de plantas e observa um animal que bebe água do outro lado do rio, simulando a própria ação da caça. Configura, assim, o típico guerreiro indígena. Representação que apesar de valorizar a prática tradicional indígena, a caça, foge da realidade encontrada nas aldeias da região, principalmente no que se refere às vestimentas. No plano inferior, menor destaque, o aluno dedicou-se à representação das atividades ligadas às práticas não tradicionais, mas comuns na realidade da comunidade, visualizamos: no canto esquerdo, há um menino com uniforme escolar (conforme indica o contorno azul), calçado nos pés e mochila nas costas, ele segue no caminho que leva à escola, desenhada em segundo plano, e sua cabeça levemente inclinada para baixo auxilia nesse direcionamento; à direita, em plano sobreposto, o mesmo menino joga bola. Leituras auxiliadas pela indicação das frases, acima das duas imagens, respectivamente: “Semana ir na escola”, “eu jogar na quatra”.

A escolha das cores também interfere nessa construção: a imagem superior está voltada para os tons pastel entre o amarelo, o marrom, o verde e o azul claro, rompidos levemente pelo vermelho que serve para construir os detalhes do bracelete e da flecha, auxiliam no efeito de imagem envelhecida, sugerindo a reprodução de uma cena não atual. Por outro lado, ao construir a imagem inferior, voltada para as práticas atuais, as cores escolhidas são vibrantes com destaque para contornos em vermelho e azul que constituem o menino, a quadra e a escola, mesmo o verde e o marrom que pintam a árvore são mais intensos, efeito de atualidade. Notamos que nos dois planos os sujeitos estão dispostos da esquerda para a direita, enquanto os objetos-valores almejados (o animal a ser caçado, a escola e o gol) localizam-se mais à direita, de tal forma construídos em uma perspectiva em que parecem saltar para perto do enunciatário que observa as imagens, o efeito é contemplativo, há disposição para fazer-ver o que quer que seja visto.

Diante de tal elaboração, o aluno insere-se como ser preenchido pelas práticas tradicionais da cultura indígena e as não tradicionais, ambas constituintes da sua vida atual na comunidade. E na forma encontrada para representar a prática da caça pode residir os discursos dos livros, da mídia, da escola construídos por não indígenas, sobretudo na caracterização do indígena que se liga ao estereótipo do Descobrimento. Temos o

atravessamento do discurso do colonizador no colonizado, já que é para aquele que constrói o desenho.

Nos dois últimos exemplos indicados no quadro, verificamos a presença de desenhos que fogem a ênfase na representação tradicional indígena. O aluno 8 apresenta uma sequência de atividades vivenciadas no dia a dia da comunidade, algumas boas e outras ruins, assim classificadas com a ajuda do recurso topológico. Para isso, divide o espaço da folha em três partes sendo duas delas localizadas na dimensão superior do papel, nas quais visualizamos uma menina, em vestido rosa, realizando duas atividades que aparentemente, pelo semblante, deixam-na feliz: na cena da esquerda a menina alimenta galinhas, junto a ela uma flor auxilia na elaboração do clima de alegria e, logo abaixo, lemos a palavra “vivo”; na cena da direita a menina, munida de uma vassoura, varre o quintal. Nas duas imagens, compondo o cenário em segundo plano, temos árvores e uma casa que parece não ser de sapé, o que também é comum na comunidade. Juntos aos outros elementos da ação figurativizam o tema atividades domésticas.

Na parte inferior, localização menos significativa, tenta representar a cena descrita pela parte verbal inscrita sobre ela: “parasse de vender pinga por esta acabando com a minha família”. Para isso, observamos a mesma menina, agora com o semblante cerrado e um litro nas mãos, ela olha para uma mulher e parece esconder dela o litro; por sua vez, a mulher também possui algo na mão direita, olha para a menina e com a mão esquerda aponta para um homem ao seu lado. Ele está com os braços abertos, a cabeça levemente inclinada para a esquerda, pernas entreabertas, simulando estar bêbado. O cenário é basicamente o anterior no qual recuperamos parte da casa, uma árvore e, abaixo dos sujeitos, perto da casa, uma placa na qual está escrito “lojas”. Cromaticamente não há grandes contrastes, o aluno utiliza traços finos, feitos a lápis, e para diferenciar elementos pinta as árvores de verde, as galinhas, a flor e os telhados das casas de vermelho, seu sapato, a vassoura e a calça do homem de laranja. Em suma, juntas, as escolhas – garrafa e posição do homem – figurativizam a temática bebida, uma das problemáticas que têm adentrado as comunidades indígenas da região de Dourados, alterado os fazeres; influência negativa advinda da cultura não indígena, que impede o indígena viver melhor.

O Aluno 23 opta por tratar do tema encontro com os amigos na escola, como registrado na placa acima do portão “escola”, e apresenta a seguinte cena em frente à unidade escolar: em primeiro plano, canto direito, está uma menina de costas direcionando-se para a escola, enquanto mais acima, segundo plano, à esquerda da imagem e em tamanho maior constituindo-se no foco, um menino e uma menina conversam, eles parecem olhar para

o enunciatário, possivelmente ele seja o próprio enunciador do desenho que enunciativamente se insere na imagem. Ao fundo, outros jovens encaminham-se, a pé ou de bicicleta, para o portão. O desenho é registrado com precisos traços em preto, sem pintura, e o que nos chama a atenção é a forma como caracteriza os sujeitos: as roupas, mochilas, o corte de cabelo, o boné, tipo “aba reta”, são escolhas modernas de estilo.

Notamos que os alunos organizam as estratégias discursivas em função do jogo de imagens, a saber: a imagem que ele faz do enunciatário, pesquisador não indígena, a que ele acredita que o enunciatário tenha dele e a que ele intenciona transmitir, isso auxiliado, principalmente, pela semântica discursiva “campo da determinação ideológica propriamente dita” (FIORIN, 2004, p.19). Enfim, as representações são permeadas pelos discursos advindos não só das relações estabelecidas com os membros da sua comunidade e os professores indígenas, mas também, das influências dos não indígenas que chegam até eles por intermédio da mídia, dos professores, da leitura dos materiais didáticos ainda praticamente os mesmos utilizados nas escolas não indígenas.

Para responder a um dos objetivos da pesquisa: observar como uma comunidade escolar indígena constrói sua própria imagem/ identidade diante das trocas culturais, as análises realizadas neste capítulo, tanto no que se refere aos relatos dos professores, quanto aos textos e desenhos dos alunos, demonstram que a relação entre tradição e atualidade, ou melhor, entre elementos da cultura indígena e da não indígena tendem a coocorrer, sem deixar de representar resquícios de tensões comuns entre as gerações e a incorporação de ideias preestabelecidas ao longo da história não indígena e que influenciam a constituição do ser indígena.

As questões engendradas impulsionam a pensar na reflexão que Oliveira (1998, p.64) faz sobre as tentativas de classificação de etnicidade, apesar de não ser um conceito trabalhado por nós nesta pesquisa, mas que nos parece comum ao que observamos sobre a pertença identitária. Segundo o autor, há aqueles que aliam essa classificação aos processos políticos em momentos específicos e os que acreditam na lealdade primordial ao grupo, polaridade que, segundo ele, deve ser ultrapassada, porque nas identidades étnicas: “[...] a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade”.

Diante da citação e das observações realizadas, notamos que a identidade indígena resulta dessa confluência entre “trajetória histórica”, dentro da qual confluem os variados discursos surgidos nos embates das relações sociais entre o Eu, indígena, e o Outro,

não indígena, e da “origem” que conserva resquícios da base tradicional. O que não deixa de indicar o desejo de reforçar a possibilidade da mensagem inicial inserida no capítulo: “posso ser o que você é, sem deixar de ser quem eu sou”. Lembrando Landowski (1992, p.27), o sujeito tem necessidade do Outro para chegar à existência semiótica, é pela alteridade que a identidade se constitui, entretanto: “Eu sou o que você não é, sem dúvida, mas não sou somente isso; sou também *algo* mais, que me é próprio – ou talvez nos seja comum”. Sendo assim, partimos para o capítulo seguinte no qual observaremos a identidade indígena pelos olhos de professores e alunos de uma escola não indígena, além dos regimes de sentido ocorridos no encontro entre as duas culturas.

## 5 O INDÍGENA SOB O OLHAR DA ESCOLA NÃO INDÍGENA: DISCURSOS, IMAGENS E ENCONTROS

*Na realidade, fazer semiótica não é somente tentar compreender num primeiro grau certas coisas (discursos, paisagens, comportamentos, modas, rostos, estratégias, obras, etc.) que se apresentam aos nossos olhos, à distância, ou, algumas vezes, nos tocam de mais perto, ou mesmo nos assaltam. E também não é apenas procurar desentranhar o sentido de nossa própria implicação nas peripécias de uma história (pequena ou grande, individual ou coletiva) que está acontecendo. É também — ou, na realidade, é sobretudo — tentar compreender, num segundo grau, o que faz com que compreendamos de tal maneira, e não de outra, o que compreendemos (aquilo “que nos interessa” ou aquilo “que se passa”)* (LANDOWSKI, 2001, p. 25-26).

Com base na epígrafe planejamos e sistematizamos este capítulo. Partimos da observação sobre a construção da identidade indígena pelo viés de uma escola não indígena e das percepções interativas entre esses e os indígenas frente à proposta de atividades interculturais. Tentaremos entender “[...] *o que faz* com que compreendamos de tal maneira, e não de outra, o que compreendemos (aquilo ‘que nos interessa’ ou aquilo ‘que se passa’)” (LANDOWSKI, 2001, p.26, grifos do autor).

O conceito de intercultural retomado remete às reflexões que realizamos na parte teórica deste trabalho no que se refere às contribuições de autores como Santos (2007), Walsh (2007), Candau (2002; 2008) e implica pensar na possibilidade de compartilhar conhecimentos, mas atentos às relações de poder que intermediam as práticas e que precisam ser consideradas.

De acordo com a sociossemiótica, o discurso é entendido como valor de ato de geração de sentido e de presentificação nas situações comunicativas verificadas nas práticas reais, como explana Landowski (1992, p. 10), ele é analisado a partir de sua capacidade de “agir” e de “fazer-agir” moldando, modificando as relações entre os sujeitos, “parceiros linguísticos”, no processo de enunciação. Para a semiótica greimasiana, trabalhamos com o simulacro do mundo criado por meio da linguagem/do discurso de acordo com as necessidades sociais para responder às perguntas que se colocam para os sujeitos.

Cabe, por isso, atentarmos para as opiniões públicas que permeiam nossas aulas, sejam elas advindas da mídia, da família, da sociedade como um todo, porque indicam as formações identitárias dos nossos alunos, visto que a opinião pública “[...] não é apenas uma figura da história que se conta, ela tem ligação direta com *os sujeitos da comunicação* em busca da sua própria identidade” (LANDOWSKI, 1992, p. 40). E, dentro disso, questionamos como o fizemos no início do capítulo anterior: que simulacro de mundo estamos

representando em nossas salas de aula? Neste trabalho, mais especificamente, qual imagem de indígena chega às nossas salas de aula?

### 5.1 OS DISCURSOS CONSTITUÍDOS PELOS PROFESSORES E A LEI 11.645 NA ESCOLA

Iniciamos a investigação na escola não indígena tendo em vista nossa experiência pessoal e os contatos na unidade escolar. Um dos canais para a inserção da discussão sobre a temática indígena tem sido a Lei 11.645, ela trata da obrigatoriedade do trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, principalmente no âmbito das disciplinas de Arte, Literatura e História brasileira.

A Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), como forma de reforçar a determinação, incluiu a Lei no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, documento encaminhado pela SED/MS às escolas e que, em síntese, apresenta orientações sobre as competências, habilidades e a listagem de conteúdos para cada disciplina, divididos por anos e bimestres.

Buscamos no Referencial do Ensino Fundamental as disciplinas que abordavam a temática indígena, seja explicitamente ou dentro de uma unidade de conteúdo no qual pudesse ser incorporada. Entendemos que a temática é de orientação geral, envolve o reconhecimento e o respeito às diversidades socioculturais. No entanto, notamos que a ênfase recai em Arte e História e, ao longo das observações e conversas com os professores da escola, descobrimos que, normalmente, apenas as disciplinas com indicação nesse documento do Estado abordam o conteúdo em sala de aula.

Dessa forma, nas orientações para a Arte temos a referência explícita da obrigatoriedade da Lei com a justificativa: “[...] haja vista que tais povos, também, muito contribuíram para a formação cultural brasileira.” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.61). Na listagem de conteúdos, em todos os bimestres do 1º ao 5º anos e do 8º e 9º anos, consta o conteúdo: “Cultura afro-brasileira e indígena e demais etnias”. O mesmo aparece no 7º ano, terceiro e quarto bimestres.

No que se refere à disciplina de História, do 1º ao 3º anos não há referência explícita, mas os conteúdos giram em torno do trabalho com a identidade e sobre o lugar em que se vive, o que não deixa de oportunizar a abordagem com a realidade local e a diversidade humana. Temática ampliada no 4º e 5º anos quando há, respectivamente, os conteúdos: “etnias indígenas de Mato Grosso do Sul em diferentes tempos” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.314) e “a presença dos índios e dos afrodescendentes no Sul de Mato Grosso”

(MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.315). No Ensino Fundamental II o assunto está aliado não só à história do Estado, 7º e 8º anos, mas também às reflexões sobre o preconceito, como lemos em um dos conteúdos do segundo bimestre, no 9º ano: “Discriminação a grupos sociais e étnicos: negros, índios, judeus, ciganos, mulheres e outros” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 321).

Investigamos a presença da temática nas outras disciplinas; apenas em Geografia, no 5º e 7º anos, encontramos o conteúdo “povos indígenas”, explicitamente apontado junto à formação do Estado, apesar de compreendermos que o assunto possa ser inserido entre outros componentes curriculares. Em Língua Portuguesa, por exemplo, na indicação para a abordagem de discussões que impulsionem a visão crítica dos alunos; em Educação Física, aliado ao trabalho com os ritmos e expressões regionais e na disciplina de Ciências da Natureza compondo o tópico sobre a diversidade cultural.

Em suma, há possibilidades do trabalho com a temática indígena em sala de aula e a SED/MS procura garantir o cumprimento da exigência por meio de mais um documento oficial, resta-nos saber se há respaldo teórico e metodológico para que isso se efetive, o que exigiria de nós uma pesquisa focada nesse objetivo. Por ora, observamos nas referências bibliográficas, inseridas após a listagem de conteúdos de cada disciplina, que não há indicação específica para o trabalho, ou seja, resume-se à pauta de conteúdos.

Diante dessas primeiras considerações, averiguamos junto aos coordenadores, diretores e professores da escola que, frente à Lei, a orientação era para que o tema – englobando a história e cultura afro-brasileira e indígena – fosse trabalhado ao longo do ano, mas a culminância deveria ocorrer em trabalhos realizados no 4º bimestre, finalizando na semana em que se comemora o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Para isso, a escola previa o desenvolvimento do projeto “1ª Feira Histórica e Geográfica – Desvendando o MS e a cultura afro e indígena”, sob a responsabilidade das seguintes áreas: História, Geografia e Arte, o que não impedia a abordagem em outras disciplinas. Em conversa com os outros professores, principalmente os de Língua Portuguesa<sup>58</sup>, eles apontaram que trabalham o assunto a partir da leitura e da interpretação de texto, sobretudo envolvendo o preconceito racial.

A sistematização da escola pareceu-nos, em um primeiro momento, plausível por ser uma alternativa para organizar as atividades, não obstante imprima certa

---

<sup>58</sup>Segundo informações dos coordenadores, em outros anos os professores de Língua Portuguesa também integravam o grupo responsável pela temática, mas neste ano foram poupados por já terem organizado um projeto sobre Vinícius de Moraes.

separação entre as disciplinas. Certamente, também, essa organização não proíbe o trabalho com a temática em outras disciplinas, que, normalmente, não o fazem, como prova a afirmação dos professores ouvida durante a observação: “mas esse assunto não é responsabilidade da minha disciplina, eu já ajudei no outro projeto”. Impulsiona-se, assim, a segmentação dos conteúdos, ou melhor, o não exercício da interdisciplinaridade tão cara aos documentos oficiais.

Ademais, tratar de temáticas aliadas a momentos estanques ou às datas comemorativas acaba imprimindo atenção especial e diferenciada para determinados sujeitos, no caso os negros e os indígenas, “seres diferentes”, o que pode auxiliar nas visões preconceituosas, de desprestígio. Bonin (2007, p. 116), lembrando Ricoeur (1978), destaca que as comemorações oficiais, asseguradas em datas específicas nos currículos escolares “[...] são versões de acontecimentos articulados à identidade nacional, reelaborados e fixados em estratégias de poder”. Essas estratégias de poder implicam discursos selecionados e fixados ao longo do tempo o que dificulta a circulação de outras versões dos fatos históricos.

A partir dessas observações, realizamos entrevistas com diretores, coordenadores e professores do Ensino Fundamental, período vespertino, envolvidos no projeto e os professores de Língua Portuguesa. Dois objetivos principais foram buscados: a visão dos profissionais da educação sobre o indígena e o trabalho com a temática na escola. Com esse fim, as perguntas foram organizadas em dois blocos, dentro dos quais destacaremos enunciados representativos para a exemplificação.

### 5.1.1 Quem é o indígena?

Para o primeiro objetivo elaboramos o seguinte roteiro de perguntas para as entrevistas<sup>59</sup>: 1.Você conhece os indígenas e as aldeias de Dourados? 2. Fale o que você sabe sobre os indígenas e sua relação com eles. 3.Que tipo de contato e/ou o conhecimento sobre os indígenas você tem, seja de Dourados, ou não, e onde esse conhecimento foi adquirido? 4.Você acompanha o que a mídia divulga sobre os indígenas? Comente. 5. Você encontra alguma dificuldade na relação com os indígenas da região? Comente. 6. O que é ser índio para você aqui nessa região, Dourados? Entre essas, as perguntas 2 e 6 são mais abrangentes e, muitas vezes, integrou o conteúdo buscado nas outras, por isso serão mais exploradas.

---

<sup>59</sup>Cabe ressaltar que as perguntas funcionaram como um roteiro (Anexo B), nem sempre foram todas realizadas e na mesma sequência, dependendo do andamento da entrevista e da contemplação dos objetivos. A pergunta 4, por exemplo, foi omitida de algumas entrevistas, pois ao longo da conversa foi respondida e em algumas aparece inserida no segundo bloco, mas para organização dos dados será destacada neste.

Como resultado, obtivemos a seguinte configuração do quadro de professores: dos 18 professores, 11 já estiveram em alguma aldeia de Dourados (1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15), desses, os docentes 11 e 12 exercem atividades ligadas diretamente às aldeias como professor e assessor musical, respectivamente. O Professor 18 esteve em aldeias de outra região do Estado, inclusive ministrando aulas. E os outros (6, 7, 9, 13, 16, 17) nunca estiveram em uma aldeia, apesar da proximidade, o que em certa medida revela o desinteresse em conhecer essa realidade; entre esses, o Professor 17 revela ter contato maior com indígenas quando era criança, residia em outra região do Estado onde havia famílias indígenas e alguns trabalhavam na propriedade de seus pais.

Em relação ao contato com os indígenas, os professores apontaram: visitas às aldeias com alunos, trabalho voluntário ou como professor nessas comunidades, a existência de alunos indígenas nas salas de aula da cidade, a presença nas ruas de Dourados, vendendo ou pedindo alimentos. As fontes de conhecimentos variaram de acordo com a relação, mais ou menos aproximada, e todos destacaram principalmente duas: a escola, ou seja, as informações repassadas a eles quando em idade escolar, nos cursos universitários, em especializações, capacitações e nas experiências com alunos indígenas em sala de aula. E a mídia, especialmente as reportagens sobre as lutas por terras como aparecerá em algumas declarações analisadas neste capítulo.

Essa constatação nos conduz a refletir sobre a importância desses dois veículos de informação, a mídia e a escola, na formação das opiniões sociais. Dessa forma, quando investigamos sobre o que a mídia publica sobre o indígena, os docentes não demonstraram que acompanham com frequência as notícias, mas recordaram apenas pontos negativos divulgados pelos veículos de informação a esse respeito: tragédias, drogas, suicídio, desnutrição, bebida, conflitos por terras. O Professor 1, por exemplo, afirmou que acompanha, algumas vezes, o que é publicado na mídia nacional: “[...] o que chama muito a atenção a gente procura lê, agora aquilo que sai no... Dourados News para a gente já está meio que corriqueiro, você até já pula a notícia. Eu acho que é bem (risos)”, as colocações desse docente revelam-nos que os assuntos sociais, ao tornarem-se comuns na mídia, naturalizam-se aos olhos do leitor.

Para a pergunta sobre a dificuldade na relação com o indígena, o Professor 18 respondeu afirmativamente referindo-se à diferença de idioma, apesar de sabermos que os indígenas de Dourados comunicam-se relativamente bem em língua portuguesa. Os outros docentes responderam negativamente; mesmo assim, declarações marcaram o distanciamento, a curiosidade ou o estranhamento diante do Outro, como demonstra o Professor 7:

#### Quadro 14 – Dificuldade do docente na relação com o indígena

**Professor 7:** Não, eles têm a, porque eles têm assim, a religião deles, eles têm a cultura deles, não é igual e não adianta você querer fazer igual a nossa. Né, porque dentro da lei eles têm, eles têm que seguir a lei dos brancos, mas eles têm a deles, mas o que aconteceu, por causa da proximidade dos brancos a lei deles mudou muito e o convívio deles, eles são muito envolvido com drogas e bebida e o que está acontecendo nas aldeias, morte, assassinato, por causa da bebida e quem é o culpado? + Quem é o culpado? É o branco? Não se sabe.

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

O professor sente a necessidade de indicar a diferença entre o Eu e o Outro para “colocar-se a si mesmo como seu contrário” (LANDOWSKI, 2002a, p. 25). Logo, por diversas vezes, refere-se ao indígena como o “ele”, conforme grifamos, marca a debragem actancial enunciativa e, implicitamente a de espaço, pois é o “eles lá”, em oposição “a nossa”, eu e a pesquisadora não indígena. Distanciamento enfatizado na citação de características que faz o indígena ser “diferente”: “a religião deles, eles têm a cultura deles”. A relação é sinalizada pela contradição e/ou suspeita entre os princípios reguladores das sociedades, indígena e não indígena, as quais o indígena deve seguir, segundo a visão do professor: “eles têm que seguir a lei dos brancos, mas eles têm a deles”. Diante da “proximidade dos brancos”, faz referência às mudanças na forma de viver do indígena, o que inclui influências negativas nas aldeias: “envolvido com drogas e bebida”.

E, apesar de admitir essa má interferência da cultura não indígena nas aldeias, reporta essa atitude aos “brancos”, como se fosse um terceiro sujeito dentro do qual o “eu” não se encaixa. O docente, aqui no papel de narrador, parece contar uma história que ocorre com personagens – indígenas e não indígenas/brancos –, na região de Dourados, da qual ele é tão somente espectador, com isso não se compromete com as afirmações e respalda sua face positiva diante da pesquisadora. Facilitando, também, as perguntas finais: “Quem é o culpado? É o branco? Não se sabe”, questionamentos que indicam a convivência perpassada por desacordos e pela busca do “responsável” por sua consequência.

Passamos a contemplar, com mais atenção, as respostas fornecidas para a segunda pergunta: “Fale o que você sabe sobre os indígenas e sobre sua relação com eles”, na qual notamos que os informantes expuseram suas reflexões não só sobre o convívio deles com os indígenas de Dourados ou região, mas, também, sobre o que observam na convivência dos indígenas com os outros membros da sociedade não indígena. Foi possível distinguir dois grupos de profissionais dentro da unidade escolar. No primeiro grupo, no qual inserimos os professores 4, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, identificamos educadores mais críticos diante da relação entre indígena e não indígenas; alguns possuíram ou possuem maior proximidade com

alguma comunidade indígena por vários motivos: terem morado ao lado, exercerem ou terem exercido trabalho em aldeia, terem parente próximo que trabalha nessas comunidades, ou simplesmente demonstram interesse em conhecer e procuram ler sobre a temática. Ilustramos com alguns recortes:

**Quadro 15** – Respostas sobre os indígenas, grupo de professores mais críticos

**Professor 4:** [...] **o preconceito em relação ao indígena aqui é muito grande, chega a ser vergonhoso né, o que a gente ouve né**, o tratamento que o pessoal dá aos indígenas, eu acho que o preconceito é muito grande [...].

**Professor 11:** [...] eu sei, é..., **as duas visões né, a visão do branco urbano e a visão do branco colono né, da questão é...do preconceito tudo**, e... sei o que eu vivo lá né, sei assim, que **a realidade é outra né, que há sim um pouco da negligência dos adultos indígenas na questão da bebida né [...]. É, mas que eles têm também não tem né**, na aldeia que eu trabalho não tem é+ é... **ajuda para, para melhorar a situação que eles vivem**, que eles vivem, não tem ajuda de órgão públicos, nem de políticas públicas.

**Professor 12:** [...] por muito tempo, desde que eu saio da escola e entro na universidade, não se tem em Dourados uma prática, ou não se tinha pelo menos, de abordagem da realidade indígena, tanto na escola como em qualquer outro lugar [...]. **Então, a escola também, ela cria, né, ela se ausenta do debate e se cria todo o tipo de preconceito**, ou que o **senso comum traz**, que são todas as **formas mais pejorativas** de se retratar uma pessoa, no caso os indígenas então é terrível né, e **o próprio processo de invisibilidade** que gera do sujeito que ele, ele não é reconhecido ou visto como uma pessoa ou né, tendo, fazendo, que faz parte do território, é tido como mais um né, **alguém que não é percebido no meio da multidão**. [...].

**Professor 17:** [...] **Os indígenas de um modo geral é que eles vivem em constante luta né, em aceitação da cultura no social** [...] Então assim, o que eu sei que é uma eterna guerra né, sobre posse, questão política, social e as pessoas não têm muito, não conhecem e por isso às vezes não entendem o modo de vida, até eu percebi na convivência assim das famílias **“ah, aquele povo lá só quer terra para fazer isso’ [...]** **o que sabem é o que a mídia coloca: que os índios pararam em tal lugar, que está proibindo eles passarem, que está cobrando pedágio, que quer as terras de quem produz, aí você fica assim “é então né”**. [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

A temática do preconceito perpassa as respostas, os professores reconhecem sua existência na desvalorização ao indígena na sociedade douradense e procuram assinalar que não compactuam dessa postura vexatória, assim destaca o Professor 4: “[...] o preconceito em relação ao indígena aqui é muito grande, chega a ser vergonhoso né, o que a gente ouve né, o tratamento que o pessoal dá aos indígenas [...]”. O Professor 11 quer fazer-saber que ele conhece a realidade e na posição de espectador, conforme verificamos na análise do quadro anterior, aponta a presença do preconceito por parte do “branco”: “[...] eu sei, é..., as duas visões né, a visão do branco urbano e a visão do branco colono né, da questão é...do preconceito tudo [...]”. E, ao se inserir no convívio, procura mostrar que “a realidade é outra”, não negando a existência de problemas na aldeia, mas apoiando os indígenas ao reconhecer a falta de auxílio: “[...] há sim um pouco da negligência dos adultos indígenas na questão da bebida né [...] mas que eles têm também não tem né [...]ajuda para, para melhorar a situação que eles vivem [...]”.

Entre as afirmações, os professores expõem avaliações que reforçam a imagem indígena fixada ao clima de discórdia vivido na região, declara o Professor 17: “[...] eles vivem em constante luta né, em aceitação da cultura no social [...] é uma eterna guerra [...]”. O uso do léxico “luta” e “guerra” compõe a temática do conflito e ressoa o que é veiculado pela mídia local como analisamos no capítulo 3. Mídia que o docente admite influenciar o posicionamento preconceituoso dos não indígenas ao exemplificar com falas dos familiares: “[...] ‘ah, aquele povo lá só quer terra para fazer isso’ [...] o que sabem é o que a mídia coloca: que os índios pararam em tal lugar, que está proibindo eles passarem, que está cobrando pedágio, que quer as terras de quem produz [...]”. Afirmações que confirmam não só o direcionamento midiático para os aspectos negativos no que se refere à relação com o indígena, mas, também, a disposição dos leitores para “ler” apenas isso.

Atentamos, ainda, para as declarações do Professor 12, ele confessa que a escola “[...] se ausenta do debate e se cria todo o tipo de preconceito, ou que o senso comum traz, que são todas as formas mais pejorativas de se retratar uma pessoa [...] o próprio processo de invisibilidade[...]. Suas declarações ratificam que a sociedade não indígena não quer ver o indígena e, ao silenciar, a escola corrobora isso, ajuda a reforçar a “verdade” estabelecida pelo “senso comum” – imagens “pejorativas” que se tornam consensuais por influência, entre outros, de agentes sociais como a mídia. O descompromisso da escola auxilia na convicção das certezas ouvidas pelos alunos fora dela, o que nos leva a ampliar e a refletir sobre o questionamento do início do capítulo: “que simulacro de mundo estamos representando, ou deixando de representar em nossas salas de aula ao nos omitirmos no debate?”.

O outro grupo, no qual estão os professores 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 13, 16, é composto por docentes que revelam ter contato menos intenso com os indígenas, restringido ao encontro nas ruas e a partir de alguma formação teórica adquirida na vida acadêmica. Esses apresentam declarações que denunciam distanciamento acentuado, como verificamos nos recortes seguintes:

#### **Quadro 16** – Respostas sobre os indígenas, grupo de professores mais distanciados

**Professor 1:** Olha, **é bem distante nossa realidade né.** [...] Sei assim, né, das escolas, que nós temos [...], a nossa realidade aqui na escola a gente teve um indígena que veio um dia e a gente não teve mais contato. [...] e **é muito distante né, para a gente é distante”.**

**Professor 6:** É... **o que a gente sabe é o que tem na mídia né [...],** posso falar que o que eu sei sobre eles é pouco né, praticamente eu não, mal sei onde ficam as aldeias, essa é a verdade né, sei que eles são um **povo sofrido, eles têm um, o espaço de terra deles ali é muito pouco né,** e.. e aí ao que **sai na imprensa, a questão de que já houve muito a questão do suicídio, a questão da bebida né, o preconceito do homem branco em relação a trabalho [...]** Eu já tive aluno [...] **a relação deles com os**

**demais alunos era distante né, eles não se misturam, eles se isolam, [...] o contato deles com a gente é muito retraído também [...].”**

**Professor 9: Assim como os alunos, eu tive bastante dificuldade,** principalmente na época da faculdade [...], porque era aquele pensamento assim igual os alunos pensam né, que andavam nus de arco e flecha na mão, moravam em oca, então meu receio foi de ir e conhecer, ter essa vivência com eles assim [...] **quando eu comecei a trabalhar com o Ensino Médio aí eu me vi obrigada a estudar, porque o referencial vem cobrando,** [...] e tentei na verdade ver eles inseridos na sociedade como pessoas de uma **certa forma normais,** apesar de que eles têm algumas regalias voltadas para eles [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Notamos como esses professores marcam, discursivamente, o distanciamento em relação aos indígenas. O Professor 1 frisa repetidamente no início e no final de sua resposta: “Olha, é bem distante, nossa realidade, né. [...] e é muito distante né, para a gente é distante”, faz uso dos advérbios de intensidade “bem” e “muito” para enfatizar a não aproximação, mesmo relatando que contou com a presença de aluno indígena na escola.

O Professor 6 sustenta que o saber “da gente” sobre os indígenas advém do que a mídia propaga: “[...] a gente sabe é o que tem na mídia né [...]” e por suas afirmações revela que, em geral, os indígenas são relacionados à temáticas negativas: “[...] eles são um povo sofrido [...] o espaço de terra deles ali é muito pouco né, [...] a questão de que já houve muito a questão do suicídio, a questão da bebida né, o preconceito do homem branco em relação a trabalho”. Colocações que também podem representar ecos dos textos analisados no capítulo 3, com ressalva, observamos que a mídia também apontou aspectos positivos sobre os povos indígenas, as conquistas universitárias, por exemplo, o que não é comumente citado pelos professores não indígena, isto é, enxergam o que querem enxergar nessa relação vista por eles como conflituosa.

Nesse sentido, ainda como marca discursiva de distanciamento, conforme analisado em outro momento, o docente refere-se ao preconceito do não indígena como “preconceito do homem branco”, na posição de observador relata o que é visualizado na mídia, mas parece não querer-ver, ou melhor, não se comprometer. Ao final, inclui-se enunciativamente, “eu”, para lembrar que teve aluno indígena e pontuar as impressões sobre o relacionamento do indígena com o não indígena no convívio escolar, mais uma vez assinalando o distanciamento: “Eu já tive aluno [...] a relação deles com os demais alunos era distante né, eles não se misturam, eles se isolam, [...] o contato deles com a gente é muito retraído também [...]”. O Outro, “eles” enuncivo, é o distante, o isolado, o retraído; enfim, o que não se encaixa aos vínculos de relacionamento e permanece segregado; o estranho.

Ao entender o aluno indígena, na escola não indígena, como “estranho”, o professor não indígena é inoperante no sentido de intermediar os relacionamentos entre os

alunos em sala de aula, ele mesmo sente essa dificuldade e revela certa falta de atitude diante da realidade vivida. Isso é salientado na resposta dada pelo Professor 9, ao admitir que antes de entrar na Universidade, local de possível discussão de saberes sobre o indígena, tinha “bastante dificuldade” no relacionamento, pois acreditava que: “[...] andavam nus de arco e flecha na mão, moravam em oca”. Revelando que, apesar da considerável trajetória de vida escolar e de ser morador em contexto de presença indígena significativa, estava impregnado de um discurso estereotipado. Este Outro, “desconhecido”, não inspirava confiança e o fazia ter “[...] receio de conhecer, ter essa vivência com eles [...]”. Diante dessa configuração, só passa a buscar conhecer mais o Outro quando foi “obrigada” como docente: “[...] eu me vi obrigada a estudar, porque o referencial vem cobrando”.

O professor é manipulado pela escola, via documento legal, ou seja, pelo dever-saber para dever e saber-fazer e, mesmo assim, ao final, demonstra que nega a possibilidade de vivência, a assimilação, dos indígenas dentro das relações sociais não indígenas: “[...] e tentei na verdade ver eles inseridos na sociedade como pessoas de uma certa forma normais, apesar de que eles têm algumas regalias voltadas para eles [...]”. O uso do termo “normais” deixa implícito que os indígenas são vistos como “anormais”, “diferentes” da sociedade envolvente por conta das “regalias”, referindo-se, possivelmente, às leis e/ou auxílios voltados para a causa indígena. Visão indiferente à compreensão das especificidades. Informamos que esse docente, em diversos momentos durante a entrevista, enfatiza que membros de sua família não gostam de indígena e, por isso, muitas vezes, ele evita falar sobre o assunto em casa, situação que revela a resistência à temática indígena ultrapassando os muros da escola.

Integrando este segundo grupo de professores, destacamos que alguns (3, 7, 13, 16), originários de outros Estados, relatam o “estranhamento” ao se depararem com a realidade de Dourados, onde o indígena está próximo da vida fora da aldeia, é inserido como tema de debates, sobretudo nas Universidades e, contraditoriamente é desumanizado. Vejamos algumas declarações:

#### **Quadro 17** – Respostas sobre os indígenas, professores de outras localidades

<p><b>Professor 3:</b> Meu contato começou realmente quando eu ... a partir do ... assim ... do momento que eu vim para o Mato Grosso do Sul [...] <b>o que eu sabia era coisa de livro</b> [...] naquela região tem, mas assim... <b>eles não se misturam</b> [...] e aí eu vim para cá e quando eu comecei, assim, a ter o contato é justamente com esse índio que vai pedir, procurar um pão, vai pedir alimento, [...] <b>hoje é que eu tenho assim dentro da escola</b>, porque a gente vai, vai se inteirando da realidade, aí eu <b>estudei</b> [...] foi onde realmente eu, sabe, <b>enxerguei o índio como uma etnia. [...] enquanto população brasileira e tudo mais.</b></p> <p><b>Professor 7:</b> [...] olha, eu fiquei sabendo mais sobre os indígenas a partir que eu vim para cá, porque <b>na região minha tem muito pouco contato com as pessoas</b> [...], aqui eu <b>tenho muito negativismo em</b></p>
---

**relação a eles.** Porque o que o povo fala aqui, **o povo é muito contra eles.** Só que você vai a fundo, você vê um lado, você analisa outro, **você não sabe quem está certo, quem está errado**+. [...] Então é esse conhecimento, é ... **essa contradição que existe.**

**Professor 13:**[...] eu só sei **o que o pessoal me fala só. E o que a gente assiste na TV, o que a gente lê né,** o que a gente lê e as **discussões que acontecem na Universidade** também e a experiência dos outros né. [...] (Fala da percepção do irmão ao vir morar em Dourados). [...] **ele se assustou muito mais com a, com a forma como eles são tratados aqui [...].** E ele fala que **a forma como eles são tratados é totalmente desumana que ele nunca viu isso**[...].

**Professor 16:** Olha, o que eu sei é o que **eu aprendi na escola.** Quando eu vim para Dourados eu não sabia que aqui tinha índio, que tinha aldeia né, eu não sabia. Então, quando eu vim para cá, **não que eu fiquei assustada, mas eu fiquei né, falei “nossa é diferente”** [...] e a partir daí que eu fui prestar atenção na comunidade indígena aqui de Dourados, que eu fui perceber, que eu fui **enxergar os índios, porque até então eu não sabia que eles existiam.** [...] comecei a dar aula, aí eu comecei a perceber os livros né, que não trazem o índio de Dourados é o índio lá do século de 1.500. E aí toda vez que eu abordo a questão né, o conteúdo, **eu falo para eles que hoje em dia é diferente né, só que eles não conseguem identificar** [...]. E aí o que aconteceu, a feira me trouxe uma coisa muito legal, que **eu nunca tinha tido contato com índio [...]** e **aqui naquele dia eu fiquei muito, fiquei assim, espantada,** (risos) [...], isso foi mais marcante na feira e nas questões de trabalhar na escola, trazer o índio aqui e **mostrar para eles eu eles são como nós** né, eles tem uma cultura diferente apenas só [...] e tirar mesmo essa questão da visão deles, do índio sujo, pedinte [...], **então ele está aqui, está ali do nosso lado e a gente não vê né.**

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Esses professores representam as impressões de fora para dentro da realidade de Dourados, realizam comparação e afirmam, como o Professor 3, que no lugar de onde vieram os indígenas “eles não se misturam”, revelando a visão segregacionista, ou seja, preferem pensar o Outro isolado em seu espaço de atuação. Posição respaldada na justificativa de que suas concepções eram as adquiridas nos livros escolares e na mídia: “o que eu sabia era coisa de livro”, como ratificam os professores 13 e 16: “[...] sei o que o pessoal me fala só. E o que a gente assiste na TV, o que a gente lê né [...], e as discussões que acontecem na Universidade [...]”; “sei é o que eu aprendi na escola”.

A imagem indígena, construída por esses canais, parece estar aliada a seres de existência remota, pelo menos no que se refere ao convívio em meio à sociedade não indígena, já que a possibilidade do contato, em presença, impressiona os docentes, reforçando o olhar de distanciamento. O Professor 7, por exemplo, frisa: “[...] na região minha tem muito pouco contato com as pessoas [...]”, declaração que revela a exclusão do indígena do grupo das pessoas. Ele é o “dessemelhante” com o qual se receia manter relacionamento a ponto de causar “espanto”: “não que eu fiquei assustada, mas eu fiquei né, falei ‘nossa é diferente’ [...] e aqui naquele dia eu fiquei muito, fiquei assim, espantada”, relata o Professor 16.

Os conceitos sobre o Outro vão sendo construídos, também, diante dos espaços ocupados por ele, ou melhor, onde é notado, o Professor 3 lembra que um dos primeiros contatos percebido por ele em Dourados foi “justamente com esse índio que vai pedir, procurar um pão”. Assim como pelas observações do mau tratamento dado pela

sociedade douradense aos indígenas, segundo o Professor 7 “o povo é muito contra eles”, o docente insere-se como observador do contexto em que vive, não se comprometendo, e mostra-se confuso por não saber analisar: “quem está certo, quem está errado”. O mesmo acontece com o Professor 13, ao falar da experiência do irmão ao vir morar em Dourados: “ele se assustou muito mais com a, com a forma como eles são tratados aqui [...] é totalmente desumana”. Enfim, os professores se veem diante de uma situação contraditória e conflituosa entre indígenas e não indígenas, não sabendo como lidar com isso, tendem a manter a repulsa e/ou a julgarem-se não conhecedores.

Os enunciados ratificam o distanciamento marcado desde o início das análises das entrevistas e, conforme esse grupo de professores, parece ser mais intenso em outras regiões onde o contato do indígena com o não indígena é menor. Eles evidenciam a natural invisibilidade dada aos indígenas, sujeitos que os docentes passam a “observar” diante da presença na realidade de Dourados, como consta na afirmação do Professor 3: “[...] enxerguei o índio como uma etnia [...] enquanto população brasileira e tudo mais”, ou seja, antes disso considerava-o parte alheia à nação. Observação impulsionada, também, pelas necessidades escolares, como o Professor 16 confessa: “não sabia que eles existiam”, mas ao dar aula passou a estudar e a analisar com mais cuidado os indígenas presentes nos livros em comparação à realidade vivenciada, apesar de, mesmo assim, ainda mostrar-se “espantada” ao deparar-se com os indígenas durante atividade da feira cultural na escola. E, ao apontar a necessidade desse tipo de trabalho para os alunos, manifesta a importância desse momento também para ele, integrante do “nós” sociedade douradense não indígena que não quer ver o indígena: “[...] mostrar para eles eu eles são como nós né, eles tem uma cultura diferente apenas só [...], então ele está aqui, está ali do nosso lado e a gente não vê né”.

Em suma, o sujeito indígena é atingido pelos olhos do observador; no sentido físico, é visto, mas não é “enxergado”, não é percebido enquanto componente social, mas como problema. Os docentes estão diante das competências modais do “querer-ver” e do “não querer-ver” e inclinam-se, novamente, para a segunda opção (LANDOWSKI, 1992). Ou, em outros termos, são direcionados a tomarem essa posição de acordo com os discursos que os constituem, com destaque para as influências da mídia e da escola, o que se configura ao longo das declarações.

Diante dessas primeiras análises vamos constituindo as visões/ imagens do sujeito indígena para os docentes envolvidos no trabalho com a temática nesta escola; o indígena parece ser: o diferente, o que sofre preconceito, o marginalizado, o Outro, o estranho

e, no campo da alteridade, ele foge aos padrões considerados comuns ao Nós; o indígena é o “estrangeiro” (LANDOWSKI, 2002a).

Para fechar o bloco de perguntas envolvendo a visão dos profissionais da educação sobre o indígena perguntamos: “O que é ser índio para você aqui nessa região, Dourados?” Para a qual os professores associam a imagem dos indígenas ligada aos adjetivos: discriminação, preconceito, humilhação, dificuldade, perda de identidade, busca de identidade, conflito, excluídos, sem perspectiva, complexo, bêbado, pobre, sujo, povo perdido.

Ao tentarmos elaborar as construções identitárias via semântica das palavras citadas chegamos à ideia de subalterno, subalternidade. Para isso, retomamos Nolasco (2010, p. 81-82) na obra *Babelocal: lugares das miúdas culturas*; o autor explica que o conceito de subalterno implica pensar quem somos nós, dessa forma: “pensar a subalternidade é não apenas pensar em inclusão e exclusão, mas no modo de ler o outro. Ver por outros ângulos questões que parecem fechadas”. Exemplificamos:

#### Quadro 18 – Respostas sobre o que é ser indígena na região de Dourados

**Professor 1: Discriminação.** Eu acho que essa é bem a palavra é... quando você já vê o indígena, você já vê um indígena pequenininho **você já fala “meu Deus, vai pedir dinheiro, vai vim pedir alguma coisa, vem pedir pão” e... o indígena, o adulto, é...+ eu acho que a bebida, acho que representa muito e é [...]** **não vê o índio como uma figura assim, um cidadão normal né, a gente vê ele como bem distante e na verdade assim a gente não quer se aproximar,** eu, eu tenho essa visão e eu acho que devido a nossa...+, acho que assim a cultura deles ser reservada e a gente também **não tem a vontade de se aproximar,** acho que é bem essa a realidade assim, a minha visão é essa né, eu acho que o indígena **ele não tem espaço ainda na nossa sociedade.**

**Professor 6:** [...] olha, acho que atualmente é **lutar para não perder a identidade,** [...] porque eu imagino como deve ser num, **num espacinho minúsculo né, no meio dessa população branca né,** a enorme que estão ali **tentando se inserir,** [...] **tantas coisas diferentes com né, é internet, é televisão, é a moda, tudo diferente, eu imagino como seja essas, a cabeça dessas crianças né, indígenas ali, para os seus pais tentarem preservar sua cultura, sua língua, mas também tem esse contato tão próximo com o branco [...]**

**Professor 7** [...] para mim o que é ser índio +. Sinceramente. **É alguém que está no lugar errado+ [...]** porque **há muita intriga [...]. Eles dizem que têm terra, os fazendeiros dizem que é deles [...]** parece que eles estão **estrovando + [...]** eu entendo aqui em Dourados assim e as pessoas aqui comigo falam em índio na sala de aula, é terrível, “eles ganham tudo, eles ganham tudo”. [...]

**Professor 8:** [...] eles ficaram num canto **encurralados [...]** eles não conseguem **nem defender a cultura deles e nem participar da cultura dita branca.** Não dá para eles aparecerem muito, muito preconceito [...]. Eu acho que no fundo têm **muitas pessoas que não entendem né,** quando chega perto do índio a gente não sabe a língua, **você não sabe que conceito ele tem, não sabe como que ele vai agir, então às vezes um pouco de medo** e também por não conhecer, não conviver ali. [...]

**Professor 12:** É algo, no meu ponto de vista, é **extremamente complexo,** porque **de um lado você tem toda uma sociedade não indígena na sua grande maioria ou ignora,** ou é... luta contra a partir de um viés aí é... elitista né [...]. **Mas do outro, um processo de busca e afirmação de uma identidade, de identidades indígenas, né [...]** que **vem se consolidando também** né, a partir da luta pela terra né, da busca pelo seu *tekohá*, dessa busca por, por esse reconhecimento né, de um, de seres humanos enquanto né, seres então pessoas também que trazem aí suas heranças culturais, tem importância no contexto né geográfico do Mato Grosso do Sul.

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Nos recortes do quadro anterior, os docentes assumem o conteúdo das afirmações, ou colocam-se na posição de observadores para ancorar o retrato de um contexto de relacionamento conflituoso entre indígena e não indígena, o olhar deste para aquele é de discriminação, por isso, normalmente o “vê” aliado aos aspectos negativos de sua vivência em Dourados como no ato de mendigar pelas ruas, no uso exagerado da bebida alcoólica. Assim expõe o Professor 1: “[...] você já fala ‘meu Deus, vai pedir dinheiro, vai vim pedir alguma coisa, vem pedir pão’ e... o indígena, o adulto, é...+ eu acho que a bebida [...]”. Impregnados de preconceito, os não indígenas não avistam o Outro como “um cidadão normal” e evitam a aproximação, explica o professor: “[...] na verdade assim a gente não quer se aproximar [...] a gente também não tem a vontade de se aproximar, acho que é bem essa a realidade [...]”.

Evitando a aproximação entre as duas culturas, o não indígena, além de não querer-ver o indígena integrado socialmente, procura destacar que isso seria um “risco” à perda da identidade: “[...] acho que atualmente é lutar para não perder a identidade”, reforça o Professor 6. A identidade é entendida como conjunto de características e de modos de viver “parados” no tempo, por isso as trocas culturais são negadas ou difíceis de serem aceitas. O indígena é visto como “o ele”, “o lá”, perdido “num espacinho minúsculo né, no meio dessa população branca”, como continua o docente, observador da realidade local onde se encontram indígenas e “população branca”. Segundo o professor, o indígena tenta “se inserir”, mas encontra dificuldade na incorporação do que é diferente para a sua cultura tradicional: “[...] *internet*, é televisão, é a moda, tudo diferente, eu imagino como seja essas, a cabeça dessas crianças né, indígenas ali, para os seus pais tentarem preservar sua cultura, sua língua, mas também tem esse contato tão próximo com o branco [...]”.

Lembramos que o questionamento sobre a articulação entre as práticas advinda das duas culturas também apareceu nos discursos emitidos pela mídia, assim como entre os professores indígenas, indagação aliada às mudanças entre as gerações, sobre o que vale um adendo no que se refere à visão não indígena. Sabemos que tantas outras culturas foram inseridas na brasileira (italiana, americana, japonesa), entretanto essa possível mistura não é tão questionada, o que nos leva a concluir que o indígena é colocado em prova por não ser a cultura com a qual se quer parecer, ao contrário do que se pensa, por exemplo, em relação às outras socialmente consideradas desenvolvidas.

Nesse contexto, negando-se a partilha dos mesmos espaços, o indígena é observado pelo Professor 7, principalmente nas disputas por terras, como “alguém que está no lugar errado”. Lugar que ultrapassa o sentido geográfico do termo e relaciona-se a não

adequação às atitudes e aos valores próprios da sociedade envolvente. Em outras palavras, exprime o Professor 8, os indígenas são vistos enquanto “encurralados” e “não conseguem nem defender a cultura deles e nem participar da cultura dita branca”. São sujeitos situados no “entre-lugar” (BHABHA, 2010) e dessa posição eles assustam, pois “[...] você não sabe que conceito ele tem, não sabe como que ele vai agir, então, às vezes um pouco de medo [...]”, conclui o docente. Representam, assim, ameaça à integridade da sociedade majoritária. Posicionamentos que lembram o que aponta Barros (2015, p. 65) ao tratar da recorrência dos temas e figuras nos discursos intolerantes, a autora assinala que eles estão ligados à oposição semântica fundamental entre a igualdade ou identidade e a diferença ou alteridade e, dentro disso, ajudam a construir um percurso de “antinaturalidade” do diferente, visto como “anormal” a ponto de ser temido.

O sujeito indígena, mesmo parecendo querer adequar-se aos padrões do grupo envolvente, continua sendo o estrangeiro, como sustenta Landowski (2002a, p.6), o assimilador procura mostrar que acolhe, porém “[...] ao mesmo tempo, toda diferença de comportamento um pouco marcada, pela qual o estrangeiro trai sua proveniência parece, para ele, extravagância despida de razão”. E é isso o que notamos na maioria dos discursos proferidos pelos professores; eles deixam marcas da indiferença ainda que diante da entrevista e da “obrigação legal” pareçam admitir o Outro. Revelam que visam à segregação, em suma, não excluem, mas também não incluem totalmente, reconhecem as diferenças e evitam o contato. Lembrando que este movimento de segregação pode conduzir à exclusão.

Fechamos este bloco de análise com as declarações do Professor 12 por demonstrar, mais uma vez, o posicionamento analítico frente à temática. O docente não nega que o assunto seja “extremamente complexo”, mas entende que há visões diferentes para a realidade; a do não indígena, “[...] na sua grande maioria ou ignora, ou é... luta contra a partir de um viés aí é... elitista né [...]”. E a visão do indígena, sujeito que vive em processo de “[...] busca e afirmação de uma identidade, de identidades indígenas [...], dessa busca por, por esse reconhecimento né, de um, de seres humanos [...]”, ou seja, que precisa ser considerado como parte da sociedade.

Em síntese, no ambiente escolar está, como apontamos na análise dos textos midiáticos, explícita ou implicitamente, o questionamento sobre a identidade, o ser ou não ser indígena diante das práticas de vivências atuais. Essa indagação, no entanto, é intercalada pela dúvida, pelo medo, pelo clima de conflito social que impera dentro dessa realidade. Vejamos, a seguir, como isso reflete nos enunciados sobre o trabalho com a temática dentro da prática escolar.

### 5.1.2 O indígena na escola não indígena

No segundo bloco de perguntas o foco era em torno do trabalho com a questão indígena na escola. Tínhamos: 1. O Dia do índio é comemorado na escola? O que você acha dessa comemoração? 2. Na escola, é trabalhado sobre os indígenas de Dourados e região, do Brasil? Como é trabalhado? Lembra-se de algum momento, algum trabalho que chamou sua atenção? 3. Você tem conhecimento da Lei 11.645/2008, como tem integrado em suas aulas? A escola trabalha com ela? 4. Você tem dificuldade em trabalhar esse tema? 5. O que poderia ser feito para melhorar o trabalho do professor nesse sentido?

Quando realizamos os dois primeiros conjuntos de questionamentos, objetivávamos verificar se havia criticidade por parte dos docentes no sentido de perceber que o trabalho com temáticas ligadas às datas isoladas não é suficiente para a efetivação de uma prática integradora, sobretudo no que concerne às questões de cultura, como levantado por Bonin (2007) apontado no início deste capítulo. Nesse âmbito, sobre o Dia do Índio os professores informaram que a data não é trabalhada na maior parte das escolas, alguns indicaram isso como negativo, pois seria um momento para falar sobre a questão indígena, tema que tem sido esquecido, comenta o Professor 10: “Eu acho importante [...] é bom comemorar, porque se um não vai comemorando, não vai lembrando, vai acabar ficando no esquecimento”. Cair no esquecimento indica a falta de valorização da temática, além disso, notamos que não há por parte dos profissionais que consideram isso negativo uma reflexão em torno dessa prática. Para o Professor 1: “[...] acho que perdeu essa... cultura, quando eu estudava a gente pelo menos assim lembrava do dia e pintava nem que fosse uma imagem [...]”, fica em sua memória o exercício escolar de pintar imagem, normalmente a de um modelo de indígena descalço, de tanga e pena na cabeça; estereótipo fixado como forma de padronizar a abordagem. O indígena como figura estabilizada, sujeito para a contemplação, evitando assim a discussão sobre seu lugar social.

E, em meio às respostas, o Professor 7 destaca-se ao considerar importante a comemoração: “[...] porque são os primeiros habitantes do nosso país se você vai olhar, se aqui tem um problema com os índios, quem é o culpado por isso? Teria que ver a fundo isso aí [...]”. O educador demonstra que mantém em sua lembrança a história do Descobrimento do Brasil ao aliar a data à homenagem ao indígena, seu propósito originário. Entretanto não deixa de fazer referência à relação conflituosa entre indígenas e não indígenas nesta realidade, onde se tem “problema com os índios” o que poderia justificar, segundo o professor, a

omissão em relação à comemoração, ou seja, uma forma de sancionar negativamente o indígena.

Outros docentes manifestaram maior criticidade na análise das práticas relacionadas à temática em foco, o Professor 5, por exemplo, atesta que não tem sentido “[...] pintar a cara dos alunos, botar um cocar e pintar o branco de índio [...], ela tem que ser feita de uma outra forma, de debate, de trocas de ideias, palestras, não de forma caricata que é feita aí”. Afirmações que revelam a existência de abordagens escolares em torno do “caricato indígena” com a qual ele não concorda. Analítico, também, é o posicionamento do Professor 15, ao colocar em questionamento o objetivo da comemoração: “[...] para lembrar que nós estamos assim, enquanto sociedade eliminando esses grupos do contexto? Ou é para a gente lembrar que será que a gente pode fazer alguma coisa? Tem dois lados também”.

Esses professores, mais críticos, mostram-nos que há, por parte de alguns deles, a preocupação em pensar práticas que reflitam sobre o lugar dos indígenas enquanto sujeitos sociais que Nós, não indígenas, estamos “eliminando” do contexto, como afirma o Professor 15 comprometendo-se enunciativamente e nos comprometendo no que se refere ao empenho para “fazer alguma coisa”. O docente demonstra o interesse em desenvolver um trabalho mais significativo sobre a questão indígena, inclusive com a abordagem da realidade circundante, no entanto, mostra que há dificuldades principalmente diante do preconceito trazido pelos alunos. Nesse sentido, relata sobre a experiência de levar os alunos do Ensino Fundamental I para visitar a Reserva de Dourados:

#### **Quadro 19** – Professor relata experiência com os alunos na aldeia

[...] **começou a mudar essa questão daquele índio estereotipado** lá, o **índio da floresta**, agora não, pelo menos a gente procura trabalhar o índio, porque até **as crianças elas vêm de casa com essa ideia** que o índio mora na floresta, o índio é da floresta, o índio é da mata. Olha, essa visão é tão clara que quando nós fomos levar as crianças para lá, eles esperavam achar a oquinha, o índio morando na oquinha, a mata [...]. **E ainda tem a questão que eles chamam os índios de bugre** né, [...] aí teve alguns que: “mas são os bugres que passam lá em casa”, falaram mesmo assim, [...] **quem passa na casa deles, quem, é o bugre, não é o índio**, eles tem essa visão. [...] então como é que você vai fazer esse trabalho, porque eles conhecem o bugre aqui, **o índio aqui em Dourados é o bugre** [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Nesta declaração o docente ratifica a indicação de mudança nas práticas escolares a respeito da representação do indígena fundada no estereótipo do “índio da floresta”, mas revela que o trabalho educativo é complexo, já que a criança chega à escola com concepções advindas de influências constituídas no seio familiar, no convívio com os indígenas notados na cidade de Dourados. Conforme expõe, ao ser inserido na vida urbana, o

índio é invisibilizado a ponto de ser designada outra identidade a ele: o mendigo que vive nas ruas vendendo produtos e pedindo é reconhecido como “bugre”, diferente do sujeito que vive na aldeia, estereotipado em sua versão “selvagem”, o índio. Em síntese, temos a identidade do indígena cindida dentro das funções que ele exerce, mas todas elas inseridas em situação de subalternidade. Quando integrados à sociedade, com as mesmas condições dos não indígenas, não são reconhecidos e adquirem uma terceira identidade, a do não indígena.

Em relação aos trabalhos com a temática indígena na escola, os professores lembraram atividades realizadas por eles ou presenciadas no âmbito escolar, citaram: intercâmbios com aldeias da região, apresentações culturais realizadas por indígenas e também por alunos não indígenas caracterizados, pesquisas bibliográficas, releitura de desenhos corporais, discussão isolada durante a aula. Entretanto, destacaram que há muito a ser feito, reconheceram que existem trabalhos inadequados, comenta o Professor 1: “O ano passado à noite, foi feito um trabalho, uma dança indígena [...] todos os trajes né indígenas e assim bem distante aqui da nossa, das aldeias [...]”. Enfim, em certa medida, parecem julgar que convivem com abordagens equivocadas, mas nem sempre sabem e/ou querem saber como mudá-la ou não se interessam em promover a “integração”, avalia o Professor 2: “Tivemos, você lembra o intercâmbio que nós tivemos que eles vieram se apresenta aqui? [...] teve uma época que era mais forte essa integração, eu acho que hoje está um pouco afastado [...] acho que é falta de organizar mesmo”.

Nesse sentido, alguns profissionais (6, 11, 14 e 16) foram enfáticos ao sustentarem que não se lembravam de um trabalho efetivo sobre o assunto, segundo eles, normalmente, são dadas “pinceladas” sobre a temática, sinal da não admissão. Conforme ponderaram os professores 6 e 14, respectivamente: “[...] pontualmente alguma discussão em sala de aula, por alguma situação”; “[...] um ou outro professor dá uma pincelada, [...] uma palestra, uma discussão, mas...não é trabalhada. [...] E se vai trabalhar o índio, trabalha o índio morto”. A abordagem é superficial e algumas presas ao imaginário lendário do indígena do passado, “trabalha o índio morto”, metaforiza o Professor 14, ou seja, desvinculado da realidade. Entre as declarações, apontamos, também, a afirmação do Professor 9: “Acho que as escolas seguem aquilo que é pedido para elas, o que é mandado, igual assim, está lá no referencial, trabalha [...]”. Resposta que nos impulsiona a verificar se o trabalho com a temática indígena ocorre pelo querer ou pelo dever-fazer.

Afinando nossa investigação em torno do trabalho com a temática indígena na escola, sobretudo os resquícios da forma como o indígena é concebido pelos professores não indígenas, inquerimos sobre a Lei 11.645, sua aplicação nas aulas, as possíveis

dificuldades e soluções – perguntas 3, 4 e 5. Os professores informaram que têm tentado inserir a temática e que a escola o faz na forma de projeto desenvolvido no 4º bimestre. Destacaram a Lei como obrigatoriedade que aparece no referencial, deve aparecer no planejamento e é cobrada pelo coordenador, pelo diretor, pela SED. Por outro lado, apontaram-na como forma, mesmo forçada, de trabalhar o assunto e de criar certo respeito com essas comunidades, comenta o Professor 17: “[...] a Lei veio mais para a gente não esquecer de trabalhar, mais como uma obrigação [...] e veio num sentido mais cultural (ininteligível) que é o que está na mídia agora né, valorizar o outro, na inclusão mesmo [...]”. A Lei representa o destinador-manipulador que “obriga” a dever-fazer e é algo imposto por uma visão da mídia no sentido de estar em repercussão, “valorizar o outro, na inclusão mesmo”, o que não significa necessariamente o querer-fazer desse profissional.

Todos, em menor ou maior intensidade, indicaram dificuldades em trabalhar com o tema na escola, entre os motivos: falta de conhecimento sobre o assunto, material inadequado, pouco tempo diante da excessiva quantidade de conteúdos, preocupação em cumprir o planejamento muitas vezes “engessado”, recusa dos alunos ao falar sobre o assunto. E entre as possíveis soluções apontadas, alguns docentes reconhecerem a necessidade da mudança na postura profissional, segundo o Professor 5: “[...] tratar com mais seriedade o assunto [...] fazer um planejamento melhor durante o ano e um acompanhamento melhor né da coordenação pedagógica [...]”. Mudança que envolve, também, a existência do preconceito entre os colegas de trabalho. Recortes ilustram questões levantadas pelos docentes e vão constituindo o retrato do trabalho na escola:

#### Quadro 20 – Dificuldades no trabalho com a Lei 11.645

**Professor 1:** A... + dificuldade eu acho que devido, não sei, **porque tem todo um planejamento e a gente tem um... um referencial que tem que cumprir** e às vezes **esse projeto vai ficando de lado**, [...] vai acontecendo vários outros projetos que vêm que a gente tem que fazer e aí às vezes a gente **vai dando prioridade a outros e aí a questão indígena que é... hoje está tão assim tão ... +, abandonada mesmo.**

**Professor 4:** É eu acho interessante, mas a gente não trabalha [...] se você **pegar as diretrizes** você vai ver que não trabalha só História, Literatura, todo mundo, **todo mundo deveria trabalhar**, todo mundo, mas vou falar do que eu sei, **os professores são preconceituosos**, às vezes é melhor que ele não trabalhe, do que criar um constrangimento na sala, até para ele [...] acho que é importante trabalhar, **porque o preconceito a gente adquire** né, com a convivência, eu falei, eu falo assim, a gente ama e deixa de amar, a gente tem preconceito, mas deixa de ter preconceito também, **a gente não nasce com o preconceito, a gente vai conquistando ele né.**

**Professor 13:** **Eu acho que não dá para reduzir essa questão a um projeto**, como está sendo feito, não dá. A melhor forma, já que a gente está nesse sistema que a gente acaba ficando preso a essa questão de conteúdo, **esse conteúdo tem que aparecer no referencial** e ser trabalhado, e ele tem que ser trabalhado. [...] para falar sobre essa temática tem que ter **preparo e para algumas pessoas é melhor não falar, é ficar quieto**, porque vai falar bobagem. Se for para reproduzir preconceito da mídia de massa é melhor ficar quieto. Mudar o **currículo**. [...] Muito legal tem a Lei, mas tem que **haver os mecanismos** para fazer ela acontecer.

**Professor 15:** Olha a dificuldade é assim, tudo o que é Lei, **que é obrigado, há uma rejeição**,

sinceramente é isso. [...] se você é obrigado você faz, **mas você faz para cumprir a Lei**, o papel [...] enquanto o professor **não mudar na sua postura não adianta**, ele vai trabalhar vai porque ele é obrigado a fazer [...]. Eu acho que **só o material não vai resolver**, eu acho que, como eu coloquei para você, a **gente é muito cheio de preconceitos**, a gente carrega isso, então primeiro o professor ter um contato maior [...] **Mas eu acho que esse contato, essa relação, acho que quebrar a redoma de vidro assim, entre o índio e a escola, eu acho que precisa [...] tem um muro ali, não passa para lá, nem passa para cá [...].**

**Professora 18:** Então, eu falo assim, tudo o que é imposto você acaba, pega só aquele dia para trabalhar, [...] de uma forma o governo coloca né, essa obrigatoriedade e de outro ângulo, de uma outra perspectiva a gente percebe essa, esse confronto entre índios e brancos, entre índios e fazendeiros, então isso, para eu trabalhar aqui na escola eu trabalho de uma forma, **mas os pais não veem dessa forma, entendeu, os pais assim, não vou generalizar, mas vários dos pais não veem o índio dessa forma e aí cada vez mais, afasta e aí a gente tem que fazer um milagre aqui na escola, entendeu [...].**

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Verificamos que o destaque está nas manipulações sofridas pelos professores dentro do contexto escolar. O Professor 1 tenta justificar a dificuldade no trabalho com a questão indígena diante da quantidade de conteúdos: “porque tem todo um planejamento” e entre as escolhas do que trabalhar afirma que “[...] vai dando prioridade a outros e aí a questão indígena que é... hoje está tão assim tão ... +, abandonada mesmo [...]”. Ele manifesta, mais uma vez, o desprestígio dado ao assunto que é abordado em segundo plano perante os outros conteúdos curriculares, apesar de sabermos que estes também são incluídos a partir da obrigação legal, mas não são tão questionados, porque representam, em grande medida, princípios de conhecimento eurocêntricos socialmente prestigiados.

Nesse âmbito, reforçam que a Lei 11.645 é uma “imposição”. Certamente, a função originária de qualquer lei é prescrever regras que devem ser seguidas e no caso de leis como esta, que prevê o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, o objetivo liga-se à valorização desses grupos, mas o que chama nossa atenção é que os professores referem-se a ela apenas com vistas à obrigatoriedade dos conteúdos, o que é apresentado, por alguns deles, como justificativa para a rejeição, como consta nas respostas dos professores 15 e 18: “[...] tudo o que é Lei, que é obrigado, há uma rejeição, [...] se você é obrigado você faz, mas você faz para cumprir a Lei, o papel [...]”; “[...] eu falo assim, tudo o que é imposto você acaba, pega só aquele dia para trabalhar”. Os profissionais parecem incomodados, posição que pode esconder a real exclusão dos sujeitos implicados na temática.

Aos poucos, o clima de desarmonia na relação com os indígenas, em menor ou maior intensidade, vai sendo apontado pelos próprios docentes. O preconceito entre os educadores é explicitado pelo Professor 4 que, em tom de denúncia, afirma: “[...] eu acho interessante, mas a gente não trabalha [...] os professores são preconceituosos, às vezes é melhor que ele não trabalhe do que criar um constrangimento na sala [...]”. Como indica o Professor 13, a Lei, a aplicação de projeto, a mudança no currículo não resolvem, “[...] tem

que haver os mecanismos para fazer ela acontecer” e o mecanismo principal apontado pelo docente é o próprio “preparo” do profissional para isso, ou “é melhor não falar”. Notamos, assim, que os docentes sabem que é necessária a mudança dos profissionais envolvidos nesse processo, o que implica a postura diante da discussão com os alunos, como frisa o Professor 15: “[...] enquanto o professor não mudar na sua postura não adianta [...] a gente é muito cheio de preconceitos”, ainda que discursivamente refira-se ora ao “professor”, colocando-se na posição de observador das atitudes dessa classe, da qual ele faz parte, ora inclui-se enunciativamente “a gente”.

Em todo caso, as condutas destacadas revelam os professores, acima de tudo, como seres sociais e como tais influenciam e são influenciados pelos discursos que os constituem na convivência social. Desse modo, é importante atentar para o trabalho realizado em sala de aula, corrobora o Professor 4, “[...] porque o preconceito a gente adquire, né, com a convivência [...] a gente não nasce com o preconceito, a gente vai conquistando ele né.”. Nesse âmbito, a mídia aparece também como uma das fontes de formação do docente, como ecoa na afirmação do Professor 13: “[...] Se for para reproduzir preconceito da mídia de massa é melhor ficar quieto [...]”. Fica posto, ainda, o registro de que a mídia é fonte preconceituosa de informação sobre a causa indígena e, muitas vezes, seguida por professores despreparados que reproduzem o que leem.

Imersa numa sociedade preconceituosa a escola, o professor, sofre com a pressão dos discursos de dentro e de fora de seu espaço de atuação, perpassados pela ênfase no conflito entre indígenas e não indígenas, expõe o Professor 18: “[...] de uma forma o governo coloca né, essa obrigatoriedade e de outro ângulo, de uma outra perspectiva a gente percebe essa, esse confronto entre índios e brancos, entre índios e fazendeiros [...]”. Nesse impasse, o docente tenta trabalhar, mas tem receio por saber que é preciso enfrentar o preconceito dos pais e, conseqüentemente, as representações que os alunos trazem de casa, completa: “[...] eu trabalho de uma forma, mas os pais não veem dessa forma, entendeu, os pais assim, não vou generalizar, mas vários dos pais não veem o índio dessa forma e aí cada vez mais, afasta e aí a gente tem que fazer um milagre aqui na escola, entendeu [...]”.

Aliada ao preconceito está a falta de preparação dos profissionais da educação. Entre as soluções possíveis para o trabalho com a temática na escola apontam: mais informação, orientações, flexibilidade no referencial, mudança no currículo, maior convívio, interação e entrosamento com as comunidades indígenas, resume o Professor 15: “[...] acho que esse contato, essa relação, acho que quebrar a redoma de vidro assim, entre o índio e a escola, eu acho que precisa. [...] tem um muro ali, não passa para lá, nem passa para cá [...]”.

Em termos semióticos, a “redoma de vidro”, o “muro” metaforicamente citado pelo professor, figurativiza a divisão entre os espaços de atuação de indígenas e não indígenas; a separação do professor não indígena diante da identidade indígena a partir da recusa da alteridade. Relação verificada também nos textos da mídia e que parecem reverberar nos discursos dos professores ao fazerem dela uma absorção acrítica. Situação de ordem social e que inicialmente poderá ser tensionada a partir de práticas de ajustamento (LANDOWSKI, 2005b), o “contato” indicado pelo professor, a abertura para conhecerem-se uns aos outros.

De maneira geral, as declarações dos professores remetem-nos à reflexão realizada por Silva e Pinto (2008) ao analisar a discursivização da igualdade e da diferença no que é textualizado em documentos da Universidade Federal de Tocantins. Segundo os autores, a identidade cultural é um construto histórico-social e somente reconhecer a diversidade, como normalmente prevê os documentos oficiais impostos para a escola, não resolverá o problema da intolerância ao indígena. É preciso entender que as relações sociais envolvem negociações políticas, ideológicas e culturais entre os diferentes grupos que sempre são alteradas e, por isso, exige a abertura para o diálogo.

Os professores sabem que existe preconceito em relação aos indígenas, parte parece ter consciência sobre a busca de soluções, mas continuam tendo dificuldades diante dos motivos apontados e das suas próprias convicções sobre o assunto, os profissionais da educação são sujeitos atingidos pelas relações de poder social. Aos poucos, vamos entendendo a escola como um “espaço sociocultural” (DAYRELL, 1996) que segue a perspectiva institucional com suas regras e delimitações e, por outro lado, envolve, também, sujeitos sociais implicados em suas relações, convicções e ideologias construídas dentro e fora da escola e que refletem nas decisões que chegam às salas de aulas. Espaço complexo no qual as culturas se cruzam e as relações são tensas.

No dia 07/10/2013, participamos de uma reunião organizada pela direção e coordenação da escola para a qual foram convidados os professores dos três turnos responsáveis pelo projeto “1ª Feira Histórica e Geográfica – Desvendando o MS e a cultura afro e indígena”. O objetivo era expor o que estavam trabalhando e pensar na organização das atividades para a feira. Na ocasião, colocamo-nos à disposição caso precisassem de ajuda na organização, preparação de material, referências. Notamos que havia professores preocupados com os objetivos das atividades que seriam apresentadas em torno da questão cultural, entre eles os professores 4 e 12 questionavam se a elaboração de cartazes levaria os alunos a refletirem sobre os assuntos abordados. Apesar disso, a maioria pareceu-nos presa à execução dos trabalhos para cumprir exigência e preocupavam-se com a falta de tempo e de

envolvimento dos alunos, discutiam o estabelecimento de nota para estimular os discentes, revelando o descompasso com um dos principais objetivos da escola: a consciência cidadã.

Diante das análises, percebemos que há um muro, uma fronteira imaginária e um distanciamento real separando indígenas e não indígenas. Entretanto, não queremos julgar a postura dos professores que, conforme apontado, enfrentam dificuldades dentro e fora das escolas sem, no entanto, desviarmos a atenção do compromisso que a escola tem com essa mudança. Pensar o trabalho com a questão indígena, assim como outros assuntos que envolvam relações sociais, exige o olhar para a interação em contextos escolares e a influência das práticas discursivas ocorridas nesses espaços, como destaca Moita Lopes (2002). As identidades sociais, segundo o autor, são construídas via discurso e atividades sobretudo de leitura em sala de aula que, aos poucos, ao longo do percurso curricular, auxiliam nesse processo; apesar de nem sempre serem vistas dessa forma pelos professores participantes nesta pesquisa.

Recuperando as perguntas do início do capítulo sobre os simulacros criados em nossas salas de aula, notamos que ainda representamos simulacros permeados pelas visões do indígena inferiorizado e “perdido” dentro das relações sociais de poder. Cabe ao profissional da educação entender que a identidade do Outro e de Nós precisa ser pensada na relação recíproca com a alteridade (LANDOWSKI, 2002a). Encontrar o equilíbrio entre o mesmo e o diferente, pois “[...] não há identidade sem diferença e a diferença pressupõe uma certa homogeneidade que permite identificar o que é diferente nas diferenças” (SANTOS, 2001, p.35). A diferença é condição de existência da identidade e entre elas há valores que precisam ser negociados, mas sempre haverá marcas que identificam cada um e é o posicionamento diante dessas marcas que precisa ser trabalhado; ele ditará o relacionamento de uns com os outros.

Apontar para o aluno essa diferença como parte integrante de todo e qualquer sujeito é papel do educador comprometido com uma sociedade mais humana. Temática que deve ser abordada ao longo do currículo e não em momentos pontuais dentro do calendário escolar e isso deve estar claro para o próprio profissional da educação. Notamos nas declarações que há, entre eles, desconhecimento e preconceito arraigado à história de colonização que imprime uma imagem negativa aos indígenas da região e que precisa ser superada para que o trabalho seja impulsionado nas escolas.

Retomando Candau (2002), a educação intercultural pode ser uma saída para diminuir o preconceito que impera em nossas escolas, mas “não basta, portanto, levar o educando a perceber a existência do outro, culturalmente distinto. É necessária uma nova

postura diante do outro” (BRAND, 2002, p.148) entendendo que há particularidades ligadas às especificidades culturais dos grupos humanos. Para nós, essas colocações devem ser aliadas aos conceitos de identidade e alteridade como valores mutuamente determinados e, acima de tudo, culturalmente construídos por processos simbólicos e discursivos envolvidos por relações de poder.

Nesse sentido, relatamos no tópico a seguir a investigação realizada principalmente com os alunos do 6º B sobre e com os indígenas.

## 5.2 OS DISCURSOS CONSTITUÍDOS NOS ENCONTROS: OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES

Neste tópico, o foco são os encontros realizados sobretudo com os alunos do 6º ano B, alguns deles ocorridos a partir de atividades de inter-relação com alunos e professores da escola indígena. Momentos de observação e análise das concepções e dos regimes de interação emitidos uns sobre os outros. Breves ponderações sobre a prática desenvolvida também serão consideradas ao longo das descrições. Observações em relação às atitudes de outros alunos e professores presentes nos encontros, nas duas escolas, também foram anotadas e serão citadas para ancorar reflexões.

**1º Encontro – A memória de indígena para os alunos** (16/10/2013 – 2 horas-aula. Língua Portuguesa. Anotações de campo e coleta de atividade).<sup>60</sup>

No primeiro encontro, pretendíamos iniciar a observação verificando a opinião dos alunos sobre os indígenas. Distribuímos uma folha para que respondessem, em forma de texto escrito e desenho, a seguinte pergunta: Índio lembra...?

Inicialmente, os alunos mostraram-se preocupados em construir respostas conceituais e alguns perguntaram se poderiam falar sobre o Descobrimento do Brasil; outro, ainda, se os índios comiam feijoada. Procurávamos não interferir orientando para que escrevessem o que estava gravado de imagem na mente de cada um. Inseguranças e questionamentos sobre a vida dos indígenas que revelam o distanciamento, ou a distorção recorrente quando o assunto é tratado pelos alunos, considerando a proximidade local com os indígenas e com as aldeias.

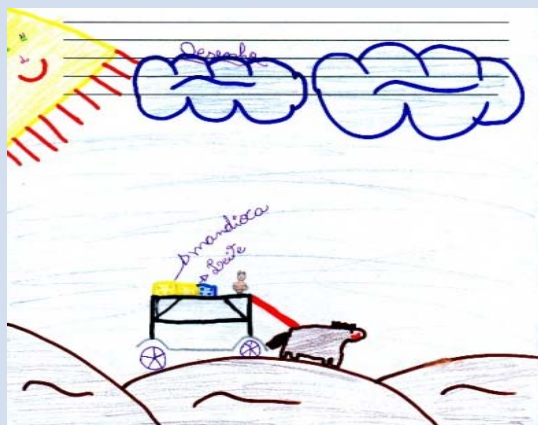
---

<sup>60</sup>As informações entre parênteses referem-se: à data da realização, à quantidade de aulas usadas, à disciplina que disponibilizou o horário e aos instrumentos usados para a coleta dos dados.

Todos entregaram a atividade que foi analisada por nós comparando a relação entre parte escrita e desenho. Os discentes destacaram em suas respostas principalmente os seguintes temas gerais: cultura, dança, música, instrumentos, moradia (oca), comidas (mandioca, milho, feijoada), tribo, guerreiro, respeito, comércio (venda de mandioca nas ruas), Descobrimto do Brasil, desigualdade, pátria, diferenças. Como notamos, na seleção de temas, os alunos, com menor ou maior intensidade, representaram o indígena ligado à imagem tradicionalmente divulgada pela história ocidental, pelo livro didático e pelas aulas principalmente de História. Sujeito que passa a ser conhecido na reprodução do encontro com os portugueses no Descobrimto do Brasil, que mora na aldeia, veste tanga, gosta de pescar. Quando são trazidos para o retrato de uma memória atual, são lembrados pelas ruas de Dourados vendendo mandioca, leite. E, intermediando as caracterizações, verificamos que alguns educandos revelam, implícita ou explicitamente, que os indígenas são desvalorizados socialmente. Alguns exemplos ilustram<sup>61</sup>:

#### Quadro 21 – Representação do indígena para os alunos não indígenas

**Aluno 7:** Pessoas que vende mandioca na rua ou também leite etc... Eu acho que eles mora na oca ou qualquer coisa do tipo.



**Aluno 13:** índio lembra pessoas desvalorizadas de seu valor. Os indígenas são a esperança e a riqueza do Brasil. Os índios antes da colonização os índios eram pessoas em grupos que caçavam animais, e em grupo viviam. Hoje em dia desvalorizados pelas pessoas. O governo manda sextas basicas e dinheiro e se a população ligase para a História não seria porisso a ajuda do governo.



<sup>61</sup>As atividades podem ser conferidas no Anexo G. Digitamos a parte verbal da forma como foi escrita pelos alunos e escaneamos os desenhos para facilitar a leitura, no original a atividade foi realizada em folha única e identificada.

**Aluno 17:** Índio me lembra muitas coisas, me lembra também quando estava no 4º ou 5º; **que os índios eram os habitantes no Brasil** na época e que eles tiveram que ficar escravos dos outros que chegaram bem depois. Me lembra aquelas pessoas **que não tinham muita roupa** e aquelas que adoram; como dizem **“os brancos”**. E sempre felizes. Adoro a cultura deles !!!



**Aluno 26:** Para mim índio lembra pessoas morenas que alguns pintam o rosto que tem roupas diferentes, lembra cultura, dança, variedades linguísticas e etc... E o índio me lembra **pessoas iguais a outras...**



**Aluno 22:** índio para mim **lembra a pátria**, porque quando os portugueses chegaram no Brasil os índios que estavam aqui cuidando do nosso Brasil, eles são muito importantes, para nós, e por isso nós temos que respeitá-los porque tem **muita gente que não trata os índios muito bem**. Eu tenho vontade de conhecer muitas aldeias, eu já conheço uma a Bororó, lá é bem legal. Da cultura indígena tem várias coisas que usamos hoje no nosso dia como algumas comidas e utensílios de casa.



**Aluno 28:** O índio lembra cultura, dança, o índio é um exemplo de uma **pessoa guerreira** que conquista as coisas, o índio me lembra uma pessoa comandada por **um chefe**.

Um índio tem **várias tribos** que podem ser grupos.



**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

O primeiro exemplo disposto no quadro é do Aluno 7, ele refere-se ao indígena visualizado na realidade de Dourados como aquele que atravessa a cidade em sua carroça “[...] que vende mandioca na rua ou também leite etc...”, produtos normalmente advindos das aldeias como procura figurativizar na cena desenhada. Nesta, topologicamente, o aluno centraliza a carroça, puxada por animal, sobre a qual estão o indígena e os produtos, mandioca e leite, foco principal da representação. O indígena segue por um caminho, possivelmente na aldeia como notamos pelos contornos do chão simulando morros; compondo o cenário, a terra, as nuvens e o sol reforçam o ambiente rural. No componente eidético, destacam-se as curvas do caminho, do animal e das nuvens que dão movimento à

cena, quebrando os contornos retos da carroça. Cromaticamente, além do marrom da terra e do animal que puxa a carroça, sobressai o uso do amarelo, no sol, e do azul, nas nuvens e no fundo do desenho; juntos projetam no enunciado a sensação de dia iluminado e feliz. Felicidade ratificada pelo sorriso do sol e do animal, conseqüentemente auxiliando no efeito de sentido da representação de satisfação do indígena ao realizar a atividade.

Observando o restante do enunciado verbal acima da imagem: “Eu acho que eles mora na oca ou qualquer coisa do tipo”, o aluno manifesta uma dúvida que demonstra o desconhecimento da real situação de vida das comunidades indígenas, parte delas praticamente situadas no prolongamento do perímetro urbano de Dourados. Sabemos que nas comunidades da região poucas famílias vivem em ocas e a imprecisão do aluno, iniciando o Ensino Fundamental II, parece-nos um dos indícios da fragilidade do ensino a esse respeito. Os alunos reproduzem um discurso colonial que “[...] produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (BHABHA, 2010, p. 111).

O Aluno 13 reverbera as percepções sobre o tratamento dado ao indígena no contexto em que vive, lembra-os como “pessoas desvalorizadas de seu valor” e procura se respaldar desse julgamento enaltecendo esses sujeitos a partir de uma afirmação que soa como clichê: “Os indígenas são a esperança e a riqueza do Brasil”. Mostra-se preocupado com o respeito dado ao indígena ou, ao menos, parece refletir sobre sua condição atual, apesar de fazer referência ao passado para justificar sua importância para a sociedade brasileira: “[...] Os índios antes da colonização os índios eram pessoas em grupos que caçavam animais, e em grupo viviam. Hoje em dia desvalorizados pelas pessoas”. Atento à realidade, ou melhor, influenciado pelos discursos que permeiam os espaços que frequenta e que ajudam a construir suas opiniões, ele refere-se às cestas doadas pelo governo às populações indígenas: “O governo manda cestas básicas e dinheiro e se a população ligase para a História não seria porisso a ajuda do governo”. Apesar das fragilidades na organização da coerência escrita, verificamos que o aluno recorre à história, utiliza verbos no pretérito, para justificar a ajuda governamental aos indígenas, esses deixaram de ter as mesmas condições para a sobrevivência: “eram pessoas em grupos que caçavam animais”, isto é, já não possuem o poder-fazer necessário para manter as práticas tradicionais.

No desenho, reforça a visão voltada para a figura do indígena historicamente constituído. Em primeiro plano temos o gramado, fortemente marcado em verde, sobre o qual encontramos, à esquerda, dois elementos da tradição indígena, a fogueira e a oca, esta destacada em vermelho com detalhe ondular, em roxo, representando as pinturas indígenas.

Em segundo plano, também em uma porção de terra gramada, está o indígena, enfaticamente centralizado, em pé, ele olha para frente e sorri, enunciativamente é apresentado ao enunciatário em condição de contentamento nessa condição de vida. Ele veste short e calça sapatos, ambos coloridos em vermelho como a oca, a ausência de vestimenta na parte superior do corpo constitui uma constante das representações voltadas para o imaginário do índio que mora na mata e usa pouca roupa. No conjunto dessa composição, apontamos para a ondulação que contorna o gramado e as nuvens, ajudam a dar movimento ao desenho em contraposição aos contornos retos da fogueira e da oca. Enfim, é assim que os alunos sublinham, principalmente nos desenhos, a identidade reconhecidamente indígena frente à alteridade não indígena para que o contrário também se estabeleça, visto que dar forma à própria identidade é também objetivar “[...] a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele” (LANDOWSKI, 2002a, p. 4, grifos do autor).

Nesse âmbito, o Aluno 17 revela que a imagem fixada na memória dos discentes é a representada pela escola ao lembrar: “[...] quando estava no 4º ou 5º ; que os índios eram os habitantes no Brasil na época e que eles tiveram que ficar escravos dos outros que chegaram bem depois [...]”. O índio é localizado nas histórias do passado, da época do Descobrimento, contadas pelo viés eurocêntrico em que aparecem como aqueles “[...] que não tinham muita roupa e aquelas que adoram; como dizem ‘os brancos’. E sempre felizes [...]”. Destaque para o uso das aspas na expressão “os brancos”, o aluno coloca em dúvida ou ironiza o uso do termo assinalando a reflexão em relação à reprodução de um discurso que diferencia índios e brancos desconsiderando a mistura racial. Serve-se dessa construção para alegar que esse posicionamento sobre o indígena não é o dele, é dos “brancos” do passado, são eles que “dizem” isso ao longo das explicações dadas pelo professor, nas leituras dos livros didáticos e com as quais o aluno pode não concordar, mas é o que tem retido em sua memória. Ao final, procura fazer-ver ao pesquisador, destinatário da atividade, que ele tem uma visão positiva sobre o indígena: “Adoro a cultura deles !!!”, todavia, na afirmação revela que é a “cultura” dos indígenas que ele “adora”, reforçando o distanciamento em relação ao sujeito índio, este é valorizado enquanto símbolo de uma cultura.

O desenho comprova o direcionamento do aluno influenciado pela escola, a apresentação da típica cena do encontro entre o indígena e o português presente na história do Brasil. O foco da cena é frontal e topologicamente dividido ao meio, na horizontal, marca a separação entre os dois personagens dessa história, temos: na parte inferior, o mar no qual se encontram peixes (representando a riqueza do local), à direita encontra-se um barco (a caravela), ele está voltado para a terra e possui um tripulante que parece pescar. Na parte

superior, observando a chegada do barco, está o indígena tipicamente caracterizado: usa cocar, tanga, arco e flecha na mão e entremeia-se ao cenário constituído pela mata. As cores são fortes e bem definidas para separar cada componente da composição: o azul do mar, rompido pela presença do marrom do barco; o verde das plantas rasteiras e das árvores de caules marrons, em meio às quais está o indígena, também em tom marrom, com destaque para o cocar vermelho; por fim, o fundo amarelo retrata o dia. Eideticamente a imagem apresenta leves curvas nos traços do mar, no barco, na floresta, auxiliando no efeito de movimento.

Na resposta do Aluno 22, a referência à história do Descobrimento do Brasil também é marcante. Possivelmente na busca por oferecer uma resposta mais escolar para a pesquisadora, vista como professora, o estudante retoma a imagem do indígena evocando junto à lembrança da “pátria” palavra que remete ao sentido de nação, reproduz um discurso nacionalista e justifica a importância desse sujeito: “[...] para mim lembra a pátria porque quando os portugueses chegaram no Brasil os índios que estavam aqui cuidando do nosso Brasil”. E frente ao registro da real impressão sobre o tratamento dado aos indígenas na realidade em que vive, convoca os não indígenas, pelo uso da debreagem enunciativa “nós” (eu + você), a valorizá-los: “[...] eles são muito importantes, para nós, e por isso nós temos que respeitá-los porque tem muita gente que não trata os índios muito bem”. Argumenta a favor do reconhecimento dos indígenas ao mostrar que conhece uma aldeia e a avalia positivamente, tem interesse em conhecer outras e sabe que a cultura indígena está presente na cultura não indígena: “Eu tenho vontade de conhecer muitas aldeias, eu já conheço uma a Bororó, lá é bem legal. Da cultura indígena tem várias coisas que usamos hoje no nosso dia como algumas comidas e utensílios de casa.”

Apesar de mostrar-se conhecedor da realidade indígena atual, o enfoque do desenho é novamente a cena histórica da chegada dos portugueses. Na composição atentamos para a linha marcada em azul que divide a folha na vertical, topologicamente ela separa os elementos envolvidos e representa a relação entre indígenas e não indígenas, sujeitos pertencentes à mesma pátria, mas que desde os primeiros contatos parecem cindidos. Figurativamente temos: à direita, o mar e no meio dele a caravela com vários tripulantes, os portugueses, eles se aproximam da fronteira com a terra; à esquerda, em porção maior, encontra-se a terra, há um apagamento da presença física do indígena, mas ele é representado por uma fogueira e duas ocas indígenas caracterizadas pelo formato triangular e pelos desenhos coloridos que as enfeitam. Como na imagem anterior, traços ondulares na terra, no mar e na linha divisória auxiliam no efeito de movimento. As cores não fogem ao comumente

usado nos desenhos escolares para esta representação: mar azul, caravela marrom, terra em amarelo, ocas coloridas em tons de verde e azul e entre elas o marrom e o vermelho da fogueira.

O Aluno 26 opta por caracterizar o indígena marcando primeiramente suas diferenças raciais, culturais e linguísticas, escreve: “[...] pessoas morenas que alguns pintam o rosto que tem roupas diferentes, lembra cultura, dança, variedades linguísticas e etc...”, há preocupação em frisar os elementos que diferem o indígena, sua alteridade; por outro lado, após essa diferenciação, o aluno afirma: “E o índio me lembra pessoas iguais a outras...”, verbalmente parece compreender que somos iguais em nossas diferenças. O discente tenta reproduzir isso ao apresentar duas meninas proporcionalmente do mesmo tamanho, em pé, uma ao lado da outra, mas particularizadas por características que as compõem: à esquerda está a indígena, a cor do seu cabelo é mais escuro, ela usa uma pena verde na cabeça, seu vestido alaranjado possui franjas na barra e na manga simulando as roupas tradicionalmente usadas pelos indígenas, calça simples chinelos. Comparativamente, à direita está a não indígena, ela possui cabelo claro e visualmente está mais arrumada, usa brinco, vestido roxo e sapatos.

As escolhas denunciam a visão inferiorizada em relação ao indígena. Apesar de tentar marcar a paridade entre indígenas e não indígenas a partir da representação das duas meninas que, lado a lado, sorriem e olham para frente, efeito de aproximação com o enunciatário, simulando a união feliz entre dois sujeitos de culturas diferentes intermediadas pela palavra “igualdade”. Verificamos, ainda, que elas não estão completamente unidas, em contato, e a ausência do cenário pode indicar uma cena artificialmente construída para esta atividade; além disso, a flecha que acompanha a palavra “igualdade” está direcionada do índio ao não índio, ou seja, o aluno não indígena simula uma correspondência que deve ser do “Outro” para o “Nós”, é ele quem precisa igualar-se; estar disposto a ser “assimilado” (LANDOWSKI, 2002a).

Na produção do aluno 28 o indígena encerra o estereótipo idílico, ele lembra “cultura, dança” e é caracterizado como “uma pessoa guerreira que conquista as coisas”, “comandado por um chefe”, “tem várias tribos”, como ratifica o desenho. O índio está enfaticamente estampado em um cenário que podemos dividir em três dimensões: na parte inferior destaca-se o verde mais forte do gramado do qual, à direita, salta um coqueiro curvado em direção ao indígena e, à esquerda, uma oca, também em verde, destaca-se pela altura que alcança os três níveis do desenho, elemento simbolicamente representativo na vivência indígena tradicional. Ao lado dela, ocupando o segundo plano, sobre um chão de

verde mais claro, está o indígena tipicamente caracterizado, isto é, descalço, de tanga, pena na cabeça, pintura no rosto (os três elementos destacados em vermelho, cor normalmente aliado à cultura indígena), ele ultrapassa a altura da oca, alcança a linha final do desenho, contorno da montanha, impondo-se como destaque, e parece feliz nessa condição, como confirma o sorriso. Ao lado do indígena, à sua direita e quase ao meio da imagem, temos um caminho de terra, marrom, que se liga à terceira camada na qual estão duas montanhas, indica uma possível saída de cena do indígena. Ligado a essas escolhas, destacam-se os contornos da oca, do coqueiro, das montanhas e do caminho em meio aos quais o indígena é colocado numa posição estática, olha para frente, para o enunciário. Acomodação que sugere a disposição do indígena em um momento determinado, ele posa para ser observado, e é assim que o não indígena, o aluno, quer fazer-ver, o indígena como ser “exótico”.

Diante das análises, parece-nos que os alunos desconhecem, ou sentem dificuldade em fixar as novas formas de vivência dos indígenas da região de Dourados, contexto em que exercem também cargos comuns à vida social envolvente. Sobre isso, Candau (2002, p.126) sustenta que a existência dos índios está presa às raízes históricas da dominação, “[...] no plano das representações e no imaginário social [...]” no qual se nega o outro, sua alteridade, o que pode estar aliado ao discurso escolar, espaço no qual a pesquisa ocorre. Essa negação ao Outro, o indígena, inserido em patamar inferior, é marcada, também, pelo distanciamento do modo de vida e dos lugares que cada um ocupa. Notamos que, em todos os desenhos do quadro, o indígena é inserido no espaço aldeia, mesmo no primeiro em que é representado na venda de produtos trazidos para a cidade é “lá”, no cenário da comunidade, que ele é representado, reforçando o distanciamento, a dificuldade em imaginá-lo em meio ao “Nós”, não indígenas, o que justifica inclusive a ausência de cenário no desenho do Aluno 26.

A leitura das atividades entregues pelos alunos no primeiro encontro nos fez voltar para as observações realizadas por Bonin (2007, p.147). Segundo ela, ao analisar os efeitos dos discursos que aprisionam a existência indígena no passado, projetam-se outras visibilidades a esses sujeitos no presente: “Ser feliz, estar bem, manter-se vivo, sonhar o futuro: essas são condições interditas aos índios no presente, quando estes são narrados como sujeitos no tempo passado”. Nos enunciados analisados, os alunos não exatamente interditam os indígenas do direito à felicidade, mas constroem sua representação, normalmente, ligada à situação desfavorecida, com resquícios de pretensão à igualdade. Diante disso, planejamos o segundo encontro descrito a seguir.

**2º encontro – Discussão em grupo** (18/10/2013 – 2 horas-aula. Língua Portuguesa. Gravada em áudio e vídeo. Anotações de campo)<sup>62</sup>.

O segundo encontro foi planejado para sistematizar as respostas dadas pelos alunos no primeiro encontro, ratificar posições, promover um momento de reflexão e de troca sobre a temática indígena entre o grupo. Para isso, primeiramente, a atividade do encontro anterior foi devolvida aos alunos; alguns queriam terminar de organizar e compor os últimos detalhes nos desenhos. Logo depois, procuramos um local mais adequado para a realização da dinâmica.

A falta de condições ambientais dentro da unidade escolar foi ponto negativo importante na execução produtiva da atividade. As aulas disponibilizadas para nós, a 2ª e a 3ª, antecederam o recreio, momento em que a merenda escolar é servida. A saída dos alunos para merendar e o movimento dos outros nos corredores dispersam a atenção. Por isso utilizamos a sala de tecnologia que, apesar de também não ser a mais adequada, possuía maior restrição ao barulho. O momento foi conduzido como uma conversa em grupo, retomando o que haviam respondido no encontro anterior e a partir de perguntas que foram sendo inseridas de acordo com o andamento da atividade, algumas previamente pensadas por nós, outras surgidas no momento.

Os alunos mostraram-se eufóricos com a conversa, notamos que tinham interesse em discutir o assunto, mas alguns se mostraram inibidos para manifestarem opinião. No início da conversa, era possível perceber que, assim como verificamos no primeiro encontro, havia alunos mais preconceituosos e com uma visão aliada ao imaginário da história do Descobrimento do Brasil e outros com um olhar mais crítico para a realidade de Dourados. A manifestação das opiniões dos dois grupos de alunos produzia embates, mas entendemos que é na diferença que o conhecimento se faz e é com esse princípio que nos lançamos para as discussões.

A primeira pergunta feita por nós foi: “onde normalmente encontramos os indígenas?” Inicialmente as respostas situaram-se entre aldeias, no Descobrimento do Brasil, nas ruas, reafirmando o que haviam apresentado na primeira atividade. E, eufóricos diante da pergunta, eles tumultuaram positivamente a aula, conversavam entre si; estranhavam, riam, concordavam, discordavam. Aos poucos começaram a lembrar da convivência com indígenas na escola, com a vizinha indígena. Em meio à conversa, o Aluno 14 citou que eles foram os

---

<sup>62</sup> A gravação de momentos do encontro encontra-se no Anexo H.

primeiros habitantes do Brasil. Logo, o Aluno 4 afirmou: “sabe que todo mundo aqui assim, pode ser descendente de índio!”. Reagindo à afirmação, nem todos os alunos consentiram e manifestaram certo desconforto com a ideia de pertencerem àquele grupo. Ilustramos a seguir o trecho da conversa:

**Pesquisadora:** [...] Onde, normalmente, a gente encontra os indígenas?

**Alunos:** NA RUA! NA ALDEIA! (tumulto de vozes, todos falam ao mesmo tempo: na rua, na aldeia, na rua e na aldeia).

[...]

**Pesquisadora:** Aluno 19, você está falando para sua amiga, pode falar para nós. Alguns colocaram nas respostas que eu dei uma olhada, “Índio lembra o Descobrimento do Brasil”, mas a gente só tem indígena na época do Descobrimento?

**Alunos:** (tumulto de vozes) NÃO!!...TEM NA ALDEIA, NO BRASIL.

[...]

**Aluno 16:** É... a gente não encontra os índios só no Descobrimento do Brasil, a gente encontra eles nas Reservas e nas aldeias também.

**Pesquisadora:** Isso. Vocês concordam que a gente tem índio nas aldeias e nas Reservas?

**Alunos:** NAS ESCOLAS.

**Pesquisadora:** Nas escolas. Quem já teve uma convivência com algum indígena? Aqui em Dourados tem indígena?

**Alunos:** TEM.

**Pesquisadora:** Onde?

**Alunos:** NAS RESERVAS, NA CASA DELES.

**Aluno 23:** Professora, (ininteligível), a minha avô, ela não é daqui, é de Caarapó, ela está cuidando de um indígena.

[...]

**Aluno 14:** Mas foram os primeiros habitantes do Brasil.

**Pesquisadora:** Foram os primeiros habitantes do Brasil.

**Aluno 4:** Sabe que todo mundo aqui assim, pode ser descendente de índio.

**Pesquisadora:** Qualquer um aqui pode ser descendente de índio. Olha, nós vamos combinar assim: um fala e os outros veem se concordam ou não, tá.

**Aluno 30:** Eu não sou descendente de índio!

**Pesquisadora:** Quem concorda que nós somos descendentes de índios aqui?

**Alunos:** (quase todos levantam a mão concordando). Eu. É sim. Não são. (murmúrios).

**Pesquisadora:** Quem quer comentar, uma pessoa para comentar.

[...]

**Aluno 2:** Acho que todo mundo, todo, praticamente todo mundo é descendente, porque todo mundo aqui nasceu no Brasil, ou eu acho que todo mundo nasceu. E no começo quem estava aqui era os índios, ou seja, quem gerou praticamente o Brasil foram eles (aplausos).

**Pesquisadora:** Alguém não concorda com o que ela falou? (tumulto de vozes).

**Alunos:** Eu concordo! Eu não concordo!

**Pesquisadora:** É ..., aqui olha. Os indígenas vivem onde?

**Alunos:** (tumulto de vozes) Na aldeia, no Brasil, numa casa, na mata.

**Pesquisadora:** Olha, vamos ouvir o que Aluno 2 falou, olha.

**Aluno 2:** Também tem os índio que saiu da aldeia e foi morar aqui na cidade.

Verificamos que a possibilidade de descendência indígena, evocada pela colocação do Aluno 4, leva a posicionamentos que tentam negá-la, o Aluno 30, por exemplo, rapidamente afirma: “Eu não sou descendente de índio!”. Por outro lado, há aqueles que

homologam o parentesco, como faz o Aluno 2: “[...] praticamente todo mundo é descendente, porque todo mundo aqui nasceu no Brasil [...]. E no começo quem estava aqui era os índios, ou seja, quem gerou praticamente o Brasil foram eles (aplausos)”. Divergência que aparece, também, nas respostas dadas sobre o local em que os indígenas vivem, apesar de a maioria responder “Na aldeia, no Brasil, numa casa, na mata”, novamente o Aluno 2 mostra-se conhecedor da realidade circundante ao colaborar: “Também tem os índio que saiu da aldeia e foi morar aqui na cidade”. De maneira geral, a percepção do “estranhamento” diante dessas duas perguntas é explicada por ser do Outro que se fala, “o estrangeiro” landowskiano (2002a). Reconhecer como verdadeiras as afirmações dos alunos 2 e 4 seria o mesmo que igualar o indígena, o “Ele”, ao “Nós”, com o qual não se quer parecer, já que a sua imagem é socialmente reconhecida como inferior.

Na sequência, interrogamos os alunos sobre a forma como reconhecem um indígena e obtivemos como respostas: pela face, pelo cabelo, pela cor, pela língua, pelo comércio de mandioca, pelo modo de pensar, pelo jeito que eles se vestem. Duas características chamaram nossa atenção: “pelo modo de pensar”, ou seja, compreende-se que o indígena pensa diferente, provavelmente aliado à sua maneira particular de viver, diferindo da concepção de vida não indígena. E a outra foi “pelo jeito que eles se vestem”. Procurando investigar qual a vestimenta eles estavam associando ao indígena a ponto de estabelecê-la como diferencial inquerimos:

**Pesquisadora:** Então eu pergunto, como indígena se veste?

**Alunos:** (todos falam ao mesmo tempo). Sei lá. Com roupa. Antigamente. Boné aba reta...

[...]

**Aluno 1:** Às vezes tem algumas aldeias, não só aqui de Dourados, de outras cidades assim, que às vezes eles se vestem com aquelas roupas típicas né?

**Aluno 29:** É, mas aqui em Dourados normalmente eles se vestem com roupa normal.

**Pesquisadora:** Aqui em Dourados normalmente eles se vestem com roupa normal. Isso.

[...]

**Aluno 23:** Teve um negócio lá na igreja (incompreensível). Que assim, foram visitar eles né, foi tipo um passeio, a gente foi visitar eles né. Daí eles [...]. Daí assim, tipo, eles, eles vestiram as roupas típicas deles. Não tinha nada que, que esconder assim. Eles vestiam normal.

**Pesquisadora:** Então há uma diferença entre indígenas e não indígenas. Há alguma diferença?

**Alunos:** NÃO! NÃO. SIM. TODOS SÃO HUMANO!

**Aluno 17:** Todos são normais e humanos.

[...]

**Pesquisadora:** Olha a pergunta aqui, olha! Eu quero um menino e uma menina para responder. A maioria desenhou um indígena com a sua roupa típica, igual a colega colocou. [...] Mas vocês estão me falando que hoje não existe só indígena assim, então porque desenharam assim?

**Aluno 16:** Eu desenhei um índio com chapéu de pena, arco e flecha, do lado eu desenhei uma carroça, porque, eu desenhei a mandioca porque o, o sustento deles vem da venda.

[...]

**Aluno 2:** Eu acho assim que grande parte desenhou desse jeito, porque às vezes a gente é acostumado, às vezes, às vezes, não todas às vezes, na televisão é... eles vestido daquele jeito, e assim, às vezes a gente imagina assim como deve ser um índio? Daí a gente imagina assim aquela roda é dentro de uma simples, digamos casa, é vestido daquele jeito, todo pintado, eu acho que grande parte das pessoas imagina isso (os alunos murmuram comentários paralelos sobre as afirmações dele).

**Pesquisadora:** Então, normalmente o conhecimento que a gente tem então sobre os indígenas a gente vê onde?

**Alunos:** (muitos comentários e murmúrios sobre a pergunta). NA TELEVISÃO, NAS RUAS, NA ALDEIA, NAS RESERVAS, NO JORNAL, NA PRACINHA, NA INTERNET.

As vestimentas que representam a imagem dos indígenas para os alunos são variadas, alguns se lembram das tradicionais, declara o Aluno 1: “[...] que às vezes eles se vestem com aquelas roupas típicas né?” remetendo, provavelmente, a alguma apresentação cultural que ele tenha assistido, quando os indígenas da região vestem-se com suas roupas tradicionais. O Aluno 23 ratifica isso ao falar de uma visita à aldeia: “[...] foi tipo um passeio, a gente foi visitar eles né [...] eles vestiram as roupas típicas deles. Não tinha nada que, que esconder assim. Eles vestiam normal”. Sob outra perspectiva, há alunos que, tendo em vista uma proximidade maior com a realidade de Dourados, citam o “boné aba reta”, estilo ligado ao *rap* e seguido por parte dos jovens indígenas da Reserva de Dourados. Ou refere-se à vestimenta como “normal”, como menciona o Aluno 29, expressão aliada à comparação valorativa, em suma, o que foge ao usado por “Nós”, comum socialmente, seria “anormal” e, por consequência, desclassificado.

Implicitamente há um discurso que atribui características não humanas a quem não segue o patamar estipulado socialmente, como observamos na afirmação do Aluno 17: “Todos são normais e humanos”, quando tentamos levar a reflexão para a possível diferença entre indígena e não indígena. Apesar de boa parte continuar relacionando o indígena a elementos que o diferencie: “Eu desenhei um índio com chapéu de pena, arco e flecha, do lado eu desenhei uma carroça, porque, eu desenhei a mandioca porque o, o sustento deles vem da venda”, afirma o Aluno 16. Por outro lado, o Aluno 2 continua demonstrando senso crítico diante do assunto, como constatamos na justificativa dada para essa forma de representação feita pela turma nos desenhos. Segundo o discente, a mídia influencia nessa construção: “[...] porque às vezes a gente é acostumado, às vezes, às vezes, não todas às vezes, na televisão é... eles vestido daquele jeito [...]”. Frente à resposta dada por ele, nem

todos os alunos pareceram entender a reflexão, o que demonstra imaturidade apreciativa, ponto que precisa ser trabalhado pela escola no que se refere à leitura crítica dos textos midiáticos.

Notamos que o grupo de alunos vive na confluência entre os conhecimentos adquiridos principalmente na escola e nos meios de comunicação, fontes de formação que, vez ou outra, fixam a representação do indígena à época do Descobrimento, à condição inferiorizada. Por outro lado, eles sabem que o indígena está presente na região de acordo com o próprio contato nas ruas, mas, por vezes, parecem não se dar conta disso, ou ligam a imagem do indígena às ocupações menos prestigiadas socialmente.

Para fechar a conversa perguntamos aos alunos se conheciam indígenas que viviam na cidade; a maioria manifestou conhecimento. Os Alunos 13 e 23 lembraram, respectivamente: “o amigo da minha mãe, tipo assim, a amiga dela casou com indígena”; “eu já vi um que ele é repórter”. Procuramos mostrar-lhes que, atualmente, os indígenas exercem cargos em diferentes áreas, citamos: advogado, vereador, enfermeiro, parte dos alunos mostrou que sabiam, apesar de não terem citado anteriormente, outros desconheciam. E inquerimos: “O que vocês acham dos indígenas que estão morando na cidade e exercem cargos na cidade? Por exemplo, nós temos vereador, advogado...”. Os estudantes murmuram e três, na sequência, os alunos 23, 4 e 17, opinaram: “[...] não é porque eles são indígenas que eles não podem também ter um cargo igual a gente tem assim, igual nossos pais, que a gente não né.”; “Tem direitos iguais.”; “Eles se dedicaram também.”. Esses alunos manifestaram-se favoráveis à participação social indígena fora da aldeia, contudo a maioria preferiu não comentar quicá por não entender a pergunta ou não ter segurança em sua opinião.

Por fim, questionamos sobre a palavra "bugre", ouvida na sala como ofensa entre eles e aliado ao tema discutido. Alguns alunos tentaram explicar reconhecendo que usavam como ofensa no sentido preconceituoso de “pequeno”, “sujo” e “índio”, explica o Aluno 2: “É que dependendo da forma que a gente fala, a pessoa acha que a gente está digamos bullying [...] é que antigamente as pessoas usavam esse termo para falar dos homens, pequenos que eram da raça indígena”. Diante dessa situação deixamos como pesquisa para o próximo encontro: a origem do termo “bugre” e a escolha de um recorte, um texto, uma imagem que chamava a atenção ao falar sobre o indígena.

Ao final do encontro três alunos nos procuraram para fazer a seguinte pergunta: “Professora, porque passa na TV que eles querem terra, se eles não fazem nada com ela?”, para os quais explicamos que a visão de terra para o indígena não é capitalista, mas liga-se à própria cultura de seu povo, à história de suas famílias e que, legalmente, eles têm direitos, o que envolve a análise, sobretudo antropológica, antes de ser dada a posse. O

questionamento, reflexo dos embates ocorridos na época, divulgados principalmente pela mídia local, nos fez refletir sobre os “enfrentamentos” que o professor pode sofrer em sala de aula ao abordar temáticas como essa, por isso ele precisa estar preparado para fazer, com os alunos, análises críticas da realidade divulgada pelos livros, pela mídia. Moita Lopes (2002, p.127) destaca, nesse sentido, a importância do professor na construção discursiva das identidades sociais, segundo ele, a escola influi na “[...] transformação das práticas sociais de exclusão [...]” a partir da análise, feita junto aos alunos, das suas práticas discursivas, com vistas à “[...] socioconstrução dos significados através dos quais e pelos quais vivem”.

As observações realizadas no encontro ratificam a ligação com a representação desprestigiada do indígena, o que impulsiona o distanciamento e a visão negativa. Landowski (2002a, p.7) afirma que atitudes e comportamentos diferentes não são vistos como elementos de sentido em outra cultura, o julgamento realizado pelo “Nós”, grupo dominante “Sr. Todo Mundo”, é de que o “Outro se encontra de imediato desqualificado enquanto sujeito”. Nesse sentido, alguns alunos têm dificuldades de notar a presença indígena nos variados cargos hoje exercidos por indígenas na cidade de Dourados. De qualquer forma, a conversa com os discentes foi bastante produtiva e gerou contestações dentro da turma, necessárias para ampliar a reflexão na escola e para que preparássemos o próximo encontro<sup>63</sup>.

**3º encontro – Quem fala sobre os indígenas?** <sup>64</sup> (28/10/2013 – 2 horas-aula. Língua Portuguesa. Gravada em áudio e vídeo. Anotações de campo)<sup>65</sup>.

No terceiro encontro pretendíamos trabalhar orientados pela pergunta: “Quem normalmente fala sobre os indígenas?” A turma foi disposta em círculo para facilitar a discussão. Iniciamos relembramos o encontro anterior e pedimos para que alguém, espontaneamente, fizesse um comentário. O Aluno 2 manifestou-se lembrando do momento em que discutimos sobre o que identificava o indígena quando, segundo ele, houve comentários preconceituosos por parte dos colegas: “[...] teve um pouco de preconceito,

---

<sup>63</sup>A aula foi acompanhada pelo professor de Língua Portuguesa que, ao final comentou: “legal, mas dá muito trabalho”. Percebemos que muitos docentes deixam de tentar realizar atividades como esta, mas não queremos julgar apenas como negativa essa postura, entendemos que diversos motivos dificultam o trabalho, entre eles está a falta de lugar adequado. Além disso, trabalhos assim exigem maior tempo para a preparação e o modelo de sistema educacional público que temos hoje, com carga horária limitada e pouca valorização salarial, fator este que requer do professor a lotação em mais turmas, não contribui para a realização de práticas nesses moldes.

<sup>64</sup>Este encontro estava marcado para a semana anterior, mas foi desmarcado, pois a escola precisou dispensar os alunos para realizar reunião sobre material enviado pela SED/MS.

<sup>65</sup>Parte da gravação do encontro pode ser conferida no Anexo H.

errado, porque tem muito indígena, eles falam assim ‘aquelas penas, aquelas roupas’. Hoje em dia, grande parte deles já tem sua casa própria e seu carro, é isso”.

Diante da resposta, sancionada positivamente pelos alunos ao aplaudirem, acreditamos que seria o momento para levá-los a refletir sobre questões de descendência, que no encontro anterior foi ponto de “desconforto” entre eles. Questionamos: “E nós, viemos de onde? Nossos pais? Nossos avós?” A turma, eufórica, citou cidades, Estados, países; falaram que a origem era dos portugueses e poucos citaram os indígenas. Observamos que alguns não sabiam a descendência dos pais e outros, novamente, mostraram-se incomodados com a possibilidade de poderem ter origem indígena, negavam essa afirmativa dada por colegas. Orientamos, então, para que perguntassem aos pais sobre o assunto.

Na continuidade, passamos para os recortes trazidos por eles, conforme requeremos no encontro anterior – textos e/ou imagens retirados de suportes variados que falem sobre o indígena. Pedimos para que apresentassem para os colegas e explicassem de onde haviam retirado e o motivo da escolha. As fontes buscadas figuraram entre os livros didáticos, de História e de Geografia, e a mídia, jornais, *internet*, televisão. Dois alunos manifestaram interesse em apresentar seus recortes e ratificaram as posições já destacadas: uma presa à visão historicamente aliada à presença do indígena na floresta e a outra mais crítica diante da realidade local. O Aluno 9 apresentou a figura de um indígena na floresta, recorte de um livro de Geografia, e justificou: “Porque...eu achei legal por causa que é onde os indígenas moram”. O Aluno 26 recortou um texto do *Dourados News* sobre a violência nas aldeias de Dourados e as comemorações sobre o Dia do índio, segundo o estudante: “Achei muito interessante porque está acontecendo muita violência”. Aos poucos, obtivemos as fontes que influenciam a construção das concepções retidas pelos alunos em relação aos indígenas.

Aproveitando o recorte do Aluno 26, questionamos sobre a importância do Dia do índio. A turma ficou dividida, alguns problematizaram a existência desse dia, comentou o Aluno 34: “Eu não concordo, porque se os índios têm o dia deles, então tem que ter o dia do Aluno 34 também (risos)”. Outros lembraram que comemoraram a data na escola e que avaliam como positivo, argumentou o Aluno 1: “Eu acho interessante também, porque a gente aprende mais sobre a cultura indígena, coisas que a gente não sabe às vezes”. Mencionamos, então, sobre a origem do Dia do índio explicando que essa não é uma criação indígena e pedimos para que realizassem, também, essa pesquisa.

As colocações dos alunos demonstram que, muitas vezes, o foco na questão indígena fica preso a data específica, como ocorre com o negro e o Dia da Consciência Negra;

oportunidade para que a escola trabalhe o conteúdo. Sim, mas não é dessa perspectiva que olhamos, momentos estanhos ajudam a ver o Outro apenas como “ser histórico” que deve ser homenageado. Refletimos sobre um trabalho que perpassa o eixo de progressão curricular, com o conteúdo sendo abordado na eminência de sua ocorrência na sala de aula, na sociedade.

No desenvolvimento do encontro notamos que poucos haviam trazido o recorte; sendo assim, pedimos para que se reorganizassem em grupos de três alunos para responderem à pergunta: “Quem fala sobre os indígenas?” Depois de um tempo as respostas foram socializadas para a turma, momento em que surgiram outros questionamentos ligados à tentativa de entender melhor quem são os indígenas na sociedade atual. Um trecho do encontro ilustra:

**Aluno 10:** A gente acha que...a melhor forma de saber sobre eles é em livros, *internet*, na TV, jornais, revistas (ininteligível), com os nossos pais, com nossos avós, os nossos pais e na escola.

**Pesquisadora:** Quem aqui tem o pai que comenta sobre a questão indígena em casa? Quem já conversou com o pai, ergue a mão.

**Aluno 13:** Meu pai só reclama que os indígenas pegam e não deixa ele passar com o caminhão.

[...]

**Aluno 1:** Nós ouvimos falar deles na maioria das vezes na televisão, nos dias comemorativos e também nas escolas, isso é muito interessante porque nós podemos aprender mais sobre eles e fala sobre sua cultura, coisas que os índios fazem, ou o que acontece com eles por brigas de terra, pelas coisas que eles plantam nas aldeias.

**Pesquisadora:** Vocês já pararam para pensar: porque a gente fala sobre os indígenas, porque a gente está parando para falar neles?

**Aluno 2:** Porque eles são importantes, porque muita gente acha que só pelo fato de ele ser indígena eles são excluídos da sociedade.

**Pesquisadora:** Excluído, o que é uma pessoa excluída?

**Alunos:** (comentam ao mesmo tempo) Que é fora, fora. [...] que não é importante.

[...]

**Aluno 2:** Na sociedade hoje em dia quase ninguém pensa assim, o importante é ter dinheiro, é ser gostoso, é ser famoso, é isso que importa (aplaudem).

**Aluno 1:** [...] é tipo o que o Aluno 2 falou. É, então, às vezes as pessoas ignoram eles como se eles fossem animais, tipo não dão, não dão importância pelas coisas boas, pela cultura que eles trazem para o nosso país.

[...]

**Aluno 9:** A gente colocou assim que na maioria das vezes a gente vê nas televisões, nos rádios, no jornal até mesmo no dia a dia da gente assim a gente vê.

**Aluno 30:** No meu dia a dia não! (tumulto de vozes)

[...]

**Aluno 1:** É porque na maioria das pessoas vê os índio, porque a maioria das vezes eles trabalham com a..., é vendendo essas coisas na rua, mandioca, então as pessoas vê, vê o índio, o indígena tipo de carroça e já acha que índio é só aquilo ali. (conversas paralelas sobre o assunto) Então, acha que tem pessoas que acham, ninguém pensa que eles podem ter mais coisas.

[...]

**Pesquisadora:** Quem acha que os indígenas não são iguais a nós?

**Aluno 34:** Eu acho que eles não são iguais a nós simplesmente porque eles ganham as coisas, cesta básica, mil reais por pessoa, e... eu vi na *internet* saiu uma pesquisa que eles foram lá na Funai porque fazia dois meses que eles não ganhavam uma cesta básica. Agora me pergunta, eles não trabalham? O meu pai quando a gente não

tem nada para comer ele sai para procurar serviço [...] (alunos aplaudem e comentam as discussões entre si).

Como contemplamos no recorte, as respostas sobre as fontes de informação figuram, basicamente, entre o que aparece na resposta do Aluno 10: “[...] em livros, *internet*, na TV, jornais, revistas (ininteligível), com os nossos pais, com nossos avós, os nossos pais e na escola”. E a conversa acabou encaminhando-se para questionamentos em torno da vivência indígena na realidade de Dourados, enunciados que revelam concepções em relação ao “Outro” ao confrontarem identidade e alteridade. Uns defenderam a valorização do indígena e outros indagaram sobre possíveis favorecimentos; visões conflitantes que são apontadas desde o início deste capítulo. A construção discursiva sobre o indígena liga-se ao momento social vivenciado na região, à disputa por terras, como aponta o Aluno 1 ao justificar a importância de saber sobre os indígenas, aprender mais sobre eles, sua cultura, o que plantam e “o que acontece com eles por brigas de terra”.

A família também é destacada na constituição das opiniões e, frente ao contexto vivido, emite concepções carregadas de revolta e preconceito, como fica evidente na fala do Aluno 13, cujo pai é caminhoneiro e “reclama que os indígenas pegam e não deixa ele passar com o caminhão”, referência aos bloqueios realizados em manifestações indígenas na região. O Aluno 34 menciona os favorecimentos advindos de ajudas do governo: “[...] eles não são iguais a nós simplesmente porque eles ganham as coisas [...] eu vi na *internet* [...]. O meu pai quando a gente não tem nada para comer ele sai para procurar serviço [...]”. Nesse exemplo, a fonte de informação é um meio de comunicação, a *internet*; a família é retomada na figura do pai, como exemplo de busca por melhores condições de vida diante do dever e querer-fazer, diferindo do aparente não querer-fazer dos indígenas, o que impulsiona o clima de desarmonia entre as culturas. Por outro lado, notamos que alguns alunos reconhecem a exclusão vivida pelos indígenas em uma sociedade que valoriza o “ter”, como explica o Aluno 2: “[...] o importante é ter dinheiro, é ser gostoso, é ser famoso, é isso que importa (aplaudem)”. O Aluno 1 admite que as pessoas ignoram os indígenas “[...] como se eles fossem animais, tipo não dão, não dão importância pelas coisas boas, pela cultura que eles trazem para o nosso país”, ele deixa explícito a existência do discurso intolerante.

Enredados em um contexto de embates entre as duas culturas é difícil para muitos discentes aceitarem a presença do Outro em meio ao Nós. Quando o Aluno 9 afirma encontrar indígenas no seu dia a dia, o Aluno 30 reage: “No meu dia a dia não!” Ele, intolerantemente, nega o convívio mais aproximado com o indígena, sujeito normalmente aliado à imagem de desprestígio social, como expõe o Aluno 1 ao afirmar que a pessoa vê

“[...] o indígena tipo de carroça e já acha que índio é só aquilo ali. Então, acha que tem pessoas que acham, ninguém pensa que eles podem ter mais coisas”. Observa-se, ainda, que, ao longo da conversa, aplausos sancionavam positivamente as colocações dos alunos 2 e 34, pois esses levantavam reflexões polêmicas chamando a atenção dos colegas que vivem em um contexto no qual as discussões sobre igualdade e diferença, na avaliação dos modos de vida e das relações sociais entre indígenas e não indígenas, são constantes, como verificamos na mídia e nas vozes que atravessam as colocações dos alunos.

Perante esses momentos, atentamos para a escola como espaço em que ocorre o encontro de diferentes formas de educação, escolar e não escolar e, conseqüentemente, espaço de encontro das diferenças e das identidades, “[...] é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais” (DAYRELL, 1996, p. 148), ou seja, de tensões que precisam ser manejadas por intermédio do professor. Sendo ele o sujeito mediador dos saberes, em menor ou maior intensidade, o destinador-manipulador, aquele que doa as competências necessárias para que o aluno, movido pelo querer e/ou dever-saber, possa ser e/ou fazer em sociedade.

Com o prolongamento da aula, a discussão começou a intensificar e em nossa mesa chegavam bilhetes nos quais os alunos perguntavam se os índios eram violentos, preguiçosos. Na medida do possível, tentamos problematizar as questões colocadas, procuramos levá-los a refletir sobre as igualdades e diferenças existentes nas realidades das duas culturas e frente às situações sociais na qual estamos inseridos. Nesse sentido, perguntamos se na turma havia alunos que recebiam ajuda do governo, alguns confirmaram e comentaram que precisavam dessa ajuda. Mostramos que nas duas culturas há pessoas que precisam e outras que agem de má fé. Instigamos: “entre os não índios também há estuprador? Assassino? Há pessoas que recebem ajuda do governo sem necessidade?” Os alunos responderam afirmativamente e observamos que pareciam reflexivos.

Em seguida, relembremos atividades realizadas pelos indígenas da região para que pudessem “enxergar” ações positivas em relação a esses sujeitos. Citamos, por exemplo, a venda de mandioca para estabelecimentos da cidade de Dourados destacando que, muitas vezes, eles usam produtos advindos da aldeia sem saber. Ademais, comentamos que as culturas apresentam particularidades na relação com a terra, com o valor dado a tudo o que faz parte da vivência e que devem ser respeitadas.

Passando em revisão nossas análises até este momento, notamos vários alunos associam o sujeito indígena, principalmente aos seguintes temas: conflito, violência, diferença, miséria; figurativizados, na maior parte dos momentos, pela representação do índio

do Descobrimento, do “bugre”, sinônimo de mendigo, isto é, sobressai a acepção que desqualifica, inferioriza o Outro em comparação com o Nós. Como apontamos na análise dos textos midiáticos, ao retomar Fiorin (1997, p.32), o conjunto de temas e de figuras revela a visão de mundo, a formação discursiva e ideológica do sujeito, resultado dos discursos acumulados ao longo do tempo e, como os próprios alunos indicam, são discursos advindos de fontes como a mídia e a escola.

Entendemos que trabalhos com essa perspectiva dentro da escola envolvem as relações socioculturais ocorridas no espaço de atuação, visam ao respeito e à abertura para a contribuição dos conhecimentos do Outro como enriquecedores, a troca, e não o saber de uns sobre os outros. Isso implica planejar atividades, por exemplo, em que o “Outro” se faça mais presente seja por meio de palestras, vídeos e/ou obras que contenham a visão desses sujeitos. Verificamos o quanto é complexo e, ao mesmo tempo, importante trabalhar essas questões em sala de aula.

Para o próximo encontro pedimos para que os alunos pesquisassem sobre: a origem da palavra “bugre”, para os que ainda não haviam feito; a origem do Dia do índio; os indígenas de Dourados (língua, etnia, economia). Orientamos para que conversassem com os pais e/ou responsáveis sobre quem é o índio para eles. Ao final do encontro os alunos mostraram-se empolgados com a discussão e continuaram conversando conosco na hora do recreio. O professor de Língua Portuguesa que acompanhou a discussão declarou: “esse trabalho é legal, a escola quase nunca fala sobre essas coisas”, manifestação que nos apontou, novamente, a carência de abordagens sobre a temática indígena na escola e nos instiga a continuar buscando caminhos. Seguimos para o quarto encontro.

**4º Encontro – O indígena no percurso histórico** (30/10/2013 – 2 horas-aula. História. Gravada em áudio. Anotações de campo)<sup>66</sup>.

Neste encontro objetivávamos retomar questões que estavam sendo trabalhadas nos anteriores e, a partir de uma apresentação proposta por um professor de História, continuar observando as concepções dos alunos em torno da temática indígena. No primeiro momento, estivemos na sala e conversamos rapidamente sobre o que haviam encontrado nas pesquisas requeridas no encontro antecedente. Alguns trouxeram textos impressos e todos manifestaram surpresa com as descobertas sobre a origem da palavra

---

<sup>66</sup>Parte da gravação encontra-se no Anexo H.

“bugre”<sup>67</sup> e do Dia do Índio<sup>68</sup>. Orientamos para que estivessem mais atentos quanto ao uso de algumas palavras, muitas vezes usadas com sentido pejorativo, desconhecendo seu significado original.

Em relação à pesquisa sobre os indígenas de Dourados e à conversa com os pais e responsáveis, poucos realizaram e apontaram como justificativas: esquecimento, pouco contato com os pais ou falta de interesse em responder, indícios da indiferença ao assunto. Entre os alunos que trouxeram os comentários dos pais, ouvimos a reprodução apresentada em outras ocasiões: “os indígenas vivem na aldeia, vendem produtos na rua, pedem comida, são pessoas comuns”.

O segundo momento aconteceu na sala de vídeo, acompanhamos a aula/palestra de um dos professores de História da escola e também nosso informante na pesquisa, o Professor 14. Ele foi convidado para a atividade, após comentar conosco sobre a palestra que havia realizado em outra localidade abordando a questão indígena e manifestou interesse em apresentá-la aos alunos; aula que também foi repassada para outras turmas do Ensino Fundamental da escola. Destacaremos breves ocorrências desse momento nas quais os alunos manifestaram suas opiniões sobre o tema, já que a maior parte do tempo constitui-se em exposição e problematizações do professor, com poucas interferências dos discentes.

Em resumo, com o auxílio de *slides* e vídeo, o docente retomou aspectos históricos da presença dos indígenas no Brasil, desde o Descobrimento até a apresentação da realidade vivida por eles atualmente, sobretudo na região de Dourados. Utilizou-se principalmente de fotos, pinturas, recortes de textos variados propagados ao longo do tempo pelos discursos da História do Brasil em livros didáticos, documentos e pela mídia. Inicialmente ele realizou o seguinte exercício: pediu para que os alunos fechassem os olhos e imaginassem o indígena. Ao abrir os olhos, perguntou a eles: “Qual a imagem de índio, de indígena vocês viram?” E alguns responderam:

---

<sup>67</sup>Segundo o dicionário Michaelis *on line*, pesquisado pela maioria dos alunos, Bugre: “*bu.gre sm (fr bougre)* 1 Nome depreciativo que se dá ao selvagem do Brasil. 2 *Bot* Árvore leguminosa (*Albizzia lebeck*). *sm pl* Indígenas não civilizados e ferozes do Brasil, principalmente os de origem tapuia” (MICHAELIS, 2012). Em site específico sobre a temática indígena, retomando o dicionário Houaiss, esclarece: a palavra Bugre vem do francês *bougre*, significa “Herético”, “Herege”, que vem do latim medieval (século VI), “*bulgárus*”. Como membros da Igreja Ortodoxa, os búlgaros foram considerados heréticos pelos católicos. Dessa forma, o termo, passou também a ser usado para denotar o índio, no sentido de “pagão”, “não cristão”, “selvagem”. No século XIX e XX, colonos imigrantes e governo provincial contratavam capangas, chamados de “Bugreiros”, para “caçarem” índios e exterminá-los. (MARCOS, 2012).

<sup>68</sup>A história do Dia do Índio se inicia em 1940, no I Congresso Indigenista Internacional, ocorrido na cidade de Patzcuaro, México. Representantes de diversos países americanos discutiram formas de zelar pelos direitos dos indígenas. Diversas lideranças indígenas foram convidadas para o evento e apesar da inicial resistência à participação compareceram em grande quantidade, no dia 19 de abril. Dessa forma, um dos resultados do congresso foi a criação do Dia do Índio. Getúlio Vargas formalizou a data no Decreto-lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943 (MAKUXI, 2011).

**Aluno 1:** Ah, o índio normal (risos).

[...]

**Professor 14:** Que jeito é o índio seu? Ele usa roupa, você viu?

**Aluno 5:** Eu vi.

**Professor 14:** Roupa normal?

**Aluno 5:** Sim.

**Professor 14:** Uniforme da escola?

**Aluno 5:** Não.

**Professor 14:** Usa cocar?

**Aluno 5:** Usa.

**Professor 14:** Anda descalço?

**Aluno 5:** Sim.

[...]

**Aluno 13:** O meu é assim igual o que a gente pinta na escola, sabe aquele índio pauzinho? Com um cocar, um colarzinho, descalço e plantando mandioca.

Ratificando as observações já realizadas, a imagem que parece viva na memória dos alunos não indígenas é, ainda, a do clichê do indígena que “usa cocar, um colarzinho, descalço e plantando mandioca”, como declara o Aluno 13. Na sequência, o professor mostrou as primeiras representações dos indígenas, na época do Descobrimento, em pintura; os alunos atentos reagiram com risos diante da figura dos indígenas nus. Destacamos o momento em que o professor mostrou a imagem dos portugueses chegando e explicou: “os portugueses descendo” e o Aluno 30 comentou: “invadindo”. O professor continuou: “e os índios escondidos, se preparando”, o mesmo aluno completou: “para matar”. Os comentários do aluno revelam a leitura do primeiro contato entre indígenas e não indígenas voltada para a relação de “confronto” entre as duas culturas, marca a resistência que persiste.

Em seguida, o professor apresentou figuras de indígenas que normalmente são pintadas nas escolas em comemoração ao Dia do Índio, os alunos reconheceram que já haviam pintado algo parecido no Fundamental I. O docente problematizou: “Mas como será que vivem as comunidades indígenas hoje? Será que elas vivem da representação do passado?” E apontou recortes da mídia local que mostravam o indígena: vendendo na rua, indo para o corte de cana, vivendo em más condições, participando de atividades na vila olímpica da reserva, estudando nas escolas das aldeias, em apresentações culturais na cidade e nas aldeias. Atentamente os alunos olhavam, o docente perguntou: “Olha como nós estamos atrasados, quando é que o indígena se veste de índio do passado?”. E alguns, acanhadamente, identificaram: “quando tem apresentação?” O professor esclareceu que o indígena de Dourados veste-se com roupas representativas de sua cultura apenas para “representação cultural”, roupas que carregam suas especificidades étnicas.

Outro ponto destacado pelo professor foi o territorial, para isso retomou manchetes da imprensa sobre o assunto, apresentou um mapa da região com a localização das áreas indígenas e reforçou que o quantitativo de terras requeridas é menor do que normalmente a sociedade não indígena imagina. Lembrou o caso da jovem que fez postagens racistas em uma rede de relacionamentos criticando a presença do grupo de *rap* da Reserva Indígena de Dourados, o Bro'Mc, no programa da Xuxa, veiculado pela emissora de televisão Rede Globo, em 19 de abril de 2012.

Refletindo sobre questões de preconceito e de negação ao outro, o docente procurou provar a presença do indígena em meio a “Nós” ao citar que a maioria dos nomes das cidades e dos rios do entorno é de origem indígena, marca dessa influência na constituição da região. E abriu nova problematização a partir do pressuposto dos discursos sobre a identidade indígena que ele presencia no contexto de Dourados:

**Professor 14:** Se o índio deixa a aldeia, vem trabalhar na cidade, as pessoas começam a dizer que ele deixou de ser índio [...]. Se eu perguntar aqui: tem algum italiano?

**Alunos:** (tumulto de vozes) Tem. Deve ter. Eu sou descendente de italiano. Meu pai é. [...]

**Professor 14:** Olha lá que interessante seu tatataravô veio da Itália, da Alemanha, de Portugal e o ser humano continua sendo Italiano [...]. Olha que interessante porque o indígena sai da aldeia Jaguapiru, muda lá para tocar o ferro velho ao lado da minha casa, “não professora eles não são índio não, se fosse índio estava lá na aldeia” [...] porque nós admitimos que o italiano está vivo, mas não admitimos que o indígena está vivo, ele é passado, o passado está morto e isso gente nós vamos levando para nossa vida toda. Então nós temos que começar a observar.

O trecho chama a atenção não só pelo posicionamento dos alunos que, novamente, negam a descendência indígena a favor das possíveis “origens” europeias, essas prestigiadas socialmente, mas, também, pela forma como o professor conduz sua exposição. Ele mostra senso crítico ao apontar a existência da negação à identidade indígena, em Dourados, quando o índio passa a viver fora da aldeia, reproduz o discurso: “não professora eles não são índio não, se fosse índio estava lá na aldeia” e admite, junto aos alunos, que “nós”, não indígenas, situamos os indígenas no passado “não admitimos que o indígena está vivo, ele é passado, o passado está morto e isso gente nós vamos levando para nossa vida toda”. Encaminha os estudantes para refletirem sobre suas próprias práticas em sociedade.

Para finalizar, verificamos que o professor encaminhou a aula baseando-se no pressuposto de que “índio não trabalha”, informou as fontes de renda dos indígenas de Dourados enfatizando que, além das ajudas governamentais, boa parte dos trabalhadores das

usinas e da coleta de lixo da cidade são indígenas, assim como funcionários das redes de supermercados, vereador, professores mestres e doutores, enfermeiros. Entretanto, ao longo da explanação era perceptível que nem todos os alunos concordavam com as afirmações, o Aluno 30 comentou em voz alta: “eles só querem cesta também!”, e outros cochichavam negando terem visto indígenas na execução das atividades indicadas pelo professor, prova de que o “Outro” é invisibilizado enquanto participante da vida social não indígena. O docente fecha a discussão com vídeos do grupo de rap Bro’Mc apresentando-se em grandes centros como São Paulo, evidenciando a presença deles nos diversos espaços de atuação social.

Observamos que os alunos ficaram atentos à aula e pareciam, ao final, sentirem-se confusos; conflitos de ideias se encontravam entre o que acreditavam e o que o professor problematizou. No corredor, após o encontro, os alunos comentavam entre si sobre as imagens vistas nos *slides*.

**5º Encontro – A troca de cartas.** (04/11 – 2 horas-aula. Língua Portuguesa. Anotações de campo)<sup>69</sup>.

Após quatro encontros nos quais estivemos atentos às concepções dos alunos a respeito do indígena, iniciamos a sequência de propostas de atividades com vistas à promoção do intercâmbio entre os alunos do Ensino Fundamental da escola indígena e os do 6º ano B da escola não indígena. O objetivo principal era verificar os regimes de interação estabelecidos nessas oportunidades de diálogo e de aprendizagem uns com os outros e quiçá alterar concepções, sobretudo dos alunos não indígenas em relação àqueles. Era o momento de tentarmos sair da rotina conduzida pelo “regime de programação” que impera na escola, para que, no encontro futuro, em “presença”, os alunos indígenas e não indígenas pudessem participar de um “regime de ajustamento” (LANDOWSKI, 2005b).

A primeira atividade foi a troca de cartas, inicialmente dos alunos indígenas para os não indígenas. Nossa iniciativa em pedir para que primeiro os alunos indígenas escrevessem as cartas foi no sentido de proporcionar o diálogo da aldeia para a cidade, revelando para o não indígena a capacidade de relacionamento do “Outro”, muitas vezes negado nos discursos que ouvimos no dia a dia no contexto da cidade de Dourados.

Na escola indígena a escrita foi conduzida por nós com o auxílio do professor de Língua Portuguesa que trabalhou o gênero carta. Os alunos mostraram-se

---

<sup>69</sup>Algumas cartas podem ser conferidas no Anexo I.

bastante empolgados com a ideia e, principalmente, com a possibilidade de posteriormente poderem se encontrar. Na escola não indígena, antes da entrega das cartas – também anteriormente trabalhada como gênero textual pela professora de Língua Portuguesa – explicamos que a língua portuguesa é a segunda língua para aquela comunidade, por isso deveriam ter respeito e entender as inadequações na escrita. Nas cartas constavam apenas os nomes dos remetentes, elas foram entregues aleatoriamente e, como o número de alunos da escola não indígena era maior, tiramos cópia de algumas que foram entregues a mais de um aluno. Direcionamos apenas a entrega da carta do aluno indígena com deficiência auditiva repassando-a para um aluno não indígena que sabia usar a língua de sinais para facilitar a comunicação pessoalmente.



Ao lerem as cartas, os alunos não indígenas mostraram-se surpresos com o capricho dos indígenas. Destacamos a reação do Aluno 30, nos encontros anteriores mostrou resistência ao trabalho sobre a questão indígena, manifestando opiniões preconceituosas, e, no momento, animou-se com a leitura da carta sendo o primeiro a respondê-la. A ansiedade por visitar a aldeia e conhecer os colegas aumentava.

Nas correspondências dos alunos indígenas verificamos a abordagem de conteúdos semelhantes às encontradas nos textos analisados no capítulo anterior, eles informaram detalhes pessoais como nome, idade, quantidade de irmãos, escola em que estudam, onde moram. Citaram, também, atividades que gostam de realizar como estudar, jogar bola, assistir televisão, cuidar dos animais, participar de festas indígenas, do *guaxiré*, inclusive, algumas correspondências e envelopes estavam acompanhadas de ilustrações ligadas à cultura indígena como animais, casa de reza, o indígena tradicionalmente caracterizado; uma forma de reforçar o que querem fazer-ver ao não indígena: apreciam viver nesse espaço e em meio à cultura indígena. Ao longo das produções não deixaram de manifestar a vontade de conhecer os alunos não indígenas e fizeram perguntas comuns para essa idade escolar, entre elas: Você gosta de jogar bola? Para qual time você torce? Como é a sua vida na cidade? Você mora com seus pais? Qual matéria você mais gosta? Quantos anos você tem? Qual o seu sonho? Quantos irmãos você tem? Seus professores são legais?

Em suas respostas os alunos não indígenas seguiram a seleção de assuntos da carta recebida e, quando inqueridos, tentaram responder às perguntas apontando informações pessoais, realizando comentários sobre a escola, os professores, os melhores amigos. Logo, as cartas foram encaminhadas para os indígenas que também as receberam com muita empolgação. Selecionamos dois pares de cartas, como critério utilizamos a idade dos

alunos indígenas, sendo um dos mais jovens, o Aluno 3 (11anos), e um dos mais velhos, o Aluno 19 (25 anos)<sup>70</sup>. Vejamos:

### Quadro 22 – Exemplo de troca de cartas 1

<p style="text-align: center;"><b>Carta do Aluno 3 indígena</b></p> <p>Aldeia Panambizinho, 18 de outubro de 2013</p> <p>Eu sou XXX moro na aldeia panambizinho. eu tenho 11 ano Eu estudo numa escola XXX . Eu tenho irmã nome dela e XXX. Eu sou índio Kaiowá aqui na aldeia tem para pescar e caçar, aqui na Panambizinho tem vida aldeia animais Bichinho ave escola alimento Indígena tem terra Boa para plantar mandioca, Batata, laraja, acerola, Banana, milho, abacaxi e melacia. Eu sou XXX meu sonho ser cantor. Eu tenho cabelo escuro la na casa minha tem Banana, melacia, Batata, madioca e milho. Eu moro numa traveção do XXX número da minha casa é 37 meu aniversário é fevereiro dia 17.</p> <p>Obrigado e um abraço Aguarda sua resposta XXX</p> 	<p style="text-align: center;"><b>Resposta do Aluno 1 não indígena</b></p> <p>Dourados, 04 de novembro de 2013</p> <p>Oi XXX, eu vou muito bem.</p> <p>Eu me chamo XXX moro aqui em Dourados, eu tenho 13 anos, estudo na escola XXX. Eu também tenho duas irmãs uma que se chama XXX e outra que se chama XXX. Na onde eu moro, tem bem pouco lugar para pescar e caçar também, mas aqui tem vilas eu moro na Vila índio. Aqui agente não planta as coisas para comer, porque nós compramos as coisas nos mercados.</p> <p>O meu sonho é ser Artista, eu gosto muito de desenhar, e sei cantar um pouco também... Eu moro em uma casa bem grande o número dela é 3910 e faço aniversário no dia 13 de abril.</p> <p>Obrigado por escrever E estou muito ansiosa para te conhecer...</p> 
--	--

**Fonte:** Da autora.

O exemplo revela um momento de interação entre os alunos via correspondência. O aluno indígena marca sua identidade frente à alteridade não indígena e além de informar onde mora, idade, que possui irmã, manifesta seu pertencimento étnico: “Eu sou índio Kaiowá”. Como forma de valorizar sua aldeia, apresenta singularidades do seu modo de vida: “[...] pescar e caçar, aqui na Panambizinho tem vida aldeia animais Bichinho ave escola alimento Indígena tem terra Boa para plantar mandioca, Batata, laraja, acerola, Banana, milho, abacaxi e melacia”. Demonstra que gosta de viver na localidade e que aprecia a cultura indígena.

Finalizando o texto, o aluno afirma que sonha ser cantor e fornece outras informações que auxiliam a demarcar particularidades ligadas a aspecto físico, endereço, data de nascimento: “Eu tenho cabelo escuro la na casa minha tem Banana, melacia, Batata, madioca e milho. Eu moro numa traveção do XXX número da minha casa é 37 meu aniversário é fevereiro dia 17”. Chama nossa atenção a preocupação em informar seu

<sup>70</sup>Digitamos a parte escrita e escaneamos os desenhos presentes nas cartas para facilitar a leitura.

endereço completo, quiçá tentando a visita do aluno não indígena. Endereço que revela um modo atual de organização da aldeia dividida por travessão (estrada principal que delimita parte da aldeia e constitui um ponto de referência) e número, este inserido pela Funasa para facilitar os trabalhos de assistência desenvolvidos pela fundação, ou seja, modelo incorporado por influência não indígena.

Abaixo do texto verbal, o aluno faz uma ilustração que reforça parte do que parece querer mostrar na carta, a ênfase nos elementos da cultura indígena. Em primeiro plano, à esquerda, uma indígena identificada pelo cabelo liso, traços de pintura em uma faixa nos olhos e saia com detalhes, “franjas”, na barra como as usadas em apresentações culturais. Sobre seus braços está um pássaro e ambos olham para frente, aproximam-se enunciativamente do interlocutor, o aluno não indígena. À direita, em segundo plano, visualizamos uma grande casa de sapé, a casa de reza ou *oga pysy*, um dos principais símbolos dessa cultura.

Na resposta do aluno não indígena, verificamos que ele segue o modelo da carta do indígena e informa idade, quantidade de irmãs, endereço, sonho. Além disso, o estudante tenta fazer comparações, mostrando para o indígena que há diferença no modo de viver, pois onde ele mora “[...] tem bem pouco lugar para pescar e caçar também, mas aqui tem vilas eu moro na Vila índio. Aqui agente não planta as coisas para comer, porque nós compramos as coisas nos mercados”. E é assim, a partir do olhar entrecruzado entre as realidades do Eu e do Outro, entre identidade e alteridade, que permite à disposição para o conhecimento mútuo, como apresenta na ilustração: à esquerda, em amarelo, o desenho de uma oca representando a casa do indígena e à direita, em verde e rosa, uma casa de alvenaria representando a sua casa. As construções são intermediadas pela frase: “sua casa é minha casa, minha casa é sua casa”, estabelecendo a comunhão entre as duas culturas. Escolhas que desvelam a carta como auxiliar no efeito de sentido de “estar-diante-do-outro” como esclarece Landowski (2002a, p.169), o que proporciona ao remetente sentir-se na presença do destinatário e, assim, escrever sua carta construindo determinada imagem de si para seu destinatário e, também, a partir de quem é o outro para ele.

Segue o segundo exemplo:

**Quadro 23** – Exemplo de troca de cartas 2

<p><b>Carta do Aluno 19 indígena</b>          Aldeia Panambizinho, 18 de outubro de 2013          Olá colega como vai?          Eu sou mãe e estudante da escola XXX estudo de manhã série 8º ano, todos dias vim na escola com meu filho pequeno ele chama XXX, ele tem 4 anos de idade.          Eu gosto de estudar e trabalhar em casa trabalhava na impresa, agora eu trabalho pra mim mesmo plantamos bastante melância, mandioca e milho. Eu gosto da minha família, das minhas amigas sempre tomo tereré na casa da minha mãe, as vezes fomos pescar no rio na laranja doce.          Eu queria muito conhecer a minha colega estudante da cidade, na escola ou na sua cidade é pouco diferente aqui na escola XXX o segmento dos rituais tradicional dos costumes do Kaiowá tem até o calendário, por exemplo, quando chegava no dia 19 de abril dia do índio e tinha vários rituais na escola.          Aí na escola na cidade também é um lugar aconchegante e a escola fechado, eu quero conhecer para conversar, bater papo com aluno e isso acontecerá em breve.          Um grande abraço, um bom estudo!XXX</p>	<p><b>Resposta do Aluno 11 não indígena</b>          Dourados, MS, 4 de novembro de 2013          Olá, XXX.          Eu sou estudante da escola XXX, no 6º ano do período vespertino.          Meu nome é XXX, tenho 11 anos, moro com os meus pais e irmãos mais velhos.          Gosto de ler, navegar na <i>internet</i>, e adoro animais. Nas férias, gosto de ir à praia. Também gosto de pescar.          Já estudei sobre a cultura indígena e gostaria de conhecer a aldeia e saber como é seus costumes, festas.          Estou ansiosa para conhecer vocês da aldeia também, e o filho.          Na minha escola, estamos preparando uma feira cultural indígena.          Espero encontra-la no dia da exposição, para conversar um pouco.          Você gosta de ler? Li um livro que gostei muito: A bolsa amarela. Tenho certeza de que vai gostar. Tem algum livro que gostaria de sugerir?          Até breve, um abraço!          XXX.</p>
---	---

**Fonte:** Da autora.

Na carta do Aluno 19, como verificamos no exemplo anterior, também se destaca, entre os dados pessoais, particularidades da vida na aldeia. Dessa forma, informa que tem filho, gosta de estudar e de trabalhar: “Eu sou mãe e estudante”, “Eu gosto de estudar e trabalhar” – enfaticamente apontado logo nos dois primeiros parágrafos o que demonstra a importância dada a isso. Logo depois, aponta: “[...] plantamos bastante melância, mandioca e milho. Eu gosto da minha família, das minhas amigas sempre tomo tereré na casa da minha mãe, as vezes fomos pescar no rio na laranja doce”. Atividades comuns à vida rural e marcadas por questões culturais, traços de diferença em relação à escola da cidade: “[...] é pouco diferente aqui na escola XXX” o segmento dos rituais tradicional dos costumes do Kaiowá tem até o calendário, por exemplo, quando chegava no dia 19 de abril dia do índio e tinha vários rituais na escola”. Ao estabelecer comparações, o aluno valoriza sua cultura e mostra, ao não indígena, dessemelhanças que constituem as identidades. Caracteriza a escola da cidade: “também é um lugar aconchegante e a escola fechado”, revela suas impressões sobre a realidade da escola não indígena, local recolhido por muros.

Em resposta, o aluno não indígena procura acompanhar a estruturação dos conteúdos lidos na carta recebida, revela uma estrutura de vida diferente e também tenta comparar-se ao outro encontrando pontos de igualdade, por exemplo, gostar de pescar: “Gosto

de ler, navegar na *internet*, e adoro animais. Nas férias, gosto de ir à praia. Também gosto de pescar”. E impulsionado pelo desejo de querer-saber mais sobre a cultura do outro, expõe: “Já estudei sobre a cultura indígena e gostaria de conhecer a aldeia e saber como é seus costumes, festas. Estou ansiosa para conhecer vocês da aldeia também, e o filho”. Procura mostrar-se disposto à troca intercultural, quer compreender a cultura indígena a partir do diálogo sobre ela: “[...] estamos preparando uma feira cultural indígena. Espero encontra-la no dia da exposição, para conversar um pouco”. E compartilhar conhecimentos da educação formal: “Você gosta de ler? Li um livro que gostei muito: A bolsa amarela. Tenho certeza de que vai gostar. Tem algum livro que gostaria de sugerir?”. Entre os comentários sobre suas vidas e o estabelecimento de comparações com a realidade vivida pelo outro com o qual se corresponde, verificamos que as identidades são afirmadas frente à alteridade. A carta integra na realização da escrita e da leitura os parceiros epistolares “num puro ato de criação de sentido” (LANDOWSKI, 2002a, p.181).

A atividade denotou uma opção simples, mas significativa para os alunos envolvidos; auxiliou na busca pelo conhecer, aproximar-se do outro, desvencilhando preconceitos, disposição que nos pareceu mais aberta entre os alunos do que entre os professores, sujeitos impregnados dos pré-conceitos. Com esse intuito passamos para o próximo encontro.

**6º Encontro – Oficina de Arte** (08/11/2013. 3 horas-aula. Arte. Gravada em vídeo. Anotações de campo.)<sup>71</sup>.

Este encontro foi pensado durante nossas observações na escola antes de iniciada a pesquisa, por diversas vezes escutamos os alunos referirem-se às pinturas indígenas – corporais ou em artesanatos – como algo que lhes chamava a atenção, sobretudo por se lembrarem de apresentações na televisão ou presenciadas em algum evento na cidade. O professor de Arte, que inclusive assistiu à oficina, havia comentado que pretendia trabalhar com a arte indígena para produzir algo que seria exposto na feira histórica e geográfica. Conversamos com os professores indígenas e pedimos para que organizassem uma oficina sobre algum aspecto da sua cultura.

A oficina foi realizada por dois professores – os professores 2 e 7 –, um Kaiowá e um Terena, conhecedores da arte de suas etnias. Segundo a proposta apresentada

---

<sup>71</sup> Partes da gravação do encontro podem ser conferidas no Anexo H.

por eles, o objetivo era o de falar sobre a arte de seu povo e ensinar alguns traços da pintura. Com esse fim, os alunos do 6ºB trouxeram para o encontro um vaso de cerâmica e tinta de cores variadas, conforme requerido antecipadamente. Logo, foram conduzidos para um local da escola reservado para a aula de Arte.

O professor de Arte, considerando importante a atividade, pediu para que alguns alunos dos outros dois sextos anos participassem da oficina para depois repassarem os conhecimentos para suas turmas. Estivemos em uma dessas turmas para convidar os alunos, orientamos sobre o comportamento já que a acústica do local não era adequada, quando um aluno levantou a mão e comentou: “senão a gente assusta eles né, eles ficam com medo da gente”, fala que chamou nossa atenção por mostrar a imagem que os alunos possuem do indígena, seres “selvagens”, “acuados”.

A oficina principiou com o professor Kaiowá<sup>72</sup>, ao apresentá-lo enfatizamos a formação acadêmica e as atividades profissionais que exercia: “Formado pela UFGD [...] é professor de Língua Kaiowá na escola XXX [...] e é professor de Arte também. Ele traduz livros do português para o Kaiowá e desenha cartilhas para a aldeia [...]”. Nossa intenção era mostrar para os alunos que todos têm capacidade de possuir formação acadêmica e de exercer atividades comuns à vida em sociedade.

O docente iniciou apresentando as principais cores usadas por sua etnia e o significado delas. Para isso trouxe as cores pintadas em uma cartolina para facilitar a explicação e urucum em grão ainda na planta. Segundo o professor, a ideia de trazer o urucum surgiu diante do possível desconhecimento dos alunos sobre o grão, o que seria importante mostrar por ser um dos elementos usados na pintura corporal tradicional dos Kaiowá. No recorte, a seguir, o docente explica o sentido de algumas cores para sua cultura:

**Professor 2:** Vermelho para nós significa violência (ininteligível), por isso que a gente na cultura Kaiowá coloca a cor quando vai para ritual [...]. Antigamente o mais velho cozinhava urucum né, até que coloca num porunga que coloca tampa bem direitinho para não vazar né, você usa para passar no rosto. Só que a gente não pode exagerar, passa assim né todo o corpo (faz sinal como se passasse no corpo).

**Pesquisadora:** Porque não pode Professor 2?

**Professor 2:** Porque não pode, porque antigamente ancião falava para nós que não pode passar por violência [...].

[...]

**Professor 2:** Cor preta é coisa ruim para nós, então quando a gente vai dançar, rezar usa sempre a roupa branca.

---

<sup>72</sup>No início, o professor sentiu-se um pouco acanhado e pediu para que ficássemos junto dele, na medida do possível fomos repetindo as explicações para os alunos. A nossa intervenção visou contribuir para essa intermediação dos conhecimentos para os alunos.

**Pesquisadora:** Como que é o nome da roupa típica?

**Professor 2:** *Poty*.

**Pesquisadora:** Nós vamos ver, ele vai pedir para organizar para as crianças dançar, daí vocês vão ver que a roupa, a roupa tradicional é qual cor professor?

**Professor 2:** Tradicional a gente coloca assim (mostra com a mão) uma tira o tipo, tipo colete. *Poty* também que é tipo saia, vocês vão ver. [...] Vocês vão conhecer nossa roupa típica né: cocar, pulseira, cinto, vocês vão gostar [...].

Observamos que o professor demonstra respeito e admiração por sua cultura ao explicar detalhes sobre a preparação e utilização da cor vermelha: “[...] a gente na cultura Kaiowá coloca a cor quando vai para ritual [...]. Antigamente o mais velho cozinhava urucum [...]. Só que a gente não pode exagerar”. Bem como ao dar detalhes da roupa típica: “a gente coloca assim (mostra com a mão) uma tira o tipo, tipo colete. *Poty* também que é tipo saia [...]”. Ficamos surpresos com o silêncio da turma, atentos às explicações. O professor de Arte, não indígena, várias vezes comentou que estava encantado e que nunca tinha visto uma oficina daquela “nem na graduação”, afirmou.

Na sequência, o professor indígena apresentou – desenhando no quadro – os principais traços usados pela cultura Kaiowá; os alunos ficaram impressionados com a habilidade na precisão dos riscos sem o auxílio de régua. A cada desenho, o docente explicava o significado, as cores; além de quando, onde e se homem ou mulher poderia usar aqueles traços da cultura. Ao construir a imagem a seguir, o professor kaiowá explicou:

**Figura 27** – Desenho Kaiowá



**Fonte:** Da autora.

**Professor 2:** O que significa a bolinha? (os alunos em silêncio não respondem). E se eu fizer assim vocês vão entender né (o professor faz riscos em volta da bolinha).

**Alunos:** O sol.

**Professor 2:** O sol. O que significa se eu desenhar assim para vocês? (indica os traços desenhados)

**Alunos:** Pirâmide.

**Professor 2:** Pirâmide para nós é casa né. [...]

**Pesquisadora:** Professor 2, normalmente a gente usa qual cor mesmo?

**Professor 2:** Qual cor? Normalmente a gente usa a cor vermelho e o preto.[...].

**Pesquisadora:** (vai até o quadro para ajudar a esclarecer) Então normalmente é assim: um vermelho, um preto, um vermelho, um preto. [...]

**Aluno 13:** Mas a bolinha vai pintar que cor?

**Pesquisadora:** No vermelho pode pintar a bolinha de preto para aparecer né. [...]

**Professor 2:** Pode ser.

**Pesquisadora:** Qual a mensagem, se a gente fosse resumir, tem esse desenho?

**Professor 2:** A mensagem é o que significa? Aqui está representado tudo né: a casa, o céu, o sol, para nós significa paz né. Paz, harmonia.

**Pesquisadora:** A casa grande, nós vamos lá na aldeia na casa grande que é uma casa de reza, sempre ela é construída virada para onde?

**Professor 2:** Sempre para nós indígena kaiowá né (desenha uma casa grande no quadro).

**Pesquisadora:** (enquanto ele desenha) [...] Olha, ele está fazendo um desenho como a casa grande, vocês vão ver lá perto da escola tem uma casa grande. E ela é sempre virada para o sol ou o sol tem que entrar dentro dela né? [...]

**Professor 2:** O sol tem que entrar.

**Aluno 15:** E a outra porta?

**Professor 2:** Aqui (desenha e mostra).

A oficina, como exemplifica o recorte, revelou ensinamentos interdisciplinares aliando Arte e cultura indígena. O professor indígena evidenciou aos alunos que há lógicas diferentes para o que parece ser o mesmo, dependendo das relações estabelecidas pelas culturas, como ocorreu na exposição do desenho kaiowá que, aos olhos dos alunos não indígenas, lembrou uma combinação de formas geométricas – círculo e triângulo –, mas para os Kaiowá representa a simbologia da sua própria vivência dentro da comunidade, da sua cultura: “Pirâmide para nós é casa né”; “Aqui está representado tudo né: a casa, o céu, o sol, para nós significa paz né. Paz, harmonia”. E como observamos nas marcas de pessoa é sempre em nome de “nós”, os Kaiowá, que ele fala, referência repetida várias vezes em sua apresentação reafirmando sua pertença identitária. Atentamos para o fato de que os conteúdos apresentados na oficina representam o recorte que os professores indígenas realizaram tendo em vista seu público alvo, os não indígenas, ou seja, o que eles queriam “fazer-saber” para “fazer-criar” (LANDOWSKI, 1992).

Para encerrar a apresentação o professor explicou sobre outro elemento importante para os Kaiowá, o *poty*, normalmente usado em roupas tradicionais. Ele mencionou que o desenho lembra um *mbaraka*, espécie de chocalho tradicional, palavra que escreveu no quadro para que os alunos conhecessem. No momento o Aluno 13 comentou: “no meu texto tinha essa palavra”, estabelecendo relação com a pesquisa feita sobre os indígenas de Dourados e construindo sentidos “em ato” (LANDOWSKI, 2004).

Em seguida, convidamos o professor Terena para iniciar sua fala e fizemos uma breve apresentação: “Ele é indígena da etnia terena, mora aqui na reserva e vai passar um pouco para nós sobre a pintura corporal, ele é artista da pintura corporal [...]”. O docente pediu para usar um penacho durante sua oficina, causando surpresa nos não indígenas que o observavam. Atitude que representa uma das formas que ele, sujeito observado, encontrou para ser visto, para marcar sua identidade indígena e como estratégia política no sentido de fazer-ver o que o não indígena quer ver, isto é, o retrato exótico que atrai os olhos do assimilador, podendo este atribuir às “esquisitices do estrangeiro um valor estético particular” (LANDOWSKI, 2002a, p.6). A atração ficou evidente após minutos do início da fala do

professor, quando zeladores e secretário da escola aproximaram-se do local onde a oficina estava ocorrendo para ver “o diferente”.

Com o penacho na cabeça, o docente falou sobre seu povo, construiu no quadro dois desenhos usados na pintura corporal de sua etnia, um masculino e um feminino, explicando que eram pinturas que simbolizam a paz e a vitória do Brasil na guerra do Paraguai. Destacamos alguns fragmentos:

**Professor 7:** Boa tarde alunos.

**Alunos:** Boa tarde.

**Professor 7:** Eu vou dizer agora boa tarde na minha língua tá? Quando eu disser *Unati*, vocês dizem *biokaé*. Joia?

**Alunos:** Joia.

**Professor:** *Unati*.

**Alunos:** *Biokaé*.

**Professor 7:** Eu disse boa tarde e vocês disseram boa tarde para mim também. Tá bom. Então, meu nome é XXX, sou índio da etnia Terena, eu moro ali na aldeia, na Reserva Jaguapiru de Dourados, tenho 35 anos, sou formado, é..., sou professor de Educação Física, sou *personal trainer* também. [...] Então, eu sou, eu já fui atleta de alto nível né, eu já fui atleta indígena e já fui atleta não indígena também. Competi tanto com os povos indígenas do Brasil e competi também com os povos não indígenas né. [...] Então eu sou recordista brasileiro do lançamento, o lança nativa né, nos jogos dos povos indígenas do Brasil [...]. Este penacho que eu estou usando aqui não é da etnia Terena, ele é do, ele é da tribo dos Navagio, dos Estados Unidos, eu comprei de um índio, de um índio da América Central, né. [...] Então, o povo Terena, o meu povo, a..., eles usam, nós usamos a pena da ema, como base né da nossa expressão corporal né, em termos de vestiduras né. [...] Então, e nós também temos a nossa cultura né, conhecida como a dança, ela é a dança do bate pau, né, é a dança do, a dança da ema (explica a dança). E depois nós temos outras peças que simbolizam a guerra do Paraguai contra o Brasil né. O povo Terena, o meu povo, eu vou contar um pouco do meu sangue. Eu sou né, o meu pai é mestiço Terena e Kadiwéu, Kadiwéus era antigamente conhecido como os Guaicurus. Quem aqui já estudou o hino do Mato Grosso do Sul? Quem já viu que lá tem um refrão que fala é... Guaicurus. [...] Então, este nome foi uma homenagem do estado do Mato Grosso do Sul para o povo Guaicuru que é o meu povo, o meu ancestral, devido eles participarem da guerra né, do Paraguai, contra o Paraguai, e o Brasil venceu a guerra graças ao meu povo né, ao povo Terena e ao povo Guaicuru [...]. Então a arte pessoal, o índio usa a arte nas pinturas corporais né, pinturas corporais, o índio se pinta (mostra pintura no braço). Então ele se pinta, ele se caracteriza né. Ele faz, faz as suas pinturas, o índio também fabrica o arco e flecha, ele fabrica a lança também, então tudo, tudo isso são práticas, são práticas culturais e não deixa de ser arte né. [...] o Terena, ele usa outra tinta, é tinta do jenipapo (explica como faz a tinta). [...] Este aqui (mostrando os desenhos no quadro), os guerreiros fizeram nas moças logo que eles vieram da guerra do Paraguai, né, porque quando eles iam para a guerra eles ficavam meses fora né. (conta um pouco mais da história). [...] e eles também criaram essa pintura aqui que foi uma pintura logo que eles venceram a guerra né. [...] Alguém tem alguma pergunta?

**Aluno 2:** Você tem algum descendente da guerra na sua família?

**Professor 7:** Então, a mãe do meu pai, a minha avô, o pai dela era índio Kadiwéu e a mãe dela era índia Terena, porque logo que acabou a guerra o povo Terena fez um pacto com o povo Guaicurus que são os Kadiwéus e o pacto era assim [...]. Os guerreiros dessa aldeia iriam casar com as moças daquela aldeia. [...].

A oficina oferecida pelo professor Terena revelou momentos de trocas interculturais desde a sua apresentação, momento em que partilhou a maneira de cumprimentar em língua portuguesa e terena<sup>73</sup>: “Eu vou dizer agora boa tarde na minha língua tá? Quando eu disser Unati, vocês dizem biokaé”, sendo a língua um dos principais elementos de cultura e de identidade de um povo. Aos poucos, de acordo com as escolhas das informações feitas por ele, o que “faz-saber”, indica-nos o que ele quer fazer-ver (LANDOWSKI, 1992). As informações ultrapassam os dados pessoais e chega aos profissionais para frisar aptidões comuns na vida dentro e fora da aldeia, ou melhor, na relação entre indígenas e não indígenas, o professor se autocaracteriza: “índio da etnia Terena”, “professor de Educação Física”, “personal trainer”, “atleta de alto nível”, “atleta indígena”, “atleta não indígena”, “recordista brasileiro do lançamento”. Coloca-se no patamar de igualdade com os não indígenas: “Competi tanto com os povos indígenas do Brasil e competi também com os povos não indígenas né”, provando que possui competências para poder e fazer nos dois espaços de atuação.

Evidencia o valor atribuído à sua cultura ao dar detalhes das vestimentas, das danças, das “práticas culturais” e, em diversos momentos, marca o pertencimento com o uso do pronome possessivo “meu”: “Então, o povo Terena, o meu povo”, e do pronome “nós” ao fazer-saber que “[...] nós usamos a pena da ema, como base né da nossa é expressão corporal né, em termos de vestiduras né. [...] Então, e nós também temos a nossa cultura né, conhecida como a dança, ela é a dança do bate pau, né, é a dança do, a dança da ema”. E, diante das relações de poder, aborda sua origem familiar – Terena e Kadiwéus/Guaicurus – evidenciando para os alunos e funcionários não indígenas, seus espectadores, a importância dos povos indígenas para o não indígena a exemplo da participação na guerra do Paraguai, como prova a homenagem no hino do Estado, enfatiza: “[...] o Brasil venceu a guerra graças ao meu povo né, ao povo Terena e ao povo Guaicuru [...]”. Apresentação que despertou a curiosidade dos alunos que se interessam por questões históricas como atesta a pergunta do Aluno 2: “Você tem algum descendente da guerra na sua família?”.

Notamos que há particularidades na forma como cada professor indígena apresenta-se para o outro; o Kaiowá revela-se mais contido, ao contrário do Terena que parece usar com mais veemência artimanhas para fazer-ver. Envolve a forma como cada etnia relaciona-se com a sociedade não indígena e que sofre interferência do modo de ser do grupo

---

<sup>73</sup> A língua terena quase já não é mais usada na região de Dourados, na Reserva apenas os mais velhos detêm e usam com mais propriedade, ao contrário da língua Kaiowá que, na comunidade participante de nossa pesquisa, é a língua materna.

aliado às questões históricas não abordadas neste trabalho. Em síntese, os dois professores constroem os regimes de visibilidade como “manobras cognitivas” (LANDOWSKI, 1992) deixando ver, sem constrangimento, que podem participar das duas realidades, a indígena e a não indígena. Elaboram suas identidades dentro das fronteiras móveis em constante processo diante das trocas culturais, no desenvolvimento de uma semiótica do “devir” (LANDOWSKI, 2002a).

Por fim, os alunos passaram a pintar os vasos de cerâmica nos quais eles deveriam reproduzir um dos desenhos ensinados pelos professores indígenas; esses acompanharam o início da atividade que seria concluída em outra aula de Arte. Enquanto isso, o professor terena fez uma pintura no braço da pesquisadora e da professora de Arte usando tinta de jenipapo trazida por ele. Ao final, os professores indígenas prometeram premiar, com dois colares indígenas, os alunos que melhor representassem o desenho no vaso.

Os discentes mostraram-se realizados com a oficina e pediram para que os professores indígenas voltassem para ensinar a confecção de colares e pulseiras tradicionais. A professora de Arte ficou impressionada com tudo e comentou com a direção que seria interessante uma formação, com os professores, para mostrar esse tipo de trabalho. Os professores indígenas, após a oficina, satisfeitos com o encontro, colocaram-se à disposição para outras oportunidades e ficou combinado que estariam presentes na feira cultural.

A oficina representou a possibilidade da comunicação participativa, não da doação de valor ou, em termos semióticos, a doação de objeto, mas o compartilhamento do objeto “conhecimento”. Conhecimento que se faz em ato, durante a atividade, nas trocas entre indígenas e não indígenas. Juntos, movidos pelo regime do ajustamento, perceberam-se e construíram sentidos – relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito –, conduzidos pelo princípio da sensibilidade, pelo fazer-sentir, pelo contágio (LANDOWSKI, 2005b). Dessa forma, entendemos que a educação intercultural só acontecerá no dia em que entendermos o conhecimento não como objeto doado, mas como a construção ocorrida no ajustamento em termos semióticos. Compreendendo por intercultural não apenas a partilha entre culturas diferentes, mas entre membros que se reconhecem integrantes da mesma sociedade e com especificidades que auxiliam na construção do todo. É preciso permitir a inter-relação entre os diferentes grupos tendo convicção de que as culturas vivem em contínuo processo de construção e reconstrução, sem desconsiderar as bases históricas e as dinâmicas de suas formações (CANDAUI, 2008). Algumas fotos ilustram os professores na oficina.

**Figura 28** – Arte kaiowá

Fonte: Da autora.

**Figura 29** – Arte terena

Fonte: Da autora.

Em síntese, além das questões interculturais envolvidas na atividade, foi possível observar o “ser indígena” na relação com o não indígena dentro de um contexto específico, a escola. Os professores indígenas demonstraram a capacidade de poder se relacionar, de trocar experiências e, acima de tudo, o orgulho de suas origens as quais eles querem fazer-ver. Quanto aos alunos, verificamos que eles estão abertos ao conhecimento, é o momento de trabalhar a compreensão de que é preciso ouvir o outro lado. Vejamos como isso acontece no sétimo encontro.

### **7º encontro – A situação indígena ontem e hoje pelos olhos do professor indígena (11/11/2013. 2 horas-aula. História. Gravado em áudio. Anotações de campo)<sup>74</sup>.**

O sétimo encontro foi planejado diante da necessidade de enfatizar informações sobre a condição do indígena na atualidade pela voz do indígena. Para isso, convidamos um estagiário do curso específico para professores indígenas, o *Teko Arandu*, integrante da área Ciências Humanas. O professor é indígena Kaiowá, mora na aldeia em que se localiza a escola participante da pesquisa, mas morou na cidade, tem experiência com sala de aula e como representante em reivindicações indígenas.

Na semana anterior o professor esteve na escola, onde nos reunimos e pedimos para que falasse sobre o povo indígena, as comunidades de Dourados. Na primeira aula ele se apresentou e abordou o tema retomando a história indígena desde o Descobrimento do Brasil, até a presença atual na região destacando: as aldeias, as etnias, as línguas, a economia e a relação com o não indígena. Vejamos um trecho do momento:

**Professor indígena estagiário:** meu nome é XXX, sou índio Guaraní-Kaiowá, moro na aldeia XXX, aqui perto, então eu sou estagiário né e eu vim para cá para estagiar

<sup>74</sup> Parte da gravação do encontro está no Anexo H.

com vocês [...] todo mundo sabe que há muitos anos atrás, há 500 anos atrás, não tinha não indígena nesse lugar que a gente mora, no Brasil e na América Latina. Então há 500 anos atrás chegou os europeus aqui né. E, então, o que eles falam descoberta para nós é invasão de não índio né, então aí foi criado esse país chamado Brasil né [...]. Então no nosso município tem duas, duas terra indígena né: uma é a Reserva de Dourados e a outra é a Panambizinho [...]. A gente que estuda, então a gente tem que conhecer o que existe em nosso município, em nosso estado, em nosso país né. [...] Então, a nível de Mato Grosso do Sul a gente tem 7 etnias né [...]. Em 1988, foi aprovada uma lei é... da Constituição Federal que o artigo é 231 e 232 que garante nós ter direito à terra, saúde, é... alimentação, direito à aposentadoria [...]. Então, o que acontece, nós temos professores indígenas, a nível de município, temos agente de saúde e também temos pessoas que trabalham na cana. [...] Então, o que significa ser índio para vocês né, ou como é que vocês vê o indígena, como é que vocês vê ele? Bonito, feio, que jeito vocês acham que eles são?

**Alunos:** Feio. Normal. Normal. (alguns alunos perguntam para os que responderam Normal “O que é uma pessoa normal para você?” E um dos que responderam diz, “Como nós”).

**Professor indígena estagiário:** Normal. Então, então indígena são pessoas que têm a mesma sabedoria que qualquer um, ele tem, ele tem religião, eles têm reza, eles têm canto, eles têm tecnologia.

**Aluno 33:** Computador, *internet*.

**Professor indígena estagiário:** Essa aí é tecnologia moderna, mas antes eles já tinha a tecnologia deles, como é que plantava, como é que colhia, como é que fazia para se alimentar. Quem alimentou os europeus quando chegou da Europa, os espanhóis, portugueses foi os indígena Guarani que morava na beira da praia. [...] Então, hoje do que eles vivem, os Guarani Kaiowá e Terena, vivem de pequenas roça né, a alimentação deles é mandioca, batata, milho, cará e... feijão de vara, não sei se vocês conhecem (os alunos interagem falando que conhecem alguns alimentos). [...] Então, a gente tem que respeitar o jeito da outra pessoa indígena a gente tem que respeitar como qualquer outra pessoa, porque ele é gente igual a qualquer um, só que de língua diferente, de cultura diferente, de jeito diferente, de jeito de olhar para a natureza diferente, religião diferente. [...] Então é importante a gente conhecer outras pessoas, é importante eu vir aqui, vocês ir lá conhecer minha terra, isso se chama interculturalidade, interculturalidade é respeitar o outro do jeito que ele é.

Na leitura do recorte notamos que um dos principais objetivos do estagiário indígena foi defender e valorizar a luta do seu povo. Conforme analisamos em outras partes deste trabalho, em sua apresentação manifesta o pertencimento à etnia: “sou índio Guarani-Kaiowá”, inicia retomando o indígena na história do Descobrimento do Brasil “há 500 anos atrás”; período marcado pelos primeiros contatos entre indígenas e não indígenas e que, normalmente, os alunos tomam conhecimento guiados pela leitura do não indígena. Capítulo da história do país que sofre interpretações divergentes, ele deixa claro na afirmação: “E, então, o que eles falam descoberta, para nós é invasão de não índio né, então aí foi criado esse país chamado Brasil né [...]”, na semântica das palavras “descoberta” e “invasão” assinala a diferença interpretativa entre “eles”, os europeus não indígenas, e “nós”, os indígenas.

Em seguida, para mostrar que atualmente são todos integrantes da mesma sociedade utiliza o “nosso” e “a gente”, marca de debragem actancial enunciativa, incluindo indígenas e não indígenas, enfatiza: “nosso município tem duas aldeias [...]. A gente que

estuda, então a gente tem que conhecer o que existe em nosso município, em nosso estado, em nosso país né”. Convoca os alunos para “enxergar” o indígena como pertencente ao mesmo espaço e merecedor dos mesmos direitos, para isso retoma a Constituição de 1988 que “garante nós ter direito à terra, saúde, é... alimentação, direito a, aposentadoria”. A lei máxima na definição de direitos e deveres dos cidadãos funciona, semioticamente, como um adjuvante, um auxiliar no processo de realização do programa narrativo do sujeito indígena em busca de seu reconhecimento social.

O estagiário, sujeito engajado nas lutas indígenas e experiente na relação com a sociedade não indígena, subentende interpretações que esta faz do seu povo e constrói o discurso para desfazer ideias efetivadas ao longo da história de relacionamento entre as duas culturas, conflituoso desde o início. Para esse fim, faz-saber que os indígenas participam de atividades comuns à sociedade não indígena: “[...] nós temos professores indígenas, a nível de município, temos agente de saúde e também temos pessoas que trabalham na cana [...]”. Nesse âmbito, o aspecto destacado na situação recortada é a própria interação comunicativa entre os sujeitos professor indígena e alunos não indígenas, os olhares lançados de uns sobre os outros. O indígena é o observado, mas também observa, como evidencia ao perguntar aos alunos: “Então, o que significa ser índio para vocês né, ou como é que vocês vê o indígena, como é que vocês vê ele?”. A maioria dos estudantes responde “normal”, ele ouve, analisa e esclarece: “[...] indígena são pessoas que tem a mesma sabedoria que qualquer um, ele tem, ele tem religião, eles têm reza, eles têm canto, eles têm tecnologia”, resposta que pressupõe o desconhecimento e o preconceito, por parte dos não indígenas, a ponto de considerar os indígenas possuidores de menor “sabedoria”.

Na sequência, o comentário feito pelo Aluno 33 sobre a tecnologia “computador, *internet*” e o retorno dado pelo estagiário indígena: “Essa aí é tecnologia moderna, mas antes eles já tinha a tecnologia deles, como é que plantava, como é que colhia, como é que fazia para se alimentar”, constituiu em mais um exemplo de troca, o indígena tenta mostrar que há visões diferentes para o entendimento do que seja “tecnologia” além do olhar limitado à informatização. E, presumindo um discurso que o inferioriza, procura provar a dependência do não indígena em relação a seu povo, como fez o professor terena na oficina de arte, exemplifica: “Quem alimentou os europeus quando chegou da Europa, os espanhóis, portugueses foi os indígenas Guarani que morava na beira da praia”; mostra que estão todos no mesmo patamar de sujeição. O indígena revela que sabe como o não indígena o “enxerga” e elabora o que ele quer fazer-ver, fazer-saber. Deixa como mensagem para a boa convivência: “interculturalidade é respeitar o outro do jeito que ele é”. Alteram-se as

“posições sintáticas”, ou possivelmente coexistem, no mesmo ator, os dois papéis actanciais, o de observador e o de observado: “[...] configurações em que papéis [*sic.*] se entrecruzam e em que as motivações se superpõem como num jogo de espelhos” (LANDOWSKI, 1992, p.99).

Para finalizar o encontro, o docente abriu para perguntas e os alunos questionaram sobre o seu idioma. Interagiram pedindo para que o professor ensinasse algumas palavras em Kaiowá, as quais ele dizia, escrevia no quadro e explicava o significado sanando curiosidades. Momentos de interação sujeito-sujeito nos quais a experiência sensível interfere na construção dos sentidos em ato, regime de ajustamento (LANDOWSKI, 2005b). Ambos, encerrados na interação, possuem autonomia no fazer e, juntos, partilham conhecimentos, sentem e passam a compreenderem-se melhor.

Na segunda aula os alunos foram encaminhados para a sala de vídeo onde assistiram ao curta “A sombra de um delírio verde” que mostra a situação de “escravidão” enfrentada por indígenas, até pouco tempo, nas usinas de açúcar e álcool da região, a visão capitalista e a degradação do meio ambiente. Depois, o estagiário elencou partes e temáticas abordadas: poluição, impactos do capitalismo na vida das pessoas, demarcação de terras, cultura indígena, exploração do trabalho. O foco principal foi assinalar que o capitalismo tem trazido prejuízos para a vida dos povos indígenas.

Destacamos que durante seus comentários o professor perguntou aos alunos sobre o que havia chamado mais a atenção no filme, eles apontaram principalmente as cenas de conflito por terra, temática colocada em discussão no contexto da pesquisa. E o Aluno 2 surpreendeu com a pergunta: “Professor, a educação dos índios assim, porque tem gente que fala que índio não tem educação? [...]”, novamente há demonstração do atravessamento do discurso social que nega a imagem positiva ao indígena, considerado desprovido de civilidade. Como resposta à pergunta o professor preferiu deixar que os alunos “vissem” e explicou que na visita que seria realizada na aldeia eles observariam como os alunos daquela comunidade são educados. Finalizou reafirmando que era necessário, aos alunos não indígenas, conhecer mais os indígenas, afirmou ele: “Mal ou bem, nós convivemos na mesma terra, no mesmo município e no mesmo país, então a gente precisa. O brasileiro que não sabe da sua história é um brasileiro morto”. Novamente, deixa implícito que nem sempre o convívio com o não indígena é tranquilo e justifica a importância do seu povo ao inseri-lo como parte da história do país.

O estagiário realizou outras atividades como esta na escola; a coordenação, entendendo a importância de sua presença, pediu para que ele falasse com algumas salas do

Ensino Médio também. Após encontros com várias turmas realizamos uma conversa com ele na qual pedimos para que comentasse sobre a validade desse tipo de trabalho principalmente na diminuição do preconceito. Segue seu comentário:

**Professor indígena estagiário:** Diminui, porque eu vejo assim bastante pessoas que não se identificavam como indígena e depois que eu estou aqui já teve umas três que os avós. [...] Então, eu vejo assim que eles têm preconceito, mas quando chega alguém, como é que fala assim, que ele está com a brasa apagada com a cinza em cima né, aí assopra, aparece, acho que precisou desse assopro né. [...] Eu percebo, o primeiro dia todo mundo olhando assim né. Hoje não, hoje parece que a turma, hoje de manhã eu vi as pessoas com mais, aquele sorriso puro né, então é uma coisa pura. Então, eu acho que a troca de experiência sempre traz coisa boa né [...].

A declaração amplia nossas análises e confirma a importância da presença do indígena nas escolas não indígenas, não como parte de um espetáculo, mas inseridos como diferentes dentro de suas especificidades culturais e iguais no que se refere às capacidades sociais, possibilitando a “troca de experiência” e a diminuição do preconceito, conforme ele percebeu no “olhar” das pessoas na escola. E para o reconhecimento identitário de alguns alunos: “[...] pessoas que não se identificavam como indígena e depois que eu estou aqui já teve umas três que os avós [...] eles têm preconceito, mas quando chega alguém [...], acho que precisou desse assopro né”, declaração que corrobora a existência, dentro ou fora da escola, de sujeitos que escondem suas origens diante do tratamento inferior observado.

Notamos que a presença dos professores indígenas na oficina de Arte e no sétimo encontro começou a mudar a visão de alguns alunos em relação, sobretudo, à capacidade intelectual dos indígenas. Ouvimos, por exemplo, comentários de admiração quanto ao desempenho expositivo dos indígenas. Avaliação feita, inclusive, por professores da escola que observavam, impressionados, as ações realizadas por aqueles, subentendendo a visão inferiorizada em relação ao que é considerado o Outro; intolerado, o indígena é sancionado cognitivamente como desprovido de inteligência (BARROS, 2015).

Dando sequência aos encontros, passamos para o relato da visita que os alunos não indígenas fizeram na escola da aldeia, oportunidade para conhecer os colegas das correspondências.

**8º encontro – O encontro na escola da aldeia** (12/11/2013 – 5 horas-aula. Algumas partes gravadas em áudio e fotografias. Anotações de campo).

O oitavo encontro foi um dos mais esperados pelos alunos: a visita à escola indígena. Organizado para aproximar as realidades, principalmente para que os alunos não

indígenas pudessem conhecer melhor a realidade daquele que eles identificavam como o Outro, muitas vezes distante, diferente. Para isso, a escola disponibilizou um ônibus locado e, aos alunos, foi exigido a autorização dos pais. Além dos alunos do 6ºB, alguns do Ensino Médio também participaram; ao saberem da atividade, expressaram interesse em conhecer a aldeia. Dos professores, apenas o de Geografia nos acompanhou, ele também é professor na escola indígena. Todos foram avisados, no entanto, alguns estavam em aula no momento e outros não manifestaram interesse resistindo à aproximação.

Na chegada à escola indígena fomos recebidos com alegria pelos alunos; os da escola não indígena ficaram um pouco acanhados e notamos que as posições de visibilidade eram mutuamente partilhadas, conforme as colocações de Landowski (1992): os alunos não indígenas olhavam tudo, vindos de fora daquela realidade estavam dispostos a observar, a querer-ver o “diferente”; os indígenas sabiam que eram o foco do olhar e dispunham-se a ser vistos, sem constrangimento, “queriam ser vistos”, havia interesse mútuo nessa relação. Por outro lado, o contrário também ocorria, os indígenas eram observadores dos não indígenas, queriam ver os visitantes e estabelecer amizade, mas os não indígenas, na posição de observados, pareciam tímidos nesse primeiro momento, “não queriam ser vistos”.

Aproveitando as relações investidas pela dimensão escópica, os indígenas procuraram “fazer-se ver” organizando “o dispositivo requerido para a ‘captação do olhar’” (LANDOWSKI, 1992, p. 89). Para isso, o diretor e o coordenador da escola indígena – Professor 7 e Professor 1 – agradeceram a presença de todos, apresentaram os docentes indígenas da escola que conduziram a apresentação de danças tradicionais (*guahu*, *guaxiré*) realizadas pelas crianças do Ensino Fundamental I, manifestando o valor dado à cultura tradicional. Os visitantes, não indígenas, olhavam com atenção, filmavam e fotografavam. Na sequência, apresentaram a dança/brincadeira tradicional chamada *sambo* e convidaram os alunos não indígenas a participar, foi um dos principais momentos de troca entre eles. Alunos indígenas e não indígenas juntos na roda, dançando, brincando, puderam “fazer juntos” na medida em que “sentem juntos”, configurando o regime do “ajustamento”. Segundo Landowski (2005b) nesse regime o sentido ocorre na relação e na transformação entre os actantes em co-presença sensível, reciprocamente eles se contagiam e, no caso de nossa pesquisa, possibilita a troca entre as duas culturas, a vivência em comunhão que poderá minimizar preconceitos.

Os alunos não indígenas já não mostravam timidez e interagem com os indígenas. Inicialmente, tínhamos a preocupação de que algum daqueles pudesse manifestar atitude de preconceito e duas situações ensinaram que as crianças são acessíveis aos

relacionamentos, à partilha de saberes ocorrida naturalmente no efetivo contato. A primeira situação aconteceu durante as apresentações; notamos que um grupo de alunos se amontoava em um canto da escola, fomos verificar o que estava acontecendo e, para nossa surpresa, os alunos apenas observavam, admirados, a habilidade desenhista de um dos alunos indígenas. Em outro momento, sentimos falta de um grupo de meninos, começamos a procurar e os encontramos jogando bola com os alunos indígenas na quadra da escola.

Ao longo das apresentações culturais, perguntamos para alunos do Ensino Médio que participaram deste encontro, sobre o que estavam vivenciando. Alguns afirmaram estarem impressionados com a precariedade, com a situação de pobreza visualizada e o depoimento de um aluno chamou nossa atenção. Segundo ele, esperava encontrar uma escola de sapé e quando interrogamos se estava gostando do que estava vendo ele respondeu: “Sim. Bem melhor acreditar nisso daqui do que o que os outros pensam” e esclareceu que os “outros” seria o que está nos livros e é repassado pela escola. O aluno ratifica apontamentos que já registramos: apesar da presença dos indígenas na região de Dourados, os não indígenas permanecem presos à visão distorcida da realidade e que muitas vezes é a propagada pela escola.

Dando sequência às atividades, chamamos todos os alunos, indígenas e não indígenas, no pátio da escola e, com o microfone em mãos, promovemos a apresentação entre os que haviam se correspondido por carta, apesar de notarmos que vários já haviam sido apresentados. Ao final, todos lancharam e a tarde terminou com a visita à casa de reza da aldeia ao lado da escola. Nesse local, fomos atendidos pelo rezador responsável, ele explicou sobre a construção e a importância da casa para a comunidade; para a mediação, contamos com a ajuda do estagiário, o professor Kaiowá, que nos acompanhou na visita. Esse momento sensibilizou os alunos, eles puderam entrar, andar no interior da casa, tocar, ver outros objetos que a compõem e experienciar um pouco do sentido que representa este símbolo para os povos indígenas. Lembrando que entrar em contato possibilita a mobilização da “estesia”, do sentir junto, o que, conseqüentemente, pode impulsionar a criação de novos valores (LANDOWSKI, 2005a).

Durante o encontro na escola indígena e no retorno, perguntamos para os alunos se haviam gostado, todos responderam afirmativamente, satisfação também confirmada pelos professores da escola indígena com quem mantivemos contato após o encontro. Cabe observar que alguns alunos não indígenas citaram que ficaram impressionados com a recepção, simpatia e carinho dos indígenas. O aluno 7 comentou: “Ah, sei lá, achei que eles eram mais bravos. É, são bem mais desenvolvidos”. Afirmações que demonstram a

existência de pré-conceitos sociais em relação ao indígena aliado às imagens que o inferioriza e o encontro possibilitou essa revisão. Algumas fotos ilustram momentos:

**Figura 30** – Apresentação de dança indígena



Fonte: Da autora.

**Figura 31** – Alunos dançando o *sambo*



Fonte: Da autora.

**9º Encontro – A feira cultural e o encontro na escola da cidade (22/11/2013 – 5 horas-aula. Envolvimento de toda escola. Gravação em áudio e vídeo. Fotografias. Anotações de campo).**

As observações e o fechamento das atividades por nós desenvolvidas culminaram com a “1ª Feira Histórica e Geográfica – Desvendando o MS e a Cultura Afro e Indígena” pensada pela escola para responder à exigência da Lei 11.645, momento de apresentação de trabalhos em torno da influência e da presença das culturas afro e indígena na formação do Estado de Mato Grosso do Sul. A proposta inicial era para que eles ficassem expostos nos três períodos, mas frente à falta de estrutura da escola a maior parte foi exibida apenas no turno específico de cada turma, exemplo da interferência da estrutura física no processo pedagógico de qualidade.

Em resumo, nos três turnos os alunos exploraram a exposição de pesquisas organizadas em *banners*, *estandes*, comunicações orais, nos quais destacaram a presença afro e indígena em diversos aspectos: arte, cultura, comidas típicas, religiões, mitos, formação populacional do Estado e especificamente da região de Dourados. Além de trabalharem literaturas envolvendo a temática do preconceito racial e a identidade. Entre as apresentações artísticas estavam: grupo de capoeira, coral de crianças indígenas da reserva de Dourados, grupo de *rap* indígena Brô Mc’s, grupo de dança terena, declamação de poesias sobre o Estado.

A atividade por nós organizada neste dia foi a visita dos alunos e professores da escola indígena. Ressaltamos que, ao saberem do encontro, eles ficaram

preocupados em apresentar algo da sua cultura. Os professores indígenas ensaiaram danças tradicionais e o professor de Geografia restaurou algumas telas, doadas pela escola não indígena, para que os alunos indígenas fizessem pinturas sobre sua comunidade a serem expostas na feira. Desenhos que se juntaram aos trabalhos dos alunos do 6º B: os vasos pintados com os professores indígenas na oficina de Arte e um trabalho, organizado pelo professor de Geografia, sobre a diferença entre o meio ambiente da aldeia e da cidade de Dourados, no qual os alunos das escolas desenharam e escreveram sobre o meio ambiente em que vivem. Lembrando que este professor atua nas duas escolas, o que facilitou o trabalho intercultural. Destacamos algumas circunstâncias da relação entre indígenas e não indígenas na escola não indígena durante o período vespertino.

Como analisamos no encontro ocorrido na aldeia, verificamos o jogo entre as posições de visibilidade, inicialmente os indígenas aparecem na condição de observados e a chegada deles à escola desperta olhares curiosos, senão de estranhamento da comunidade escolar. Muitos alunos olhavam com distanciamento e foi possível ouvir alguns perguntando: “o que eles fazem aqui?”. Reflexo da visão segregativa que recusa compartilhar com os indígenas o mesmo espaço de convivência e “não quer ver” (LANDOWSKI, 1992). Por outro lado, os alunos do 6º ano B dispuseram-se a ver e logo foram se aproximando dos colegas conhecidos na aldeia, convidando-os para conhecer o pátio, para verem os trabalhos exibidos.

Os indígenas não pareciam acanhados e passaram a contemplar os trabalhos da feira, ficaram felizes em ter os seus também expostos, ocupando a posição de observados e de observadores queriam ver e ser vistos. Com os celulares fotografavam tudo e faziam *selfie*<sup>75</sup>. Atitude que pareceu causar surpresa diante do comentário vindo de um aluno da escola: “Nossa! Eles têm mais celulares do que a gente”, ele reforça a perspectiva de “atraso” aliada aos indígenas, sua alteridade, não admite que o “Outro”, visto como inferior, tenha as mesmas condições que o “Nós”, não indígenas, considerados grupo de referência social; sente necessidade de manter as diferenças (LANDOWSKI, 2002b).

Após esses primeiros momentos, os alunos das duas escolas, sobretudo os participantes da pesquisa, realizaram partidas de futsal nas modalidades masculino e feminino; jogo que haviam combinado quando se encontraram na aldeia. Enquanto isso, encontramos outros brincando de carrinho de picolé<sup>76</sup> no pátio da escola, inclusive com a

---

<sup>75</sup> Autorretrato, individual ou com os amigos, compartilhado na *internet*.

<sup>76</sup> Nesta brincadeira, forma-se uma roda e os integrantes sobrepoem as mãos, ficando uma por baixo e a outra por cima, canta-se “lá vem o carrinho de picolé que cor você quer?” A pessoa em quem parar a música deve dizer o nome de uma cor, a música continua, “Esta cor só tem em seu corpo”, caso a música pare em uma pessoa que tenha em seu corpo aquela cor, ela está fora da brincadeira. Ganha quem ficar por último.

participação do aluno indígena deficiente auditivo que estava sempre acompanhado pela aluna da escola não indígena que conhecia a LIBRAS. Brincadeiras, espontaneamente escolhidas e organizadas em conjunto, constituem em alternativa para interativamente “ajustarem-se”. No fim da tarde, a comunidade escolar reuniu-se no centro do pátio da escola para algumas atividades, entre elas os indígenas apresentaram o *guaxiré* e o *sambo*. Os alunos não indígenas também foram convidados a participar dançando junto e se divertindo, como aconteceu na escola da aldeia. Manifestações de relacionamentos interculturais partilhados, sem restrição, por intermédio do esporte, da brincadeira, da dança; enfim, do “contágio” (LANDOWSKI, 2005b), a partir do qual foi possível se conhecerem.

Destacamos que, ao iniciar a apresentação da dança, observamos alunos indígenas um pouco intimidados, apesar de entendermos que na situação de exposição é comum esse comportamento; um professor indígena comentou conosco: “Tem aluno com vergonha da cultura”, comentário que nos fez refletir, novamente, sobre as diferenças de valores culturais e de relações estabelecidas por cada geração. Enquanto o indígena mais velho faz questão de mostrar suas manifestações culturais em qualquer situação, inclusive para marcar seu posicionamento frente ao não indígena, o aluno mais jovem sente-se envergonhado, sobretudo tendo em vista o olhar de superioridade e/ou de curiosidade lançado sobre ele.

Sobre isso, Lima (2014, p.143), em sua pesquisa de Mestrado, ao trabalhar sobre a presença de alunos indígenas em escolas da cidade, observou que há nesse espaço escolar um “pacto de silêncio”, o que chega a ser uma condição para que esses alunos permaneçam. Segundo ela, o preconceito existe, mas é camuflado e tanto os indígenas, quanto os não indígenas negam-se a tocar no assunto. A escola reforça a invisibilidade desses sujeitos por entender a diferença como algo ruim e difícil de lidar. O “pacto de silêncio” impera e permite uma falsa homogeneização: “Todos os alunos, segundo os diferentes segmentos no interior da escola, devem ser tratados de forma igual. Uma forma colonialista de pensar a educação”.

Frisamos que, intercalando as apresentações, um aluno da escola indígena e um da escola não indígena foram chamados para falar sobre as atividades desenvolvidas entre as unidades escolares e, rapidamente, agradeceram e declararam que gostaram do contato. Dois professores indígenas – os Professores 2 e 7 – realizaram explicações sobre as

apresentações culturais e sobre a importância da troca entre as escolas. Destacamos a fala do Professor 7<sup>77</sup>:

[...] nós temos orgulho de morarmos aqui em uma cidade onde nós somos interculturais queiramos ou não, nós somos um município de várias raças, [...] para nós é uma honra ter vocês como nossos irmãos, que nós possamos semear o futuro para que acabe o preconceito, acabe o racismo [...].

O indígena constrói o discurso respaldado no parecer querer estar em comunhão, utiliza-se da marca pessoal enunciativa “nós” para integrar todos, indígenas e não indígenas, no “orgulho” de morar na mesma cidade e “ter vocês como nossos irmãos”. No entanto, deixa subentendido o contradiscurso de preconceito e de dificuldade de aceitação das diversidades culturais em Dourados, como prova os trechos: “somos interculturais queiramos ou não”, “que nós possamos semear o futuro para que acabe o preconceito, acabe o racismo”. Ele sabe que deve se posicionar dessa forma frente às articulações socioculturais, observa o comportamento e as atitudes do não indígena e sabe que está sendo observado; articula seu discurso dentro da dinâmica escópica: diante do querer-ver, dispõe-se a “querer ser visto”, sem constrangimento (LANDOWSKI, 1992).

Ao final, a surpresa pareceu ser mais da comunidade escolar não indígena, entre eles professores e outros funcionários que assistiam e comentavam: “nossa, como os indígenas falavam bem”, “são inteirados”. Rompe-se parte dos estereótipos criados ao longo da história que atribui às minorias características de inferioridade. Algumas fotos ilustram momentos de relação intercultural entre os alunos:

**Figura 32** – Jogando Futsal



**Fonte:** Da autora

**Figura 33** – Dançando o *sambo*



**Fonte:** Da autora.

<sup>77</sup>A gravação desse momento pode ser conferida no Anexo H.

## 6 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES: ENCONTROS E DESENCONTROS

A abertura proporcionada pela sociosemiótica permite aos semioticistas interrogarem o mundo, os sujeitos, as situações e, como defende Rebouças (2013, p.256), “[...] refletir sobre as condições de sentido das práticas educativas” instauradas na escola ou em outros espaços educativos, entre eles a mídia. As práticas por nós analisadas envolvem a relação entre indígenas e não indígenas no contexto da região de Dourados, com recorte dos discursos advindos da mídia e de duas escolas, uma indígena e a outra não indígena, como apresentamos nos capítulos anteriores.

Pretendendo obter um retorno dos informantes envolvidos, uns mais outros menos, no processo da pesquisa e, principalmente, procurando fechar o ciclo de análises em torno das escolas observadas, requeremos avaliações, escritas e desenhos. Ponderações construídas após atividades que envolveram momentos de reflexão e de contato entre eles que poderão apresentar dados para as observações finais dos regimes de sentidos estabelecidos nas unidades escolares. Dispostos a acolher, passemos para as avaliações.

### 6.1 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS

O envolvimento dos alunos indígenas na pesquisa ocorreu durante as atividades que requeremos sobre eles e sua comunidade e nos momentos de interação com os alunos não indígenas nas cartas e nos dois encontros, um na escola da aldeia e o outro na escola da cidade. Eles sabiam que o estudo pretendia conhecer um pouco mais sobre eles e promover o diálogo com os alunos não indígenas, como esclarecemos no início dos trabalhos.

Nesse sentido, após o desenvolvimento das atividades, estivemos na escola indígena para avaliar principalmente a impressão dos alunos diante das trocas interacionais com os da cidade. Partimos do seguinte pedido: “escreva um texto (relato) sobre como foi a experiência de encontro na aldeia e na cidade, com os alunos da E E XXX. O que foi mais marcante. Depois, faça um desenho representando o que aprendeu”. Dos 23 alunos, apenas o Aluno 08 não quis fazer a atividade.

Realizamos a leitura das avaliações, texto e desenho, verificando, principalmente, indícios das relações ocorridas durante os encontros que pudessem revelar o olhar do indígena frente às trocas interculturais. Todos os alunos avaliaram positivamente a experiência e apontaram momentos do contato com os colegas da escola não indígena: as

brincadeiras, as apresentações culturais, tanto as realizadas por eles quanto pelos não indígenas, os trabalhos da feira cultural; além disso, alguns frisaram o aspecto físico da escola não indígena por ser maior e contar com quadra coberta para jogar bola. Entre as avaliações, encontramos afirmações que dão indícios dos aspectos ligados ao conflito que permeia a vivência desses sujeitos sociais entre “quem sou eu para o outro” e “quem é o outro para mim”, reflexões destacadas por seis alunos (1, 6, 12, 13, 20 e 22). Vejamos recortes de avaliações de quatro deles<sup>78</sup>:

#### Quadro 24 – A identificação do preconceito na avaliação dos alunos indígenas

**Aluno 1** (11 anos): Eu gostei muito quando elas cantarão vagalume. Acho elas todos simpática. Muito linda, gostei da XX, que eu peguei a carta dela, adorei jogar bola com as meninas que eu e XX conversamos com algumas, os projeto deles ficaram todos lindo. Quando eu vi o meu desenho eu fiquei chocada, adorei todos elas, alguns apresento uma dança. Eu mi divertir muito. Eu aprendi muitos, coisas. Eu não sei se vocês gostaram de nossa escola a gente queria agradecer todos os aluno da escola XXX. **Eu espero encontrar de novo nunca falei mal de Branco queria ser amiga de XX um beijo e abraço.** Muito obrigado.

**Aluno 6** (14 anos): Adorei muito que eles canto muito bem tem uma voz lindas, eu achei muito legal de conhecer eles são muito legal, **não usa preconceito de nós**, eu goste por ter vindo aqui conhecer o nosso cultura, prá elis nossa aldeia é aberto , qui eu gostei muito conhecer aquela que a menina mandou um carta, adorei muito [...]. Eu adorei muito a Escola delis eu sonhei ter igual a Escola deles [...].

**Aluno 12** (16 anos): **Eu achei que os alunos quando veio aqui na escola algumas coisas eles acharam estranho.** Como o jeito e si vistir como nós também somos diferentes a cor, pele mas **eu comparei da capacidade e a inteligência e o comportamento deles.** Eles são ótimo alunos **mas eles ficaram mais interessado nas pinturas e o brinco de pena eles viram a nossa escola como é muito diferente eles não são tao chegados em nós, mas nos indígenas alunos crianças e o adolescente estudamos de todo jeito a nossa escola nós próprio usamos nossa cultura dentro da escola, sala ou fora [...]** Eu achei muito bom ele viram aqui mais uma vez foi muito bom. Já **quando eu fui todo os alunos estranho a nossa chegada mas nós se divertiram bastante.** Conversamos brincamos e também lanchamos, eu achei que a escola igualmente eles gostaram da nossa dança apresentada e também quando o nosso diretor quando falo da nossa raça e cultura.

**Aluno 22** (17 anos): Eu gosto muito escola XXX mais eu conheci um pessoa muito simpática, eu gosto muito dasaluna, eu não joguei bola com a menina mais eu gosta muito Poli, eu quero muito estudo é, eu conheci novo amigo. Eu adorei muito porque ela vieram conhecer mim escola ela **não tiveram preconceito da gente, não converso com a gente tem vergonha, são tímido,** jogaram bola com meninos, também trouxe o lanche

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

As afirmações destacadas no quadro explicitam a percepção dos alunos indígenas quanto à existência do preconceito ou, ao menos, da relação não tão amigável com o não indígena e que, de uma forma ou de outra, foi notada por eles nos encontros. Eles sabem e sentem que são vistos como os “Outros” e posicionam-se como sujeitos críticos frente às relações socialmente constituídas. O Aluno 1, por exemplo, destaca o encontro na escola não indígena e parece encantado com o que viu; inicialmente, mostra-se satisfeito com os novos contatos e elogia: “gostei muito quando elas cantarão vagalume”, “todos simpática”, “muito

<sup>78</sup>Todas as avaliações dos alunos indígenas podem ser conferidas no Anexo J. No corpo do trabalho, foram digitadas conforme consta nos originais, sem correção gramatical.

linda”, “adorei jogar bola com as meninas”, “projeto deles ficaram todos lindo”. Surpreende-se com a exposição de um desenho seu: “Quando eu vi o meu desenho eu fiquei chocada”, sente-se valorizado, demonstra “querer ser visto” (LANDOWSKI, 1992) no contexto não indígena e dispõe-se a aprender quando afirma: “Eu aprendi muitos, coisas”.

Ao final, dirige-se aos enunciatórios, não indígenas, marcados pelo pronome “você”, construção que aparece em outros textos nos quais os alunos indígenas demonstram gratidão pelo tratamento dado a eles e à sua cultura nos trabalhos apresentados na Feira. Entretanto, no discurso apresentado pelo Aluno 1, esse agradecimento é interposto pela dúvida sobre a recíproca do não indígena: “Eu não sei se vocês gostaram de nossa escola a gente queria agradecer todos os aluno da escola XXX. Eu espero encontrar de novo nunca falei mal de Branco queria ser amiga [...]”. Destaque para a afirmação “nunca falei mal de Branco” – “Branco” grafada com letra maiúscula, referindo-se ao não indígena – há preocupação em frisar o bom relacionamento entre os dois grupos sociais, o que pode indicar uma tentativa de esconder o clima de conflito.

Nesse sentido, as oposições vão sendo marcadas discursivamente. O Aluno 6 também se manifesta positivamente ao contato com os alunos não indígenas, mas deixa explícito que a convivência sem preconceito não é comum, ao declarar: “[...] eu achei muito legal de conhecer eles são muito legal, não usa preconceito de nós” [...]. Diante disso, revela-se disposto à boa convivência, o que inclui o interesse do outro em conhecer sua cultura: “eu goste por ter vindo aqui conhecer o nosso cultura, prá elis nossa aldeia é aberto”. A alegria em ter os não indígenas presentes na aldeia, uma constante nos textos, indica o valor dado pelos indígenas ao seu local de vivência, onde realizam as práticas culturais próprias. Por outro lado, não deixa de manifestar o desejo de ter uma escola nas mesmas condições dos não indígenas: “Eu adorei muito a Escola delis eu sonhei ter igual a Escola deles [...]”.

É junto à mescla de avaliações sobre os encontros que os alunos indígenas, além de saberem que foram e estão sendo observados pelo não indígena – alunos, professores e pesquisadora –, ratificam a posição de observadores das atitudes destes. Sendo assim, o Aluno 12, enfaticamente, aponta o estranhamento percebido na visita à aldeia: “[...] algumas coisas eles acharam estranho. Como o jeito e si vistir como nós também somos diferentes a cor, pele [...]” e nesse jogo entre identidade e alteridade fica evidente, em toda a declaração, que ele está atento, observa e compara a “capacidade e a inteligência e o comportamento” dos não indígenas e verifica que “[...] ficaram mais interessado nas pinturas e o brinco de pena eles viram a nossa escola como é muito diferente eles não são tão chegados em nós [...]”. Ou seja, o indígena que interessa é o “exótico”, podendo ter suas esquisitices aliadas ao “valor

estético particular” (LANDOWSKI, 2002a, p.6), como já apontamos em outras análises nesta tese. Olhar de distinção que incomoda, mas que não afasta do aluno indígena o orgulho de viver sua cultura: “[...] de todo jeito a nossa escola nós próprio usamos nossa cultura dentro da escola, sala ou fora [...]”. Estranhamento que também ocorre quando o indígena é inserido no contexto não indígena, como notou na chegada à escola da cidade: “Já quando eu fui todo os alunos estranho a nossa chegada mas nós se divertiram bastante”. Afirmações que respaldam nossas considerações acerca do distanciamento fortemente marcado pelo não indígena de Dourados e que é sentido como um dos indícios de preconceito pelo aluno indígena.

O Aluno 22, como os anteriores, após aprovar o encontro na escola da cidade, afirmando: “Eu gosto muito escola XXX”, “eu conheci um pessoa muito simpática”, “eu não joguei bola”, chama a atenção para a presença dos não indígenas na escola da aldeia e avalia que eles não manifestaram preconceito, o que parece impressionar, deixando implícita sua existência: “Eu adorei muito porque ela vieram conhecer mim escola ela não tiveram preconceito da gente, não converso com a gente tem vergonha, são tímido, jogaram bola com meninos, também trouxe o lanche”. Por outro lado, a observação sobre a timidez dos alunos não indígenas pode indicar, inclusive, a indiferença no contato.

Análises que nos fazem repensar pontos por nós elencados ao longo da descrição das atividades desenvolvidas no capítulo anterior. Apontamos ocorrências de ajustamento entre os alunos, relações analisadas com a nossa percepção de observadores não indígenas, mas diante das asseverações aqui colocadas pelos indígenas, notamos que para eles, o contato ainda é permeado por olhares de diferença.

No que se refere aos desenhos, apenas o Aluno 15 não entregou. Neles, os discentes representaram, assim como nos textos, o que viram e viveram nas duas escolas: o retrato estrutural das unidades escolares, as apresentações de dança, os momentos de “contágio”. Apresentamos exemplos nos quais apontaremos escolhas engendradas no plano de expressão que revelam o que marcou os alunos indígenas nas relações estabelecidas com o não indígena:

**Quadro 25 – Desenhos avaliativos dos alunos indígenas**



**Fonte:** Da autora.

Nos exemplos, notamos que a ênfase recai na integração entre os alunos das duas unidades escolares. O Aluno 2, investindo no recurso topológico, apresenta uma visão panorâmica bem singular, uma perspectiva de tomada aérea dos pátios das duas escolas. Ele divide a folha em dois planos horizontais superpostos: na parte superior, topologicamente mais valorizada, a representação do pátio da escola indígena, no qual visualizamos, em

primeiro plano, a frente composta pela cerca, o portão e as árvores; em segundo plano, o telhado em vermelho mostra o modelo circular da construção. Ao meio, destaca-se a presença de pessoas com diferentes cores de roupas que parecem dançar em círculo. Assim confirma o aluno, ao escrever na imagem: “alunos do XXX partisimpado gwachire”. Ele refere-se ao momento em que os alunos da escola da cidade participaram da dança tradicional Kaiowá na escola indígena. Ou seja, chama a atenção dele a participação dos não indígenas em práticas culturais características de seu povo, o que é ratificado na maior parte dos desenhos.

Na parte inferior do desenho, temos a representação da escola não indígena. Como no foco da anterior, a imagem segue a perspectiva frontal e aérea: no primeiro plano temos a fachada da escola (a calçada, o coqueiro à direita, o gramado e o portão de acesso) e uma pessoa caminha na direção da entrada. No segundo plano da imagem, está a reprodução de parte da dimensão interna do prédio, o pátio, as portas das salas de aula, plantas e, à direita, algumas pessoas, como descreve o autor abaixo do desenho: “os alunos passeando pelo pátio”. Ou seja, apresenta sua impressão sobre o encontro na escola não indígena, momento em que puderam passear, conhecer os colegas e esse espaço. Para conjugar as duas realidades, o aluno constrói uma moldura com traços de desenho Kaiowá em torno da ilustração – o mesmo verificamos em outros desenhos entregues, bem como em alguns apresentados no capítulo 4 –, as cenas são, assim, englobadas, reforçando a imersão do aluno na cultura e metaforizando o acolhimento de todos, indígenas e não indígenas.

A valorização da cultura, a satisfação de poder ter o contato e a participação dos colegas não indígenas em práticas culturais conjuntas na aldeia também é sublinhada pelo Aluno 5. Ele apresenta, em preto e branco, a imagem da casa de reza, um dos símbolos culturais mais respeitados pelo seu povo. Para isso, constrói o desenho a partir de uma visão frontal e panorâmica englobando o cenário que, junto à casa de reza, também integra elementos da expressão cultural Kaiowá. Em primeiro plano, situado abaixo e à direita da imagem, vemos afixada no chão uma cruz com duas esferas penduradas, uma em cada lado de sua extremidade. Segundo informações coletadas na vivência com a comunidade, este é símbolo de considerável importância para a cultura Kaiowá: chama-se *kurusu'y* e deve constar em toda casa de reza. Originalmente, é de madeira, e entre outras funções ligadas a ele está a de receber os visitantes. Em segundo plano, atrás do *kurusu'y*, temos a visão externa da casa de reza. O aluno tem o cuidado de desenhá-la de um ângulo que deixa à mostra as duas únicas portas, característica desse tipo de construção. Ao lado da casa, árvores, e, no céu, pássaros; o sol e as nuvens completam o quadro e os princípios culturais enfatizados pelo aluno indígena com a finalidade de lembrar o momento em que os alunos das

duas escolas estiveram no local, como escreve: “a casa do luiz na arvore o sol ave nuvens terra a muito gente entra aci”. Enfim, este espaço é sagrado para o Kaiowá e a entrada do não indígena é significativa, atitude de respeito e de acolhimento da cultura do Outro.

No que se refere ao desenho do Aluno 7, observamos duas dimensões: em primeiro plano e maior está um aluno não indígena, assim identificado pela cor azul do uniforme, cor clara da pele e dos cabelos; com os braços para trás, ele olha para frente, para o enunciário, e sorri, manifestando estar feliz; chama a atenção o acessório na cabeça e a pintura no rosto, itens representativos da cultura indígena. Ao lado da imagem, a frase informa: “Branco o apresentou”, ratificando ser um não indígena, supostamente em algum momento em que usou o adereço para dançar junto aos indígenas. Apesar de não termos presenciado, durante os dois encontros, alunos não indígenas com os rostos pintados, o fato de pintar o rosto do branco no desenho nos faz concluir, ainda, que pode ser uma forma de manifestar o desejo de integração do não indígena à sua cultura.

Por outro lado, em segundo plano e menor, aparece o indígena, identificado pela inscrição ao lado dele: “indígena”. Este também olha para frente e como o anterior parece ter sido posicionado para ser desenhado e apresentado ao enunciário. Atrás deles, compondo o pouco do cenário representado, verificamos um caminho que leva a uma construção. Aparentemente, de acordo com o formato, as cores (amarelo e vermelho) e as árvores, pareceu tratar-se da escola indígena, mas o aluno esclarece abaixo da atividade: “desenhei um banco e kaiowá na escola XXX lá Dourado”. O discente revela a importância da conjunção entre os alunos, além disso, considerando a proporção e a posição em que os sujeitos foram inseridos no desenho, é possível notar maior destaque dado ao não indígena.

Ressaltando o valor dado às atividades próprias da cultura indígena e, sobretudo, quando delas os não indígenas participaram, o Aluno 19 registra a dança do *sambo* apresentada pelos indígenas nas duas escolas. A imagem, com ausência de cenário, flagra três crianças de uniforme, uma delas de boné, duas calçadas e outra descalça, não sendo possível saber se são indígenas ou não. Elas dançam em roda seguindo o professor indígena que é identificado pela presença de símbolos da cultura (colar, cocar, pintura no rosto e *mbaraka*) e que, no instante, estende o *mbaraka* para um dos alunos, que corre para pegá-lo. Assim explica o autor do desenho: “é a dança do sambo diretor XXX dançando e mostrando a cultura do tupi guarani, objetivo quando o mbaraka acerta o corpo a pessoa vão saindo”.

Os desenhos figurativizam, principalmente, os momentos de encontro entre os alunos indígenas e os não indígenas. E junto aos elementos do mundo natural que os acompanham e constituem os espaços representados, destacam os elementos da cultura

indígena – cocar, pintura, casa de reza – que recobrem os temas gerais ligados à amizade, à identidade étnica, à alteridade e à própria “interculturalidade”, isto é, à promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade, como aponta Candau (2008). Inter-relação reforçada pela existência de um possível regime do ajustamento quando o “fazer ser” está ligado ao “contágio”, o contato “corpo a corpo” entre os actantes, o “interagir mútuo” (LANDOWSKI, 2002b, p.149).

Destacamos, ainda, os desenhos realizados por três alunos. São eles:

**Quadro 26** – Desenhos avaliativos dos alunos indígenas, autorretrato



**Fonte:** Da autora

Muito próximo do que encontramos nas análises do capítulo 4, os alunos parecem construir retratos de si ou de seu povo a partir de uma representação tradicional, já que não é comum, nesta comunidade, o uso desses trajes, o que ocorre apenas em apresentações. O Aluno 9 desenha três indígenas dispostos em um cenário quase vazio: apenas pássaros, o sol e algumas nuvens ao fundo. No primeiro plano, um deles chama a atenção pelo avantajado porte físico, munido de arco e flecha, vestido com tanga; ornado de bracelete e cocar, olha fixo para frente, figurativizando o imaginário do valente guerreiro. Atrás dele, outros dois, um de cada lado, seguem essa representação. Ao lado da imagem lemos: “índio mostrou cultura escola XXX”, o que, a nosso ver, é a incorporação do discurso do colonizador na sua própria forma de representação, tendo em vista ser observado por um não indígena, a pesquisadora.

Os alunos 16 e 17 constroem praticamente o mesmo desenho, a ponto de suspeitarmos que tenham copiado a ideia um do outro, pois são inclusive da mesma turma; o

retrato mostra indígenas tradicionalmente representadas (cabelos longos, pretos e lisos, uso de cocar, colar e pintura indígena no rosto), com enfoque do ombro para cima, aproximando as figuras humanas do enunciatório. As indígenas são destacadas com pinturas de cores fortes, sobressaindo o verde e o vermelho, e parecem surgir sobre traçados em movimento ondulares, pintados em azul claro, representando um rio, o elemento natureza comumente presente nos desenhos indígenas. Ao lado delas está escrito, respectivamente: “eu desenhei parece com a gente”; “eu desenhei parece com nós”. Construções que se aproximam dos estereótipos reconhecidos pelos não indígenas. Sobre isso, Limberti (2009, p.44) lembra que há “uma “caricatura”, um “padrão” “[...] cristalizado no ideário da sociedade circundante a partir dos primeiros contatos, que controla esse quadro de referências e a que o próprio índio recorre ao sentir seu reconhecimento ameaçado”, por conseguinte, há momentos em que parecem administrar o “querer-escópico”. Exibem-se, querem ser vistos e fazem isso, muitas vezes, a partir da forma com acreditam que o não indígena quer ver (LANDOWSKI, 1992).

Nesses termos, verificamos que as avaliações apresentadas na forma verbal e não verbal indicam os regimes de visibilidade construídos na relação entre os sujeitos envolvidos, “manobras cognitivas” (LANDOWSKI, 1992) arranjadas para fazer-ver o que se quer fazer-saber para fazer-crer. Em síntese, mostraram-se satisfeitos com a troca entre as culturas, sobretudo com a forma como são acolhidos, mas ora ou outra deixam ver que há olhares de diferença sobre eles. Mesmo assim, colocam-se dispostos à boa convivência, sem desvalorizar o que é próprio da cultura indígena, o que é destacado na recorrência dos adereços, das danças, da casa de reza; marcam a identidade frente à alteridade. Eles administram as relações de poder, apesar de jovens, aprendem a lidar com isso no contexto vivenciado, diante das relações socioculturais. Há um constante jogo no qual observador e observado, ora ou outra, invertem os papéis.

Vejamos a avaliação dos professores indígenas.

## 6.2 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Antes de realizarmos as ponderações em torno das respostas dadas pelos professores indígenas, cabe considerar que, além de participarem da entrevista, durante nossa estada na escola sempre procuravam saber como a pesquisa estava sendo conduzida e ajudavam, na medida do possível. No dia da visita dos alunos não indígenas à escola, todos estavam presentes, auxiliando na preparação da acolhida que envolveu a apresentação de danças tradicionais com os seus alunos. E no encontro na escola não indígena, juntamente

com os alunos, estavam os professores 1, 2, 3 e 7. Além disso, os professores 2 e 7 haviam estado nesta unidade escolar para ministrar a oficina de arte. Partindo desses encontros antecedentes os professores foram convidados a avaliá-los, a partir de duas indagações. Segue a primeira e as respectivas respostas<sup>79</sup>:

#### Quadro 27 – Avaliação dos professores indígenas sobre as atividades

<p><b>Pergunta 1: Faça um comentário sobre as atividades desenvolvidas, pontos positivos e/ou negativos e possíveis sugestões para os próximos projetos<sup>80</sup>.</b></p> <p><b>Professor 1:</b>Bom, foi feito aquele que as crianças indígenas e não indígenas desenvolve mais a realidade de educação tanto indígena e não indígena. Crianças kaiowa querem aprender mais a realidade não indígena, quanto os branco, porque <b>criança indígena precisam compreender mais educação não indígena</b>, então este trabalho e o projeto deveria permanecer mais na educação e o projeto com relação entre indígena kaiowa e não indígena.</p> <p><b>Professor 2:</b>Eu achei legal o encontro foi muito interessante espera que continua assim todo ano, os alunos <b>não indígenas devem fazer mais conhecimento entre os alunos indígena</b>, porque os trabalhos de artesanatos nós chamamos muita atenção, exemplo as cores, pinturas, mas os alunos indígena XXX precisa melhorar o próximo encontro para eles fazerem artesanatos indígenas ou roupa típica.</p> <p><b>Professor 3:</b> Projetos fórum muito bom, os alunos <b>troca ideias e conhecimentos</b> com as outras conhecimentos, os alunos gostaram muito projeto de 2013. Para próxima projetos de torneio E. E. XXX lá tem mais espaço, e tem quadra.</p> <p><b>Professor 4 :</b> <b>Atividades que desenvolve mais na realidade do meu povo Guarani e Kaiowa</b>, porque isso é o nosso conhecimento mais rico e ainda mais na nossa língua materna. O ponto positivo, todos professores se envolvi nas atividades e no ponto negativa, somente na nossa falha no horário certo, ou chuva, as vezes também por falta de material. Na minha sugestão <b>fazer mais outro projeto que as crianças se estimula através desses materiais</b>, lazer por exemplo.</p> <p><b>Professor 5:</b> Eu achei muito legal, porque os alunos fizeram a interculturalidade. Eu queria que os projetos continuasse, <b>porque assim nós vamos se entender melhor</b>. Por exemplo: -trazer a sua cultura pra gente (dança, teatro, música...) – <b>levar a nossa cultura pra eles</b> (tipo: artesanato, dança e ensinar cultura tradicional.)</p> <p><b>Professor 6:</b> Foi legal para os alunos conhecerem a escola XXX e escola XXX, acho importante para os alunos indígenas se desenvolver com <b>os alunos brancos para não ficarem tímidos</b>.</p> <p><b>Professor 7:</b> Pontos positivos: foi de extrema importância esta troca de experiência entre uma escola indígena com uma escola não indígena, <b>haja vista uma diferença ou uma distancia entre os povos indígenas com os não indígenas</b>. Contribui muito no combate ao preconceito, pois houve troca de experiências, troca de culturas <b>concretizando-se, então, a interculturalidade entre os povos</b>. Para os próximos projetos fazer com que os alunos vir mais vezes e ficar mais tempo, por exemplo, no JOINPA para que o não índio possa participar como expectador dos jogos indígenas.</p>
--

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Nas respostas dadas pelos professores indígenas, notamos que todos avaliaram positivamente os encontros entre os alunos e manifestaram o desejo de compartilhar conhecimentos entre as culturas indígena e não indígena. É preciso considerar que as colocações foram elaboradas para um observador não indígena, a pesquisadora, e, permeando as afirmações, notamos resquícios das relações de poder.

<sup>79</sup>O pedido de avaliação foi entregue por nós em folha identificada e impressa.

<sup>80</sup>A formulação da pergunta levou em consideração também facilitar o entendimento dos informantes, nesse sentido a palavra “projeto” foi usada aqui não por reconhecer que desenvolvemos um projeto na escola indígena, mas tendo em vista que os professores indígenas passaram a reconhecer nosso trabalho dessa forma, supostamente aliado a outros que normalmente são trazidos, pelos não indígenas, para dentro da escola, da aldeia.

Por um lado, notamos a preocupação dos professores com a necessidade de que as crianças aprendam com o não indígena, como consta na resposta do Professor 1 que, inicialmente, considera a importância das crianças de ambas as escolas conhecerem as realidades: “[...] as crianças indígenas e não indígenas desenvolve mais a realidade de educação tanto indígena e não indígena”. Logo depois, reforça: “criança kaiowa querem aprender mais a realidade não indígena, quanto os branco, porque criança indígena precisam compreender mais educação não indígena”. O docente sabe que, diante do contexto de atuação, as crianças indígenas carecem de conhecimentos não indígenas que facilitarão sua inserção social. E, por isso, destaca a importância da disposição dos alunos indígenas para a aproximação dos não indígenas, facilitando o convívio, como frisa o Professor 6: “[...] acho importante para os alunos indígenas se desenvolver com os alunos brancos para não ficarem tímidos”. Em suma, o saber-fazer do não indígena é oportuno para que o indígena possa sair da virtualidade e realize-se dentro das relações com a sociedade envolvente, ainda que passe pela “assimilação” de valores do grupo dominante para ser aceito (LANDOWSKI, 2002a).

Por outro lado, os indígenas veem no trabalho a ocasião para mostrar a cultura de seu povo, fazer-ver ao não indígena. Dessa forma, este passa a saber e, conseqüentemente, a valorizar esses conhecimentos, como expõe o Professor 2: “[...] os alunos não indígenas devem fazer mais conhecimento entre os alunos indígenas [...]”. É evidente a preocupação dos professores em mostrar elementos da cultura tradicional, firmando suas particularidades. Desse modo, na continuidade da sua avaliação, o docente não parece totalmente satisfeito com o que foi apresentado por seus alunos e, iniciando pela conjunção adversativa, conclui: “mas os alunos indígena XXX precisa melhorar o próximo encontro para eles fazerem artesanatos indígenas ou roupa típica”. Assim também reforça o Professor 4, ao manifestar o desejo de expor outras atividades “que desenvolve mais na realidade do meu povo Guarani e Kaiowa, porque isso é o nosso conhecimento mais rico e ainda mais na nossa língua materna”. Notamos, como nos enunciados dos outros capítulos, que os docentes demonstram o orgulho de pertencerem ao grupo, isso fica acentuado nas marcas enunciativas presentes na declaração do Professor 4: “meu povo Guarani e Kaiowa”, “nossa língua” (grifo nosso).

Nesse âmbito, o Professor 3 enfatiza a “[...] troca ideias e conhecimentos com as outras conhecimentos [...]”, inclusive propondo para os próximos trabalhos “torneio E. E. XXX lá tem mais espaço, e tem quadra”, ressaltando positivamente a estrutura da escola não indígena, como destacaram os alunos no tópico anterior. Partilha de conhecimentos que os professores 5 e 7 resumem a partir da ideia de “interculturalidade”. Lembrando que ambos

são graduados, o que pode justificar o uso de um conceito que tem se destacado no cenário acadêmico da região e é incorporado. O Professor 5 justifica a importância dos encontros: “[...] porque os alunos fizeram a interculturalidade [...] porque assim nós vamos se entender melhor”, subentendendo que atualmente as duas culturas não se entendem completamente. E tenta deixar claro o que entende por interculturalidade: “trazer a sua cultura pra gente (dança, teatro, música...) – levar a nossa cultura pra eles (tipo: artesanato, dança e ensinar cultura tradicional.)”. Ele firma o compromisso com a troca de conhecimentos haja vista a construção da resposta para um não indígena, a pesquisadora, como fica marcado no uso do pronome “sua”.

O Professor 7 deixa mais explícito o distanciamento entre as duas culturas ao justificar que a troca de experiências entre as escolas é importante por haver: “[...] uma diferença ou uma distancia entre os povos indígenas com os não indígenas”. Explica o conceito de interculturalidade aliado à luta contra o preconceito: “contribui muito no combate ao preconceito, pois houve troca de experiências, troca de culturas concretizando-se, então, a interculturalidade entre os povos”. E, tendo em vista as relações de poder, propõe para os próximos projetos: “[...] fazer com que os alunos vir mais vezes e ficar mais tempo, por exemplo, no JOINPA para que o não índio possa participar como expectador dos jogos indígenas”. Notamos que os não indígenas são convidados enquanto “expectador dos jogos indígenas”, ou seja, inseridos na posição de observadores, pois o professor sabe que é preciso revelar a importância dos povos indígenas frente aos não indígenas, fazer-ver/conhecer para fazer-criar e fazer-fazer no sentido de mudar atitudes.

Passamos para as respostas à segunda solicitação inquerida para a avaliação. O objetivo era observar as relações com os não indígenas diante do que mais havia chamado a atenção:

#### **Quadro 28** – Avaliação dos professores indígenas, o que mais chamou a atenção

<p><b>Pergunta 2: Comente sobre o que foi vivenciado durante as atividade e encontros, na aldeia e na cidade, com os alunos da E E XXX, o que mais chamou sua atenção?</b></p> <p><b>Professor 1:</b> A minha atenção foi muito legal, porque <b>as crianças kaiowa se movimentaram pelo ritual</b> de danças, canto e se <b>convidaram não indígena para participar as suas danças no ritual na escola indígena</b> Panambizinho. E também <b>os alunos não indígenas gostaram muito as danças e também</b> se apresentaram pelos seus ritual. Quantos conheceu amigos e amigas das cartas, entre indígena e não indígena.</p> <p><b>Professor 2:</b>Eu achei interessante <b>amizade e compartilhamento entre os alunos indígena e não indígena</b>, a troca de carta artesanatos, desenhos e a dança do <i>Sambo</i> na Escola XXX.</p> <p><b>Professor 3:</b>Projetos encontro ajuda os alunos escreveram mais. A primeira vez aconteceu na escola XXX. <b>Eles abraçaram mais ficaram tímidos</b>, tem que conhece as duas não indígena e indígena, comparar com conhecimentos pra saber viver na cidade.</p> <p><b>Professor 4 :</b>Naquele momento no nosso encontro foi bacana, pelas <b>trocas de conhecimento</b>, aqui na nossa escola XXX. Mas eu nunca fui visitar a escola da cidade conhecer a realidade, espero que no</p>
--

próximo irei visitar, por isso para o próximo encontro **devemos fazer mais visita ou pelo contato.**

**Professor 5:** O que me chamou mais atenção, é que **os alunos não tem mais preconceitos e discriminação** com os índios.

**Professor 6 :** Achei legal as amizades quando os alunos conversaram. Porque normalmente a gente vê muito preconceito, e eles **vieram conhecer a nossa realidade da nossa escola indígenas.**

**Professor 7:** Ao contemplar os alunos não indígenas maravilhando-se com a cultura e os valores milenar do povo indígena da escola XXX, na qual vem preservando-se há séculos esta cultura viva, por exemplo, a língua materna, as danças e costumes. **E o respeito que tiveram na escola XXX** e a curiosidade sobre a cultura indígena, sem deixar levar em consideração **a outra visão** que tiveram da causa indígena.

**Fonte:** Da autora

Como podemos verificar no quadro, os professores indígenas destacam a relação entre os alunos das escolas durante as situações em que participaram juntos das danças, do *sambo*, da troca de cartas, dos encontros. É a reciprocidade, a “amizade e compartilhamento entre os alunos indígena e não indígena” que chamam a atenção a partir da partilha das práticas, dos “rituais” de cada cultura, comenta o Professor 2. Assim homologa o Professor 1: “as crianças kaiowa se movimentaram pelo ritual de danças, canto e se convidaram não indígena para participar as suas danças no ritual [...] os alunos não indígenas gostaram muito as danças e também se apresentaram pelos seus ritual”. Perspectiva que não está desvinculada da preocupação em mostrar a cultura indígena e em adquirir conhecimentos junto ao não indígena, necessários para a inserção na vida social fora da aldeia, “na cidade”. O Professor 3 frisa isso diante da timidez dos alunos indígenas: “Eles abraçaram mais ficaram tímidos, tem que conhece as duas não indígena e indígena, comparar com conhecimentos pra saber viver na cidade”. Reação que indica determinado desconforto dos alunos indígenas na relação com o não indígena o que inclui outras formas de comportamento, como o abraço, nem sempre comum às culturas. Isso se relaciona à condição do indígena situado na “fronteira”, como destaca Bhabha (2010, p.23-24, grifos do autor) é a partir desse lugar que é possível ouvir, entre outras vozes, as enunciações dos grupos minoritários: “[...] o lugar a partir do qual algo começa a se *fazer presente* em um movimento não dissimular ao da articulação ambulante, ambivalente [...]”, sendo esse “algo” a própria ponte que une os dois lados da fronteira, movimento repleto de tensões.

Nesse contexto, o respeitar uns aos outros em suas particularidades é o propósito ressoado pelos professores indígenas que, repetidamente, não negam a observação por parte dos não indígenas, querem ser vistos, mas inserem-se como sujeitos inclusive prontos para observar, querer-ver, e desejosos de querer-saber mais sobre os conhecimentos não indígenas; enfim, dispostos às “trocas de conhecimento”, “mais visita”, “contato”, reforça o Professor 4. Momentos em que a troca ocorre pela “união”: “[...] os actantes entram

estesicamente em contato dinâmico, é sua co-presença interativa que será reconhecida como apta a fazer sentido, no ato, e a criar valores novos” (LANDOWSKI, 2005a, p. 18-19).

Cabe notar que as manifestações de acolhimento por parte dos não indígenas são avaliadas como diferentes do que normalmente vivenciam, revelando que as relações sociais entre os indígenas e os não indígenas são intermediadas pelo preconceito, como evidenciam os professores 5 e 6, respectivamente: “[...] é que os alunos não tem mais preconceitos e discriminação com os índios”; “Porque normalmente a gente vê muito preconceito, e eles vieram conhecer a nossa realidade da nossa escola indígenas”. A presença dos não indígenas na aldeia é interpretada como demonstração de confiança, de querer estar junto e aprender de acordo com a realidade vivenciada. O indígena entende que essas são oportunidades para mostrar outras imagens sobre suas comunidades, diferentes das que normalmente são interpretadas pelos olhares olhar de fora para dentro da aldeia, como manifesta o Professor 7 ao afirmar que chamou sua atenção: “[...] o respeito que tiveram na escola XXX e a curiosidade sobre a cultura indígena, sem deixar levar em consideração a outra visão que tiveram da causa indígena”. Busca negar um discurso outro pressuposto pelo seu, “outra visão que tiveram da causa indígena”, advindo de agentes sociais não indígenas, como a mídia e a escola, que têm, entre suas pautas, a causa indígena.

As considerações tecidas pelos professores e alunos indígenas são equivalentes; ressaltaram positivamente os encontros com a escola da cidade, entendem que essa relação é necessária, mas sabem que o preconceito existe. Dessa forma, em momentos como esses, em que são observados, aproveitam o interesse mútuo, no qual o S1(observado) quer ser visto e o S2 (observador) quer ver, como uma possibilidade de mostrar sua cultura e de fortalecer suas lutas.

Diante da conjuntura social atual, o colonizado – o indígena – manifesta, implicitamente, o direito de expressar e questionar a imposição feita pelo colonizador. Retomando Bhabha (2010, p.19), verificamos que não estamos em um novo futuro ou na negação ao passado, mas: “[...] no momento de trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, de passado e presente”. E é nesse contexto que surge a resistência ao discurso hegemônico; os sujeitos vão sendo constituídos por influências do passado e do presente. Em síntese: “[...] o que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estrategicamente colocadas” (BHABHA, 2010, p.81). Dessa forma, as manifestações discursivas precisam ser examinadas tendo em vista seu contexto de atuação.

Passemos para as avaliações dos não indígenas.

### 6.3 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NÃO INDÍGENAS

Os alunos não indígenas participaram da pesquisa sendo informados que pretendíamos trabalhar a temática indígena. Com esse fim, realizaram atividades na forma escrita e desenhos, envolveram-se em reflexões entre eles mesmos e com a pesquisadora, e em palestra com o professor de História. Interagiram com os indígenas, em presença, a partir da aula com um estagiário indígena, na oficina de arte, na troca de carta com os alunos da escola indígena, no encontro na aldeia e durante a “1ª Feira histórica e geográfica – desvendando o MS e a cultura afro brasileira e indígena”. Posto isso, fizemos a seguinte solicitação: “escreva um texto (relato) a respeito do que aprendeu sobre os indígenas neste 4º bimestre. Destaque como foi a experiência de encontro, na aldeia e na cidade, com os alunos da E.M.I XXX, o que foi mais marcante. Depois faça um desenho representando o que aprendeu”. Dos 35 alunos, apenas o 31 não entregou a atividade e os alunos 29 e 33 não construíram o desenho<sup>81</sup>.

Realizamos a leitura das atividades, texto e desenho, verificando as relações estabelecidas e as possíveis representações sobre os indígenas. Todos os alunos manifestaram-se positivamente quanto às atividades desenvolvidas em torno da temática indígena, sobretudo no que se refere aos encontros na aldeia e na cidade. Citaram e/ou comentaram sobre as apresentações culturais indígenas, a visita à escola indígena, à casa de reza, o jogo de futebol, a oficina de arte, as aulas do estagiário indígena e do professor de História, a feira cultural. Entre os enunciados destacamos alguns que revelaram a surpresa dos discentes diante da desenvoltura e receptividade dos indígenas, desconstruindo a imagem de inferioridade que possuíam. Nesse sentido, implícita ou declaradamente, disseram que mudaram a visão ao perceberem que os indígenas são agradáveis, “iguais”, como aparece nos seguintes trechos:

#### **Quadro 29** – Avaliação dos alunos não indígenas, o que aprenderam

<p><b>Aluno 2:</b> [...] Experiência visita dos indígenas em nossa escola: foi até um pouco <b>emocionante, muitos pensaram que eles seriam com antigamente</b>, rosto pintado, as roupas típicas! Muito pelo contrário, eles se vestem como “qualquer” pessoa, camisetas, calça, calçados (chinelo, tênis ou rasteirinha). [...] Experiência <b>mudança de vida e visão</b>; a professora perguntou se tinha mudado a minha visão sobre eles. Lógico! Eles nos ensinaram que não precisa estudar nas melhores escolas, ter as melhores roupas e celulares para ser feliz! Eu aprendi que <b>é melhor ser simples e ter caráter</b>, do que ser “ajeitado” e não ter uma gota de humildade e caráter.</p> <p><b>Aluno 6:</b> Eu aprendi que os índios <b>eles não são ladrões</b> que nem as outras pessoas falam. Os indígenas eles são muito legal com as pessoas [...] quando nos fomos lá eles nos tratou muito bem [...].</p>
--

<sup>81</sup>Todas as avaliações dos alunos não indígenas podem ser conferidas no Anexo L. No corpo do trabalho, foram digitadas conforme consta nos originais, sem correção gramatical.

**Aluno 11:** Foi bom conhecer os indígenas e sua escola, e espero que tenham gostado da escola e voltem mais vezes. Eles **foram muito simpáticos** quando fomos na escola. **Alguns falam mal dos indígenas**, não só dessa aldeia, mas essa visita mostrou que eles são muito **esforçados** em aprender sua cultura e também aprender outras. A parte mais marcante foi ir na aldeia porque eu nunca tinha ido lá.

**Aluno 22:** [...] eu aprendi muitas coisas legais que eu não sabia sobre os indígenas, aprendemos por exemplo uma dança da cultura deles que se chama sambo [...] Quero que tenha outra oportunidade para irmos lá novamente [...].Cheguei a uma conclusão: **Muitas pessoas acham os indígenas preguiçosos**, que eles não fazem nada, mas elas estão enganadas, **os indígenas são bem estudiosos e trabalhadores**, algumas vezes **até mais do que nós não indígenas, que se dizemos “normais”**.

**Aluno 24:** O encontro na escola XXX foi bem legal, o que me **chamou atenção foi como eles são bem educados, mais um pouco tímidos**, eles gostam de jogar futebol, eles sabem desenhar muito bem. Eu mudei minha opinião sobre eles **eu achava eles um pouco rebelde**, eu achava isso **pelas imagens que passam na TV e as notícias**, mais nada disso é verdade porque eles lutam por aquilo que tem direito, aqui na escola XXX, não só na minha sala mais **na escola toda tem pessoas preconceituosas**. Eu admirei o respeito que eles tem na feira [...].

**Fonte:** Da autora, grifos nossos.

Verificamos nos exemplos, que os alunos não indígenas, além de iniciarem as impressões que marcaram o contato entre eles e os alunos indígenas, trazem resquícios dos discursos que formam suas opiniões sobre o Outro. O Aluno 1, ao comentar sobre a presença indígena na escola não indígena, afirma ter sido “emocionante”, porque “[...] muitos pensaram que eles seriam com antigamente, rosto pintado, as roupas típicas! Muito pelo contrário, eles se vestem como “qualquer” pessoa, camisetas, calça, calçados [...]”, ele fala em nome de “muitos”, ou seja, dos outros não indígenas que presenciaram a visita e que conferem aos indígenas a visão presa ao passado. Assertiva que corrobora parte da hipótese construída para esta pesquisa, isto é, a representação fixada na imagem “primitiva” do indígena. Em presença, o aluno comprova o contrário, verifica que os indígenas são “como ‘qualquer’ pessoa” e ao usar aspas na palavra “qualquer” – mostrando domínio no uso de recursos textuais – ressalta a reflexão para a semântica dessa palavra aliada ao valor comum, isto é, o indígena é como o não indígena.

Os estudantes mostram-se na posição de observadores, “querem ver” os indígenas que “querem ser vistos” (LANDOWSKI, 1992). Logo, examinam os indígenas buscando igualdades e diferenças, estabelecendo comparações que marcam as identidades e as alteridades a partir dos padrões que possuem como verdades, assim, avaliam e tiram conclusões, como finaliza o Aluno 1: “[...] não precisa estudar nas melhores escolas, ter as melhores roupas e celulares para ser feliz! [...] ser simples e ter caráter, do que ser ‘ajeitado’ e não ter uma gota de humildade e caráter”. Colocação que, apesar de indicar a abertura para novas representações do indígena, ainda carrega o discurso que o inferioriza e enxerga-o como aquele que não tem boa escola, não tem boa aparência.

Ao longo das declarações dos outros alunos, ratifica-se esse movimento avaliativo que tenta equacionar uma conclusão em torno do que presenciaram e do que constam nos discursos que “as outras pessoas falam”, “alguns falam”, e que permeiam suas vidas imprimindo valores pré-concebidos sobre o indígena, muitas vezes julgado negativamente, como manifesta o Aluno 6: “[...] eles não são ladrões que nem as outras pessoas falam [...] são muito legal com as pessoas [...]”. Sujeitos vistos a partir do discurso que nega o seu bom comportamento social, como respaldam as conclusões do Aluno 11: “[...] foram muito simpáticos quando fomos na escola. Alguns falam mal dos indígenas, mas essa visita mostrou que eles são muito esforçados em aprender sua cultura e também aprender outras”. Dessa forma, a visão que antecedeu os encontros é a dos indígenas que roubam, são antipáticos e não são esforçados, fatores que impulsionam a repulsa, o distanciamento.

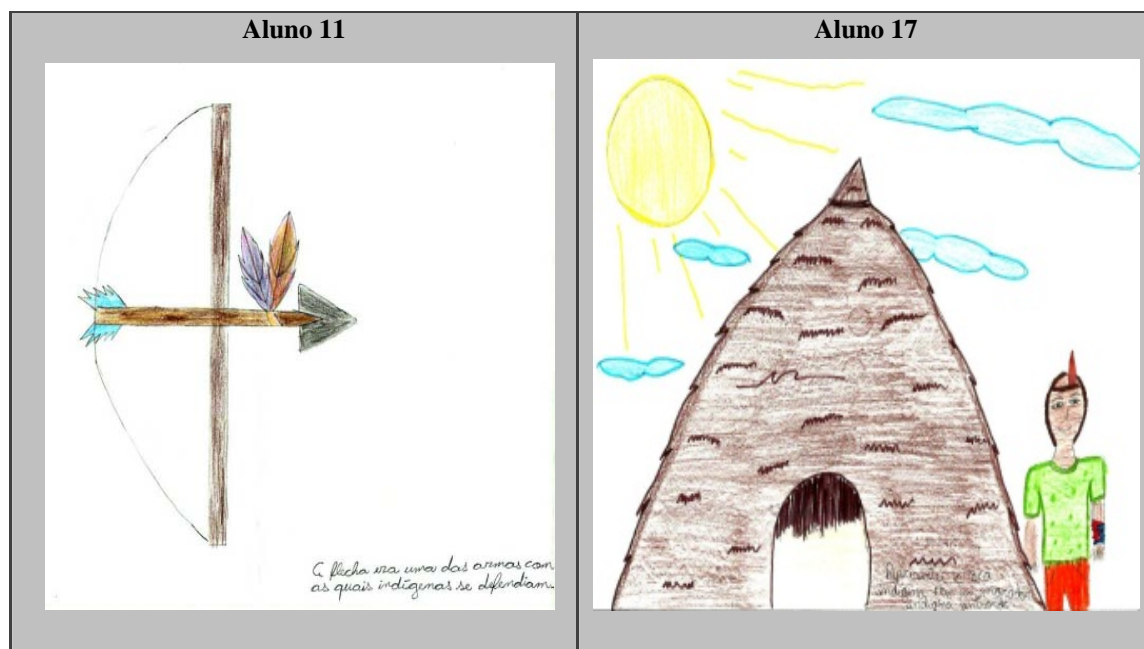
Ao presenciar o Outro, estabelecer contatos, partilhar experiências em possíveis práticas de “ajustamento” – interação guiada pelo fazer-sentir, pelo contágio (LANDOWSKI, 2005b) – os alunos abriram-se para a revisão de concepções que acreditavam verdadeiras, passaram a enxergar pontos positivos no sujeito indígena, lembraram discurso discursos sociais que o coloca na condição de subalterno, como enfaticamente conclui o Aluno 22: “Muitas pessoas acham os indígenas preguiçosos [...] mas elas estão enganadas, os indígenas são bem estudiosos e trabalhadores, algumas vezes até mais do que nós não indígenas, que se dizemos ‘normais’”. As aspas na palavra “normais” promovem a autocorreção no que se refere ao seu uso em oposição ao que é anormal, implicitamente o “diferente”, aquele que foge ao modelo seguido pela maioria socialmente constituída. Referência possivelmente lembrada das discussões ocorridas nos encontros com a pesquisadora, o estagiário indígena e o professor de História.

Cabe atentar, ainda, para a avaliação do Aluno 24. Chama sua atenção o comportamento dos indígenas: “[...] como eles são bem educados, mais um pouco tímidos [...] eu achava eles um pouco rebelde [...]”, conforme analisamos nas respostas dadas pelos outros alunos, este mostra que há pré-conceitos que aliam aos indígenas a concepção que os aproxima da imagem do sujeito violento, privado de civilidade e, por isso, muitas vezes intolerado, como conclui Barros (2015). Qualificar os indígenas como “tímidos” pode ser sinal de contato intermediado pelo distanciamento, lembrando que na avaliação dos alunos indígenas também verificamos que consideraram os não indígenas tímidos. Por fim, o aluno cita fontes que justificam sua visão preconceituosa, respaldando parte das hipóteses desta pesquisa: “[...] eu achava isso pelas imagens que passam na TV e as notícias, mais nada disso é verdade porque eles lutam por aquilo que tem direito, aqui na escola XXX, não só na minha

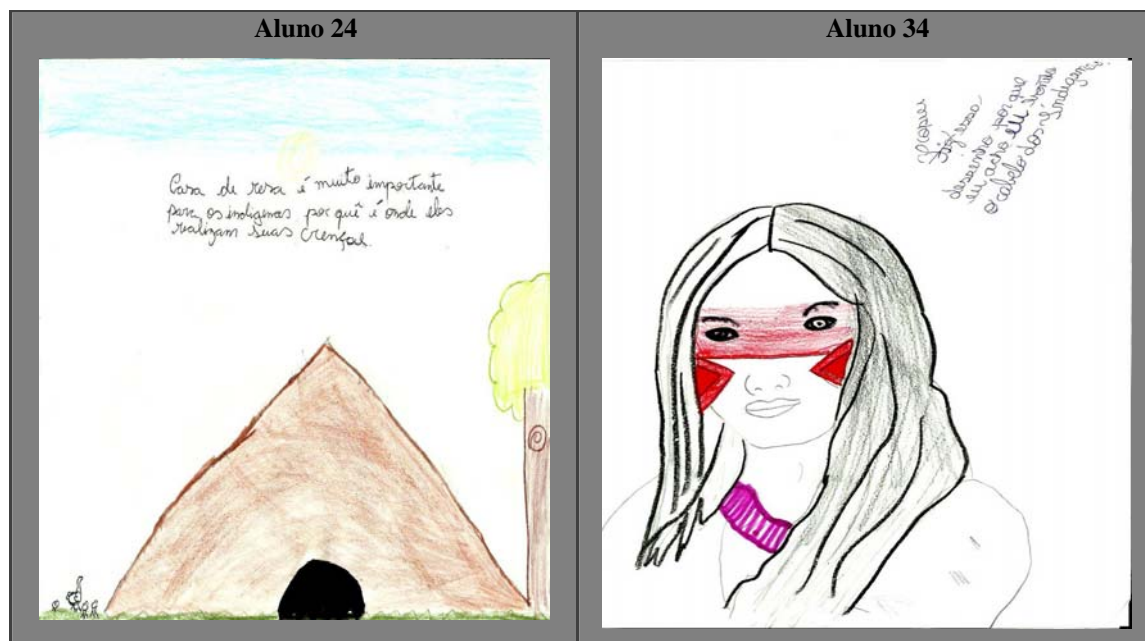
sala mais na escola toda tem pessoas preconceituosas”. A mídia é explicitamente apontada como influência na construção do olhar de superioridade emitido sobre os indígenas e a escola não deixa de atuar nesse sentido ao ser identificada como espaço onde existe o preconceito.

Quanto aos desenhos nos quais os discentes deveriam representar o que aprenderam, verificamos que 19 alunos<sup>82</sup>, ou seja, 59,37%, apresentaram ilustrações em que o destaque está nos elementos da cultura tradicional indígena com os quais tiveram contato durante as atividades: oca, cocar, *mbaraka*, arco e flecha, vaso com pintura, cesto, retrato do indígena tradicionalmente caracterizado. Alguns exemplos:

**Quadro 30** – Desenhos avaliativos dos alunos não indígenas, cultura



<sup>82</sup>Alunos: 3,4,5,7,8,10,11,12,13,14,17,18,23,24,28,30,32,34,35.



**Fonte:** Da autora.

Os desenhos inseridos no quadro comprovam que esses alunos mostram-se atraídos pelas marcas da cultura do Outro; desse modo, a identidade indígena é constituída pela alteridade. O Aluno 11 desenha, em destaque, no centro da folha, um modelo de arco e flecha indígena, colorido e particularizado pela presença de pena perto da ponta; lembra a forma como esses objetos e gravuras são mostrados em museus, livros didáticos e publicações educativas. Para explicar a escolha do desenho, o aluno escreve na parte inferior da folha: “a flecha era uma das armas com as quais indígenas se defendiam”. Refere-se ao instrumento vinculando-o ao passado, como acusam os verbos “era” e “defendiam”, o que nos leva a pensar em duas pressuposições: demonstra que a concepção sobre o indígena está ligada ao imaginário do índio guerreiro que usa arco e flecha para lutar e caçar, muitas vezes ainda propagada pela escola; ou tem em vista alguma explicação dos próprios indígenas durante os encontros sobre o uso tradicional do instrumento, já que atualmente ele é pouco usado, normalmente aparece em apresentações culturais ou em disputas/brincadeiras de acerte o alvo, como ocorreu durante o JOINPA.

De maneira geral, verificamos que os conteúdos fixados estão ligados às imagens testemunhadas na visita à aldeia. O Aluno 17 recupera a oca, detalhada por traços em ziguezague, feitos em marrom acentuado, distinguindo a conexão dos pedaços de palha e demonstra, topologicamente, a grandiosidade da construção, disposta no centro e verticalmente alcançando as nuvens azuis que, juntas ao sol claro, compõem o cenário do dia ensolarado. Horizontalmente, a oca ocupa quase toda extensão da folha, dividindo espaço com

um indígena. Este é desenhado em trajes comuns à sociedade não indígena, calça laranja e camiseta verde, mas tem sua identidade indígena marcada pela presença da pena na cabeça e o bracelete, ambos destacados em tom laranja. Descreve o aluno na parte inferior da oca: “Representa a oca indígena com um morador indígena entrando”. Notamos que o indígena sorri e tem os olhos voltados para frente, desse modo, enunciativamente é apresentado, “fotografado”, como um sujeito feliz no contexto exposto.

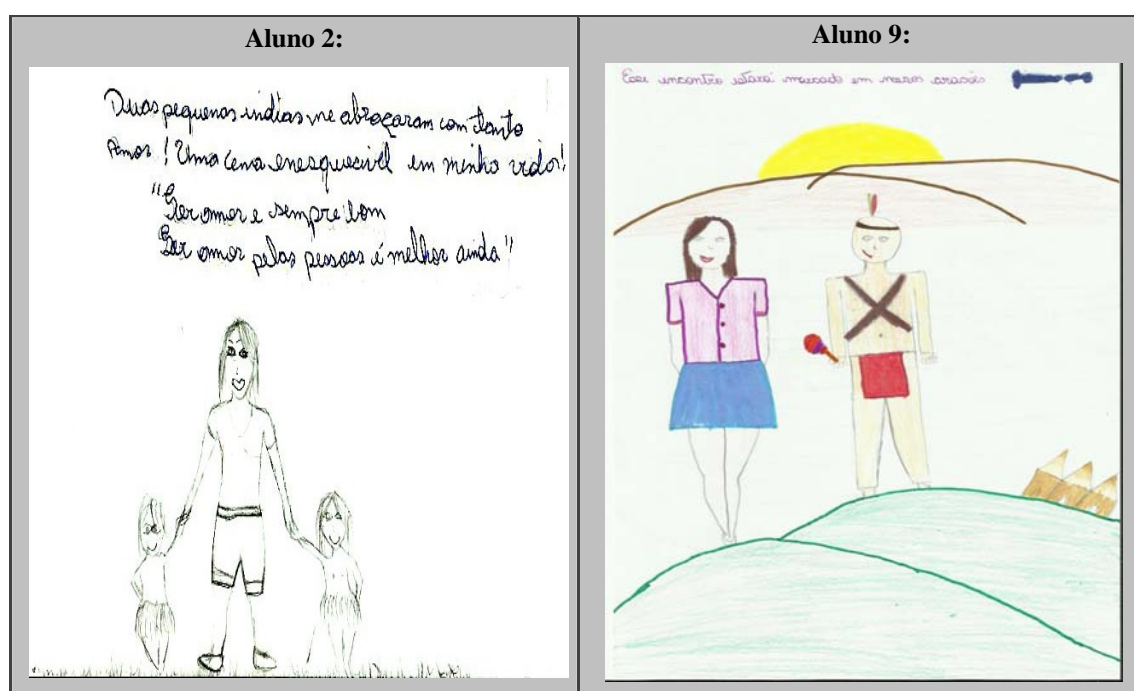
Por ora, interessa aos alunos não indígenas conhecerem os valores da cultura do Outro, como consta no desenho do Aluno 24. Ele apresenta apenas a casa de reza, centralmente disposta e de grande dimensão, acompanhada pelo cenário representativo no dia da visita: nuvens e sol claros, presença de árvore à direita, gramado na frente e animais, à esquerda. E explica sua impressão ao escrever acima da casa: “casa de reza é muito importante para os indígenas porque é onde eles realizam suas crenças”.

Por vezes, na categoria de observadores, os alunos não indígenas veem, ou querem ver os elementos que caracterizam o indígena apresentado pela escola e a memória histórico-cultural do nosso país; por outro lado, como analisamos nas avaliações dos alunos indígenas, não deixa de ser assim, muitas vezes, a forma como estes “querem ser vistos” (LANDOWSKI, 1992) para reforçar o valor dado à cultura, e/ou satisfazer o querer-ver do não indígena. O indígena pareceu exótico e caricatural ao Aluno 34, ele desenha uma indígena, com enfoque do ombro para cima e olhar direcionado para um ponto fixo à frente, parecendo posar para uma fotografia, aproximando-a enunciativamente do enunciatário. Ela é caracterizada pelos cabelos pretos e lisos destacadamente jogados para frente, pintura tradicional em vermelho no rosto e colar rosa. Acima do desenho, o aluno explica o que lhe chama a atenção nos indígenas: “Fiz esse desenho porque eu acho bonito o cabelo dos indígenas”, notabilizando a importância dada por ele aos elementos raciais que diferenciam indígenas e não indígenas.

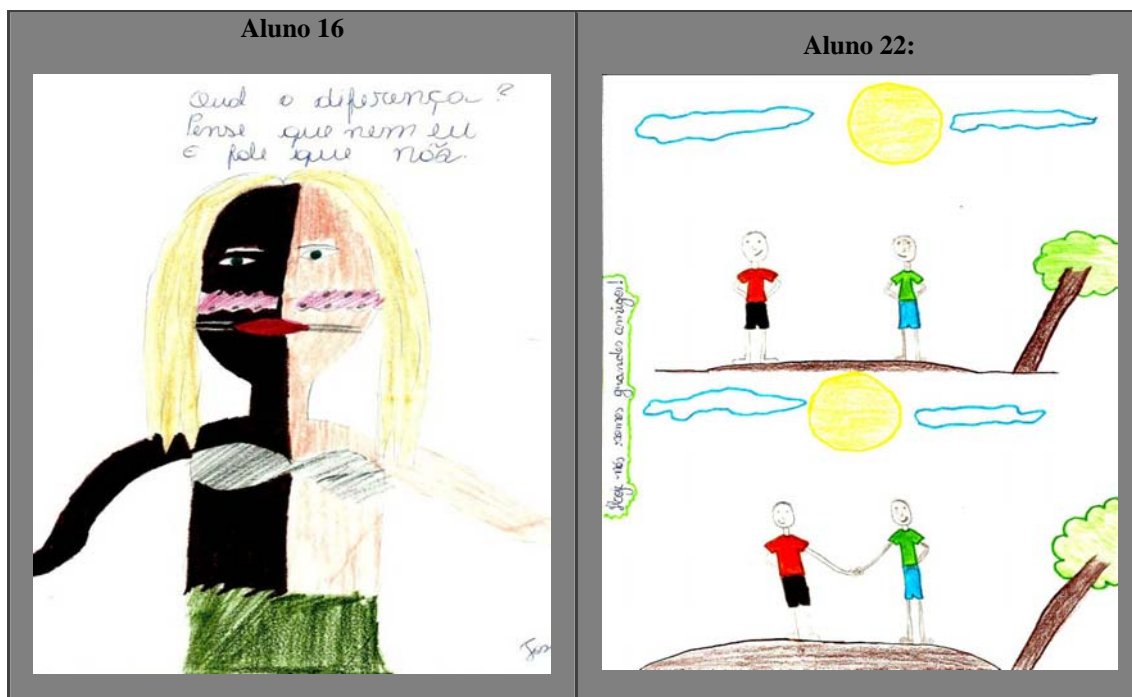
Enfim, o que chama a atenção dos alunos é o diferente, sua alteridade, estratégia fundante no processo de construção identitária; o sujeito apreender-se a si mesmo em oposição ao outro (LANDOWSKI, 2002a). É preciso marcar as especificidades indígenas, pois é nessa alteridade que o aluno não indígena também se constitui enquanto tal. Por outro lado, é sublinhando diferenças que o preconceito pode se manifestar, e, a partir delas, justificar segregações e exclusões. No entanto, o diferencial está, no caso do preconceito, na falta de compreensão de entender e respeitar a heterogeneidade nas suas particularidades.

De outro modo, 13 alunos<sup>83</sup>, ou seja, 40,63% do total, procuraram frisar em seus desenhos o encontro, a união entre os alunos indígenas e os não indígenas. Sendo assim, apresentam momentos de comunhão que marcaram a experiência do contato ao jogarem bola, ao receberem manifestações de carinho ou em construções imagéticas que são metáforas da conjunção apreendida. Indicam atitudes que, ligadas ao regime do “ajustamento” (LANDOWSKI, 2005b), podem minimizar o preconceito, como também verificamos nos desenhos dos alunos indígenas. Alguns exemplos no quadro a seguir:

**Quadro 31** – Desenhos avaliativos dos alunos não indígenas, união



<sup>83</sup> Alunos: 1,2,6,9,15,16,19,20,21,22,25,26,27.



Fonte: Da autora.

Como observamos no quadro, o vínculo entre os alunos das duas escolas, sujeitos de culturas diferentes, é a mensagem base dessas imagens, o que é representado por atitudes simples que marcaram o encontro entre eles na perspectiva dos estudantes não indígenas. Nesse sentido, o Aluno 2 exibe o seguinte flagrante descrito por ele acima da imagem: “duas pequenas índias me abraçaram com tanto amor! Uma cena inesquecível em minha vida! ‘ser amor e sempre bom. Ser amor pelas pessoas é melhor ainda’”. Desenha a cena no centro da folha, a lápis, com ausência de cor e cenário: três pessoas em pé que, estaticamente, olham para frente e estão de mãos dadas, sendo uma maior no meio de duas crianças; aquela veste short, camiseta e está calçada, já as crianças vestem saias com franjas que parecem representar a juta ou palha, não parecem estar calçadas e não é possível identificar se estão de camiseta ou sem cobertura na parte superior do corpo. Caracterizações usadas para distinguir o não indígena, o próprio aluno, dos indígenas, as crianças que o abraçaram, possivelmente no encontro na aldeia, quando alguns alunos indígenas vestiram parte das roupas tradicionais para apresentação de dança.

Notamos que as três crianças sorriem, figurativizando a satisfação vivida por elas no momento, o “contágio” ocorrido no contato corpo a corpo. Cabe observar que o aluno, demonstra estar impressionado com o comportamento das crianças indígenas ao abraçarem-no, a ponto de considerar uma “cena inesquecível”. Evidencia o olhar de

desconfiança com que normalmente observa o indígena, a inexistência de uma relação mais aproximada.

Do mesmo modo, o Aluno 9 apresenta sua imagem avaliativa inserindo no alto da página a inscrição: “Esse encontro estará marcado em nossos corações”. No desenho, em primeiro plano, sobre um gramado, lado a lado estão uma mulher e um homem, ambos caracterizados e diferenciados pela cor da pele e por suas vestimentas: ela é branca, veste saia e blusa; ele tem a pele amarelada, usa tanga, um tipo de colete kaiowá em forma de cruz, cocar e em uma das mãos carrega um *mbaraká*. Respectivamente, representam o aluno não indígena junto ao indígena, este outra vez tradicionalmente retomado para marcar a identidade indígena frente à alteridade não indígena. Em segundo plano, à direita do indígena, três ocas em amarelo indicam que o encontro referido ocorreu na aldeia. Acima deles, porções de terra e o sol completam o cenário que representa o dia. Ambos sorriem, manifestando a aprovação do encontro, no entanto, não há contato corpo a corpo, inclusive a mulher apresenta-se com os braços para trás, disposições que podem indiciar o distanciamento ainda existente entre eles.

É preciso considerar que as relações são intermediadas pelos discursos que influenciam os alunos nos diversos espaços dos quais participam: escola, família, mídia, como eles mesmos frisaram nas avaliações escritas. Poucos encontros não alterarão o modo de pensar, mas podem auxiliá-los a refletir sobre o necessário entendimento de que somos um só, com nossas diferenças, como representa o Aluno 16. Ele sincretiza, no mesmo modelo de ser humano, com a mesma vestimenta, as duas cores que possibilitam a mistura e/ou a distinção entre indígenas e não indígenas: o preto e o branco. Junto ao desenho, lemos três frases, na parte superior da folha, lembrando a composição do gênero cartaz: “qual a diferença? Pense que nem eu e fale que não”. Enunciativamente, o aluno chama a atenção do enunciatório, não indígena, reivindicando a compreensão da igualdade entre as raças. Nessa conjuntura, percebemos resquícios de possível ajustamento ocorrido na união sujeito-sujeito, juntos, sensibilizados, poderão construir novos sentidos (LANDOWSKI, 2005b).

Simbolizando a mudança na relação entre os indígenas e não indígenas, o Aluno 22 divide a folha em duas partes com a reprodução do mesmo cenário composto por terra, árvore, sol e nuvem, no qual estão dois sujeitos, aparentemente iguais, diferenciados apenas pela cor das roupas e da pele, o da direita apresenta leve tom de marrom. Na parte superior, a relação antes dos encontros, eles aparecem separados, ambos com os braços na cintura, representando a falta de interesse na união. Na parte inferior, o agora, estão unidos pelas mãos dadas. Ratificando isso, verticalmente ao lado da imagem, lemos a frase: “Hoje nós somos grandes amigos!”. Destaque para as marcas enunciativas: o enunciador fala de um

“nós”, indicando a união em um tempo que é o de “hoje”, isto é, pressupondo a animosidade no passado. Em síntese, o autor da produção procura mostrar que indígenas e não indígenas, alunos, são sujeitos que convivem no mesmo tempo e espaço, mas que estavam disjuntos, separados, e passam a estar conjuntos a partir da aproximação promovida pelos encontros.

No tópico abaixo, apresentamos o resultado da avaliação requerida para os professores.

#### 6.4 AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NÃO INDÍGENAS

Ao analisar as avaliações realizadas pelos professores não indígenas, lembramos que, segundo exigência da escola, eles deveriam trabalhar as temáticas afro e indígena ao longo do 4º bimestre, integrando um projeto que culminou na “1ª Feira Histórica Geográfica – Desvendando o MS e a Cultura Afro e Indígena”, momento em que todos estavam presentes e puderam presenciar a visita dos indígenas. Ademais, ao longo dos outros encontros que promovemos, os seguintes docentes nos acompanharam mais de perto: o Professor 6, durante os primeiros dois encontros em que investigamos a representação indígena para os alunos do 6º ano B; o Professor 8, na oficina de arte; o Professor 11, docente nas duas escolas, estava presente nas visitas entre elas, e o Professor 14, ministrante do 4º encontro no qual abordou a presença dos indígenas, no Brasil, ao longo do tempo.

Considerando que, de uma forma ou de outra, os professores estiveram compreendidos nas observações e discussões sobre a temática indígena, foram convidados para avaliar o desenvolvimento da proposta do projeto da escola, com isso pretendíamos reforçar a investigação quanto à representação do indígena para os docentes a partir das declarações sobre o trabalho que realizaram, as possíveis dificuldades, as percepções diante da presença do indígena no espaço escolar<sup>84</sup>.

Cabe notar, ainda, que, para a execução do projeto da escola, os professores dividiram-se na abordagem da temática afro ou indígena, por isso, a avaliação foi realizada com todos, mas nos ateremos, principalmente, às respostas dadas em torno do indígena e das questões raciais que não deixam de estar aliadas. Requeremos<sup>85</sup>: “Faça um relato sobre as

---

<sup>84</sup> Ao longo da pesquisa, sobretudo no 4º bimestre, estivemos constantemente na escola não indígena, desenvolvendo as atividades com a turma escolhida, e nos colocamos à disposição caso os professores necessitassem de material sobre a temática para o trabalho dentro do projeto da escola. Apenas dois professores, um das séries iniciais e outro de História, do Ensino Médio, trocaram algumas ideias e pediram material sobre a questão indígena.

<sup>85</sup> O pedido de avaliação foi entregue por nós em folha identificada e impressa, sendo que alguns preferiram responder digitalmente e enviaram por e-mail. Não entregaram os professores 1, 2, 9 e 13.

atividades desenvolvidas durante o projeto. Citar ano e atividade”, respondida por 10 professores. Por não apresentarem maiores informações sobre as impressões em relação à temática abordada no trabalho, não apresentaremos as respostas dadas para esta pergunta, consideradas apenas para sabermos se todos, em algum momento, haviam trabalhado algo relacionado à temática indígena, envolvendo-se com essa reflexão.

A análise sobre a abordagem, por exemplo, exigiria acompanhamento ao longo de sua realização, não sendo o foco desta pesquisa; o interesse aqui é notar que, de alguma forma, estiveram envolvidos com o assunto. Verificamos que apenas o Professor 14 informou ter trabalhado exclusivamente com a temática afro, apesar de ser este o professor que ministrou um dos encontros com os alunos do 6º ano B, e não foi possível saber a temática trabalhada pelos professores 7 e 12.

Sobre os conteúdos abordados, obtivemos rápidas referências sobre a metodologia e listagem de atividades desenvolvidas; os professores procuraram integrar a temática da feira aliada à formação da identidade, ao preconceito, às especificidades culturais e à influência na constituição do país, do Estado e da região de Dourados. Para isso, envolveram debates, filmes, pesquisas, leitura de livros para discussão sobre o preconceito racial e a identidade, produções textuais e desenhos, confecção de cartazes e *banners* a respeito da cultura, arte e características de comunidades indígenas. Os docentes 6, 8 e 11 indicaram atividades realizadas por nós, como a troca de cartas, a roda de conversa, a oficina de arte, momentos em que estiveram presentes auxiliando no trabalho.

Destacamos a declaração do Professor 10, ao elencar o trabalho com “[...] pesquisa sobre questão indígena no Brasil, sobretudo Mato Grosso do Sul: costumes, cultura, importância. Falta informação no livro didático”. A constatação da falta de informação no livro didático, comentada conosco por outros professores ao longo da pesquisa, revela-nos a necessidade da postura crítica desse profissional para complementar o que o material didático nem sempre aborda. Essa necessidade pode ser apontada para os alunos como índice das relações de poder que imperam na sociedade e que influenciam, inclusive, a seleção dos conteúdos nos materiais que chegam às escolas.

Analisamos, então, as respostas dadas para a avaliação sobre as atividades que desenvolveram. Vejamos no quadro seguinte o que foi ressaltado por eles no que se refere ao trabalho com as relações raciais, entre elas, a indígena.

### Quadro 32 – Avaliação dos professores não indígenas, resultados

2. Comente sobre os resultados obtidos com as atividades, pontos positivos e/ou negativos.
<p><b>Professor 3 :</b>O resultado final foi <b>gratificante</b>, pois percebemos um <b>excelente envolvimento dos alunos</b> para com as ações do projeto. Pontos negativos, <b>o evento possa ser apresentado em um único período</b>, com <b>maior divulgação</b>, tornando-se assim um acontecimento marcante na comunidade.</p>
<p><b>Professor 4:</b> O resultado foi bastante satisfatório para a nossa escola, pois houve um envolvimento muito bom dos nossos alunos neste projeto. Com a visita deles à Aldeia Panambizinho e também através das atividades realizadas possibilitou um <b>maior conhecimento da comunidade local</b>, sua cultura e tradições e que consequentemente contribuiu para <b>combater algum tipo de preconceito e discriminação e desmistificando ideias pré estabelecidas</b> sobre os indígenas.</p>
<p><b>Professor 5:</b>As atividades entre as duas escolas iniciaram-se mesmo antes da 1ª Feira Histórica Geográfica, com a visita de nossos alunos a Aldeia Panambizinho. Isto possibilitou, positivamente, a eles um <b>maior conhecimento da realidade sócio cultural dos alunos indígenas</b>. Isto também possibilitou que cada aluno visitante fizesse um <b>parâmetro entre "o cá e o lá"</b> e com isto <b>construir ou desconstruir ideias pré-estabelecidas</b> sobre os visitados.</p>
<p><b>Professor 6:</b>O resultado sempre é positivo, pois faz com que <b>o aluno reflita sobre uma cultura</b> que mesmo estando <b>tão próxima está tão distante do seu cotidiano</b>, reconhecendo e dando <b>valor às diferenças culturais</b> e, principalmente, desenvolvendo uma postura de respeito ao outro, independente da cor, religião ou da cultura.</p>
<p><b>Professor 7:</b>Aceitação e participação dos educandos; envolvimento, conhecimento adquirido pelos educandos e educadores; <b>autoconstrução de novos conceitos</b> acerca do tema a partir de leituras.</p>
<p><b>Professor 8:</b>A feira histórica teve um envolvimento por parte dos alunos e colaboradores satisfatório. Vários pontos positivos, entre eles <b>a união do grupo em geral</b>, a criatividade na produção artística [...]</p>
<p><b>Professor 10:</b> [...] Quanto aos pontos positivos ocorreu uma <b>integração cultural</b>, onde os alunos tiveram oportunidade de expor seus trabalhos desenvolvidos durante o ano, apresentação de dança, poesia, culinária e também as apresentações de outras entidades (indígena) em que os alunos puderam aprender a cultura indígena e se inteirar. Quanto aos pontos <b>negativos poderia ter sido uma feira igual para os 3 turnos</b>, e é claro faltou mais organização à tarde, pois os alunos são mais agitados.</p>
<p><b>Professor 11:</b>Foi possível constatar através do projeto que os alunos de ambas escolas se <b>sociabilizaram</b>, tiveram um ótimo desempenho para desenvolver as respectivas tarefas, e através desse, podemos <b>falar sobre assuntos polêmicos como preconceito</b>.</p>
<p><b>Professor 12:</b>A participação dos alunos em conjunto com todo o corpo discente e docente da escola foi importante, visto que, os diálogos aproximaram ainda mais os alunos de temas cruciais para a <b>desconstrução de preconceitos, racismo e demais estereótipos</b> que aumentam as distancias entre as populações afrodescendentes e indígenas no Mato Grosso do Sul [...].</p>
<p><b>Professor 14 :</b>Um grande ponto positivo que percebi foi que durante todo o período de realização do projeto podemos <b>aproximar de outras disciplinas</b> [...]. Um único ponto negativo é que grande parte dos <b>professores não querem perceber que há um grande racismo</b> contra negros e indígenas dentro da escola e isso atrapalha um melhor aperfeiçoamento dos trabalhos, pois como os colegas não acredita no racismo eles não deram o devido valor a feira, <b>os colegas deixaram de participar</b> de várias atividades nos quais <b>levaram os alunos também a desacreditar</b> em alguns momentos. É preciso fazer uma grande campanha de conscientização para que todos os envolvidos acreditem na proposta.</p>
<p><b>Professor 15 :</b>Pontos positivos a <b>interação entre os alunos</b>, a participação na feira. Pontos negativos a organização do evento principalmente em relação as apresentações (local impróprio para o turno vespertino, muito sol e pequeno).</p>
<p><b>Professor 16:</b> Resultados positivos, pois por meio da leitura dos livros os alunos puderam se identificar com os personagens, seus jeitos, suas cores e outros. Também acredito que a questão da <b>tolerância e do respeito</b> foram absorvidas por eles, com isso alguns tiveram a oportunidade de mudar seus pontos de vista e parar com xingamentos e agressões físicas e verbais. Pontos negativos, principalmente de alguns <b>alunos que se recusaram a participar</b> das atividades e ficavam fazendo “piadinhas” dos assuntos tratados [...].</p>
<p><b>Professor 17:</b> Pude perceber na roda de conversa, que <b>os alunos não sabem muito sobre a cultura indígena, mas que tem curiosidade em conhecer a vida atual</b> dos índios. Também percebi que eles ficaram entusiasmados com a vinda de alguns indígenas no projeto da escola.</p>
<p><b>Professor 18:</b>Penso que o conhecimento e a aprendizagem desse <b>aspecto cultural</b> seja o ponto positivo relevante a citar.</p>

**Fonte:** Da autora

Os professores avaliaram o trabalho desenvolvido na escola de maneira positiva, “gratificante”, “satisfatório”, classificaram os professores 3 e 4. Alguns destacaram as visitas entre os alunos da escola indígena e a não indígena, promovidos por nós, o que parece ter chamado a atenção dos docentes, evidenciando a inexistência dessa forma de aproximação. Ressaltaram o envolvimento dos seus alunos, momento de “integração cultural”, apontou o Professor 10.

Buscando resquícios do posicionamento sobre a temática indígena, identificamos que os professores reconhecem que falar sobre o assunto é motivo de polêmica, como aponta o Professor 11. Ele acredita que os alunos “se sociabilizaram”, pois o trabalho oportunizou “falar sobre assuntos polêmicos como preconceito”. Preconceito lembrado principalmente quando os docentes dão relevância às atividades que envolveram o contato entre os sujeitos das escolas. Sobre isso, o Professor 4 afirma que a visita à aldeia, juntamente com as outras atividades, pode combater “[...] algum tipo de preconceito e discriminação e desmistificando ideias pré-estabelecidas sobre os indígenas”, assumindo a existência das generalizações sobre os indígenas.

Do mesmo modo, o Professor 5 destaca a visita à aldeia como uma forma dos educandos terem “maior conhecimento da realidade sócio cultural dos alunos indígenas” e legítima, discursivamente, a existência da linha “abissal” de que nos fala Santos (2007) e que coloca em distância os dois lados – o de cá, não indígena, e o de lá, indígena: “Isto também possibilitou que cada aluno visitante fizesse um parâmetro entre ‘o cá e o lá’ e com isto construir ou desconstruir ideias pré estabelecidas sobre os visitados”. Cabe lembrar que os professores 4 e 5 são diretores da escola e parecem apresentar uma visão geral do que, para eles, ficou marcado, isto é, o contato “em ato” entre os alunos, a oportunidade de “experimentar” juntos e construir novos sentidos (LANDOWSKI, 2004).

O distanciamento é notabilizado no enunciado do Professor 6, que admite a importância do trabalho de reflexão sobre a temática indígena com os alunos, por ser “[...] uma cultura que mesmo estando tão próxima está tão distante do seu cotidiano reconhecendo e dando valor às diferenças culturais [...]”. O docente reconhece a contradição: embora próximos, fisicamente, indígenas e não indígenas continuam distantes no que se refere ao entendimento entre as duas culturas. Nessa perspectiva, o Professor 12 confirma a existência do preconceito ao apontar que “[...] os diálogos aproximaram ainda mais os alunos de temas cruciais para a desconstrução de preconceitos, racismo e demais estereótipos [...]”.

Há profissionais que se referem à necessidade de aprendizagem sobre a temática indígena ligada apenas aos alunos, muitas vezes não reconhecendo que eles também,

enquanto docente e participante dessa sociedade, precisam saber mais sobre/ com o Outro. O Professor 17, por exemplo, avalia que seus alunos: “[...] não sabem muito sobre a cultura indígena, mas que tem curiosidade em conhecer a vida atual dos índios”, parece pressupor que o pouco conhecimento repassado é o do indígena do “passado”, já que os discentes querem saber mais sobre o “atual”, o que não deixa de ser responsabilidade da escola. Por outro lado, o Professor 7, afirma que o conhecimento foi adquirido “[...] pelos educandos e educadores; autoconstrução de novos conceitos acerca do tema [...]”, concordando com a aprendizagem conjunta de professores e alunos.

Cinco docentes – 3, 10, 14, 15, 16 – apontaram pontos negativos na realização do trabalho, relacionados à estrutura física da escola, o Professor 15 resume: “local impróprio para o turno vespertino, muito sol e pequeno”. Citaram, também, questões pedagógicas ligadas à organização, à maior divulgação para a comunidade, à falta de integração dos três turnos e à dificuldade de aceitação dos alunos, segundo o Professor 16: “[...] alguns alunos que se recusaram a participar das atividades e ficavam fazendo “piadinhas” dos assuntos tratados”. Declarações que apresentam impasses que dificultam o exercício de práticas sobre temáticas relacionadas a sujeitos pouco valorizados socialmente.

Chama nossa atenção a declaração do Professor 14. Primeiramente, ele destaca como ponto positivo do projeto “aproximar de outras disciplinas”, em contrapartida afirma, em tom de denúncia, que há colegas de profissão que desestimulam os alunos ao deixarem de apreciar o trabalho, pois “não querem perceber que há um grande racismo contra negros e indígenas dentro da escola [...]”. Relato que se junta aos motivos apontados no parágrafo anterior e nos encaminha a pensar sobre as dificuldades para a implementação, na escola, de temas ligados à diversidade, à igualdade/diferença. Elas ultrapassam ou perpassam as questões estruturais e pedagógicas e envolvem as próprias concepções dos educadores, nem sempre claras sobre o assunto, frente à sociedade homogeneizadora. O trabalho exige a disposição para “querer ver” o Outro, o que impulsionará o querer-saber (LANDOWSKI, 1992).

Nesse contexto, passamos para a última avaliação, pretendíamos investigar o que foi “sentido” diante das trocas culturais, ou melhor, na presença dos indígenas na escola, apesar de sempre integrarmos nas perguntas o afro e indígena, pois estes eram os enfoques do projeto da escola. Segue o quadro:

### Quadro 33 – Avaliação dos professores não indígenas, interações

**3.Comente sobre o que foi vivenciado durante a feira histórica geográfica “Desvendando o MS e a cultura afro e indígena”, o que mais chamou sua atenção? E sobre as interações promovidas com as manifestações culturais afro e indígenas?**

**Professor 3** :Um dos fatos positivo que quero ressaltar está **na interação e integração dos alunos** do período vespertino, [...] **com a comunidade indígena de uma aldeia** da cidade [...]. Devo ressaltar que a integração se deu também durante a semana da feira, quando alunos da turma citada puderam compartilhar de uma tarde dentro da escola indígena, aprendendo um pouco mais sobre esse povo tão presente em nossa cidade [...].

**Professor 4**:O que mais me chamou a atenção foi a **atividade artística realizada entre as duas escolas, onde os alunos puderam representar através de desenhos a visão que um tinha do outro**. Foi muito interessante.

**Professor 5**:O que mais me chamou a atenção foi a recepção calorosa que nossos alunos tiveram com os alunos indígenas no dia da Feira. Teve vários alunos nossos que **apresentaram a escola a eles, outros pediram autógrafa** para os alunos da aldeia que estavam expondo pinturas. Isto mostra que é muito importante esta integração, este conhecer a cultura do outro. Quando se **conhece a cultura do outro há o respeito por ela**.

**Professor 6**:Percebeu-se durante a feira histórica geográfica que a escola, **a comunidade está muito distante da cultura afro e indígena**. Estes temas são trabalhados apenas quando aparecem as **datas específicas**, pois **o professor não tem um maior preparo** ou conhecimento para trabalhar tais **questões que por vezes são muito delicadas**. É preciso haver um maior envolvimento da escola da cidade com a escola da aldeia **para que os “mundos” não fiquem tão distantes** e o preconceito existente perca sua força. Durante a realização da feira, no período vespertino, foi possível notar a reprodução de muitas **ideias pré-concebidas** por parte dos alunos, como das **figuras de índios dos livros antigos**, daquele índio que vivia na mata e tão somente. **Nenhum trabalho mencionava a questão do conflito de terras**, por exemplo. Já as manifestações culturais afro e indígenas foram bem recebidas pelos alunos da escola, percebeu-se que eles gostaram, participando com bastante interesse das atividades propostas.

**Professor 7**:Argumentação, criatividade, responsabilidade e consciência crítica abordando o tema Preconceito quanto à expressão oral e escrita, obtendo assim opinião autônoma sobre o mesmo.

**Professor 8**:Foi desenvolvida uma oficina com os alunos dos 6º anos sobre a pintura indígena o resultado foi Ótimo, os alunos ficaram a tarde inteira na oficina e quando terminou queriam mais. A troca de conhecimento; **a vivência de outra cultura** deixou os nossos alunos contentes e mais criativos. No final da oficina os alunos já perguntaram quando os nossos convidados voltariam na escola.

**Professor 10**:De forma geral, foi ótimo, onde os alunos se envolveram e participaram, teve a presença de vários pais no período vespertino. Os alunos apresentaram os seus trabalhos, ajudaram na montagem dos mesmos. Houve uma aprovação quanto as interações promovidas com as manifestações culturais, os alunos entenderam **a importância dessa integração** e eles gostavam muito das apresentações.

**Professor 11**:O que mais chamou a minha atenção foi a questão do **pensamento que ambas sociedades** tem uma da outra, exemplo os **alunos brancos** tem uma ideia **do índio** do início da colonização e de que esses não trabalham **são preguiçosos**, já na sociedade **indígena** não é muito diferente fazem uma ideia de que **a maioria dos brancos são preconceituosos**, através do projeto com o encontro desses diferentes povos constatar que como em toda sociedade há o cidadão bom e ruim.

**Professor 12**: Nesse sentido, avaliamos a I Feira histórica geográfica como proveitosa e de extrema importância visto que os temas abordados contribuem para **a diminuição do preconceito e do racismo**, bem como, de um discurso que **paira na atmosfera do senso comum**, extremamente prejudicial e venoso para com as minorias étnicas e culturais do estado.

**Professor 14**: Durante a Feira o que mais me chamou a atenção foi a interação dos nossos alunos com a escola indígena do Panambi, a participação das crianças indígenas deu um brilho enorme a nossa feira uma vez que as nossas crianças pode perceber que **os indígenas estão vivos e participando do mundo atual e não preso nos livros didáticos** como muitas vezes são mostrados em sala de aula. Perceber que pode haver uma troca de experiência e vivenciar essa experiência é algo muito valioso para a formação dos nossos alunos. O grande ganho para a escola foi a promoção da feira não podemos esquecer que já se passaram 10 anos da Lei que institui o Cultura Afro e Indígena na escola, e **essa foi a nossa primeira feira isso demonstra a resistência por parte de nossos colegas** como escrevi acima.

**Professor 15**: Percebi aos trabalhar identidade que alguns **alunos não reconhecem suas origens** e não as valoriza. Em relação as manifestações culturais, somente a indígena apresentou sua cultura, a africana deixou a desejar isso no período vespertino.

**Professor 16**: A feira oportunizou que nós vivenciássemos momentos preciosos, principalmente por meio das interações étnicos-raciais oportunizadas pelos indígenas. As apresentações de danças e as falas puderam passar uma imagem diferente do que **os alunos estão acostumados a ver**, como por exemplo o

**indígena pedindo esmola e sujo.** Eles viram que **são pessoas como nós, trabalham e estudam**, porém com uma cultura diferente da nossa e que devemos respeitá-los.

**Professor 17:** Os alunos gostaram muito pois puderam vivenciar um pouco da cultura indígena, interagiram em algumas apresentações culturais e relataram que gostariam de visitar os índios.

**Professor 18:** Em parceria com a professora de Arte, que trabalhou junto aos alunos a confecção de bonecas afro e indígenas, os alunos apresentaram com as bonecas e um mapa mundi a questão da vinda dos estrangeiros ao MS e também dos migrantes formando assim, a cultura sul-matogrossense.

**Fonte:** Da autora

Verificamos, no quadro, que as respostas apresentadas para a pergunta ratificam parte das colocações expostas anteriormente e o destaque continua recaindo sobre a presença indígena na unidade escolar, entendida como uma prática de “interação e integração dos alunos”, frisa o Professor 3. Oportunidade de “representar através de desenhos a visão que um tinha do outro”, afirma o Professor 4, possivelmente lembrando atividades exibidas na feira, como a realizada pelo Professor 11, na qual os alunos das duas escolas desenharem o meio ambiente em que vivem. Enfim, diante de respostas direcionadas para a pesquisadora, os docentes parecem notar a importância da “troca de conhecimento; a vivência de outra cultura”, como lembra o Professor 8, participante da oficina de arte.

No entanto, entre os enunciados que apontam positivamente para o que foi vivenciado durante a feira, inclusive como alternativa para vencer o preconceito, notamos os que, implícitos ou não, marcam em suas impressões o distanciamento existente em relação ao indígena. O Professor 5, por exemplo, mostra-se surpreso com a “recepção calorosa” realizada pelos alunos não indígenas aos indígenas: “[...] Teve vários alunos nossos que apresentaram a escola a eles, outros pediram autógrafa para os alunos da aldeia que estavam expondo pinturas”, admiração que deixa implícito não ser esta a atitude esperada pelo professor; para ele não é comum o indígena, o Outro, ser enaltecido. Apesar disso, reconhece que a postura diferencial dos alunos tornou-se possível a partir do trabalho realizado: “Isto mostra que é muito importante esta integração, este conhecer a cultura do outro. Quando se conhece a cultura do outro há o respeito por ela”. O docente considera importante a aproximação entre as culturas socialmente presentes na realidade de Dourados, mas ainda impera certo “desconforto” na abordagem da temática, derivado também das incertezas dele sobre o assunto.

Nesse âmbito, a própria escola é apontada como alheia ao desenvolvimento de trabalhos referentes à cultura afro e indígena, como cita o Professor 6: “[...] a escola, a comunidade está muito distante da cultura afro e indígena. Estes temas são trabalhados apenas quando aparecem as datas específicas, pois o professor não tem um maior preparo ou conhecimento [...]”. O docente quer mostrar conhecimento de que a abordagem de temáticas

como a afro e a indígena em datas isoladas não resolvem as problemáticas envolvidas, mas utiliza a debreagem actancial enunciativa para referir-se à “escola”, à “comunidade” e ao “professor”; afirma que estes não estão preparados para trabalhar com questões “muito delicadas”, não se inserindo como parte desses sujeitos, para não se comprometer. Além disso, designa a existência de dois “mundos” – o da aldeia e o da cidade – que precisam ser aproximados: “[...] um maior envolvimento da escola da cidade com a escola da aldeia para que os “mundos” não fiquem tão distantes e o preconceito existente perca sua força”. Reforça o intervalo existente entre as duas culturas na realidade que vivencia.

Na sequência, ao avaliar os trabalhos visualizados durante a feira, o Professor 6 assegura que estavam ligados à: “reprodução de muitas ideias pré-concebidas por parte dos alunos, como das figuras de índios dos livros antigos [...]. Nenhum trabalho mencionava a questão do conflito de terras, por exemplo”. O docente ratifica que persiste na escola o discurso que insiste no estereótipo “daquele índio que vivia na mata e tão somente” e nega o presente. No entanto, apesar de posicionar-se criticamente, destacamos que, durante a feira, presenciamos trabalhos que mostravam a realidade atual, sobretudo em *banners* com fotos recentes das aldeias de Dourados, bem como a própria presença dos indígenas na escola, atividades que parecem ter passado despercebidas ao docente. E ao citar um exemplo de trabalho que, para ele, poderia ser classificado como atual, lembra-se: “Nenhum trabalho mencionava a questão do conflito de terras”, marca a percepção de tensão em que vivem indígenas e não indígenas na região. Ele dispõe-se a ver apenas o que parece latente socialmente do ponto de vista dos observadores, do colonizador, e que é divulgado principalmente pela mídia, como verificamos no capítulo 3 e foi lembrado nas entrevistas. Por outro lado, a ausência da temática disputa por terras, tão discutida na época, não deixa de representar o silêncio que significa, evita-se tratar do assunto que é polêmico.

O Professor 14 realiza críticas no tratamento dado à questão indígena pela escola, propagadora de uma visão ultrapassada: “[...] nossas crianças pode perceber que os indígenas estão vivos e participando do mundo atual e não preso nos livros didáticos como muitas vezes são mostrados em sala de aula”. E reitera frente à inoperância da Lei: “[...] a resistência por parte de nossos colegas [...]”, ou seja, notamos que, mesmo havendo uma legislação que aponte para a necessidade do trabalho, na prática, os acontecimentos e as transformações são lentos, porque precisam romper com o que está posto.

Nesse sentido, o que está posto muitas vezes é “imposto” pelos discursos do senso comum, como aponta o Professor 12 ao reconhecer que “[...] paira na atmosfera do senso comum, extremamente prejudicial e venoso para com as minorias étnicas e culturais do

estado”. Discursos atravessados pelos estereótipos que instalam os indígenas em condições desvalorizadas socialmente e que vão sendo incutidos na cabeça dos alunos, conforme o Professor 16: “[...] os alunos estão acostumados a ver [...] o indígena pedindo esmola e sujo”. É preciso trazer os indígenas para participar do mesmo espaço social, a escola não indígena, e evidenciar que possuem as competências para fazer, isto é, querem, podem e sabem realizar as mesmas práticas, como estudar e trabalhar, dentro dos moldes não indígenas, para que, então, sejam reconhecidos, inclusive pelo professor. Confirma-se isso na afirmação de que a apresentação dos indígenas mudou a imagem que os alunos faziam deles: “Eles viram pessoas como nós, trabalham e estudam, porém com uma cultura diferente da nossa e que devemos respeitá-los”. Aos olhos dos não indígenas, é necessário que os indígenas “assimilem” valores do “Nós” para que sejam respeitados (LANDOWSKI, 2002a).

Por fim, cabe notar que o Professor 11, atuante nas duas escolas, conhecedor das duas realidades, repara que o olhar é lançado por ambas, uma sobre a outra: “[...] os alunos brancos tem uma ideia do índio do início da colonização e de que esses não trabalham são preguiçosos, já na sociedade indígena [...] fazem uma ideia de que a maioria dos brancos são preconceituosos”. Dessa forma, compreende que encontros assim auxiliam na mudança de visões entre os sujeitos e não apenas dos não indígenas em relação ao indígena. Sua experiência possibilita essa abertura para entender o Outro e levar isso para a sala de aula.

Em suma, mesmo diante de posicionamentos discursivos que reconhecem o preconceito e tentam se mostrar abertos para a integração com o Outro, os docentes revelam que têm dificuldades no trabalho com o tema indígena na sala de aula, como verificamos por diversas vezes ao longo das entrevistas e nos comentários durante nossa estada na escola: “questão delicada”, “preconceito”, “difícil”. Dificuldade que ocorre diante dos empecilhos apontados, não só no que se refere aos aspectos estruturais e pedagógicos, mas, também, pelo preconceito existente nos próprios educadores em relação às temáticas desprestigiadas socialmente.

Por meio das respostas, percebemos que para a maioria dos profissionais da educação o indígena é o que convive no “agora”, mas que é visto como o “ele”, o “lá”. Contradições enunciativas que tentam dar ao Outro um lugar reservado, a aldeia, no qual ele possa ser estudado como um ser “exótico”, ou, no mínimo, importante e “diferente”. Retomando Landowski (2002a, p. XII), o Outro, o estrangeiro, é definido por sua diferença, a alteridade, e quando ele está presente demais coabitando nas relações de línguas, religiões, hábitos, pode trazer um problema de sociabilidade, porque não necessariamente esta diferença terá sentido ou o mesmo sentido para todos: “Por conseguinte, como viver a presença dessa

estranheza diante de nós, ao nosso lado, ou talvez em nós?” Enfim, desconhecendo o Outro, ou melhor, considerando-o como Outro por ser indígena e tendo pouco conhecimento sobre ele, os não indígenas definem esses sujeitos não só como diferentes, mas em oposição, como negação a eles mesmos. Os indígenas sabem e/ou captam o olhar de indiferença, mesmo assim, procuram se inserir socialmente, ainda que algumas vezes retraindo-se no relacionamento. Interações intermediadas por divergências que são repassadas entre as gerações, tendo como canal, entre outros, a mídia e a escola.

As avaliações auxiliaram a saber mais sobre as impressões de indígenas e não indígenas diante dos contatos; revelaram sentidos que permeiam as relações entre eles. E é assim que enveredamos nosso trabalho para possíveis conclusões.

## CONCLUSÃO

*Não se pode respeitar o que não se conhece (DARCY RIBEIRO, 1982).*

... Caminhos percorridos

Na conclusão deste trabalho, vislumbramos que os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, as escolhas teóricas, metodológicas e a análise dos dados permitiu-nos compreender aspectos relacionados aos processos identitários constituídos por discursos/textos advindos de diversas fontes: da mídia, da escola, da família, da cultura, da memória histórica que atravessa a sociedade e que imprime possibilidades de sentido à relação entre indígenas e não indígenas na região de Dourados.

Reflexões ligadas à análise das relações sociais, rumo de investigação impulsionado, na semiótica, sobretudo, a partir das colocações de Greimas (2002) ao apresentar uma forma diferente de observar o texto aliado também à dimensão sensível. Ele aponta que entre o contínuo e o descontínuo, no rompimento do previsível, instaura-se o acontecimento estético e o sentido se constitui. Isso posto, teóricos como Landowski passam a se preocupar com a significação que vai se constituindo no ato, no processo de interação.

Dessa forma, ao longo das análises, nas ressonâncias advindas do que foi lido e ouvido na mídia e na escola, as relações entre indígenas e não indígenas são calculadas e enquanto tais reverberam em construções discursivas que deixam pistas das relações de poder engendradas entre os sujeitos envolvidos. Cada um deles lutando com as “armas” disponíveis em determinado momento, sempre mediados pelo jogo do parecer que enviam uns aos outros. Nesse sentido, a mídia “gerencia” o que é mostrado sobre os sujeitos, é seu porta-voz e, em certa medida, é manipulada por eles. Na relação comunicativa, além das informações marcadas no enunciado, ela trabalha com o que está ligado às subjetividades dos interlocutores e, assim, seleciona e propaga sentidos. Para isso, mobiliza estratégias discursivas que auxiliam na construção do regime da manipulação, o fazer-fazer, entre os sujeitos apresentados a partir de estratégias de persuasão que conduzem ao fazer-criar. Aciona, também, o “efeito de ajustamento”, o fazer-sentir, para que os enunciatários possam se identificar com o narrado.

Ela estabelece condições de visibilidade para os sujeitos envolvidos em seus textos e não deixa de resvalar no clima de tensão motivado pela disputa por terras e por igualdade de direitos de ambos os lados. Clima que permeia a relação entre os dois grupos integrantes da mesma sociedade, a douradense, mas que, por vezes, aparecem limitados por

uma “linha abissal” (SANTOS, 2007) que separa o lado de cá, a cidade, do lado de lá, as aldeias. Essa linha está em movimento e os sujeitos do lado de lá tendem a atravessar a fronteira, o que pode incomodar moradores do lado de cá. Dentro disso instaura o que por vezes soa como “contradição” evidenciada para que o enunciatário possa avaliar, já que as ações de ambos ora são enaltecidas, ora são colocadas em dúvida. Nesse jogo, o não indígena, representado principalmente pelo poder público, é detentor do saber e do poder-fazer necessários para realizar as ações nas aldeias, eles parecem querer auxiliar os sujeitos de estado, os indígenas, a tornarem-se sujeitos realizados com a ocorrência das comemorações. No entanto, a ênfase na falta de condições dos indígenas impulsiona o questionamento sobre suas responsabilidades, seu dever-fazer. Por outro lado, o indígena é apresentado como aquele que vive em condição inferiorizada e que muitas vezes é visto como o “estranho” pela sociedade não indígena, mas que deseja poder-fazer, tem lutado por melhores condições de vida, está disposto a se inserir socialmente, embora encontre dificuldades.

A mídia faz-saber que os espaços de atuação social têm se ampliado para os indígenas, eles têm frequentado as universidades, exercido cargos públicos, o que faz desfalecer o parâmetro do Outro que se tinha como espelho: o diferente agora é igual, o que passa a ser mostrado e, em alguns momentos questionado pelas lentes da mídia local, a indagação gira em torno do “ser indígena”. E frente à disposição para o ser visto, os não indígenas parecem não querer-ver o sujeito que aparece reforçando o valor dos saberes tradicionais e assimilando valores não indígenas. A indagação preside entre os possíveis Vínculos *versus* Rupturas. Em alguns textos, inclusive, o enunciatário procura provar que eles exercem influência sobre os não indígenas, como demonstra a reportagem especial do dia 19 de abril, publicada pelo jornal *O Progresso*, na qual se destaca a presença da tradição indígena na região.

De maneira geral, notamos que a sociedade dominante aceita o indígena desde que ele permaneça em seu espaço de atividade, segregado, ou quando há proposta de integração ela ocorre via assimilação e não admissão, o que implica deixar de ser o que é e ser o Outro em nós. E a mídia convoca o enunciatário, principalmente leitores não indígenas, para repensarem as relações sociais e a imagem construída em relação ao Outro. Como destaca Landowski (1992, p.89), por um lado “[...] o ‘sujeito visto’ é, se assim podemos dizer, logicamente responsável se não pela maneira como é percebido, ao menos pelo próprio fato de sê-lo”, por outro lado é preciso que o “sujeito do ver” tenha o mínimo de disponibilidade para olhar.

Diante dessas colocações, em parte, a hipótese levantada por nós, no que se refere à disseminação a imagem de primitividade não se confirma, pois notamos uma tentativa da mídia em querer evidenciar que a identidade indígena precisa ser repensada diante das práticas exercidas atualmente na região, essenciais para a sobrevivência ou para as melhores condições de vida; a visão de cultura, de identidade é apresentada em constante movimento. Apesar de ora ou outra a referência à história aparecer na mídia para justificar a “dívida” com os povos indígenas.

Por outro lado, ao acolher as vozes dos professores, alunos e outros representantes indígenas no contexto de uma comunidade escolar indígena, notamos que eles vivem entre sustentar o modo de ser, tradicional, e encarar as novas situações que a realidade local impõe, o que também não deixa de ser problematizado pela mídia. Eles estão no “momento de trânsito” entre passado e futuro, espaço e tempo se interceptam, diferenças e identidades são construídas (BHABHA, 2010, p.19). Permanecem permeados pelo discurso de pertença à sua comunidade, às suas tradições, mas abertos às influências de fora da aldeia e sentem a necessidade de integrar valores da cultura não indígena para serem reconhecidos enquanto sujeitos do fazer. Conjuntura que envolve divergências que afetam as gerações: os mais velhos preocupam-se em repassar valores da tradição aos mais jovens, que não negam a origem, mas que integram cada vez mais os valores da cultura não indígena. E, como aborda Landowski (1992), os sujeitos vão sofrendo transformações ligadas à configuração psicofisiológica e às modalidades de sua inserção nos papéis sociais.

Inserção que não é tranquila como consta nas declarações sobre as relações que estabelecem na convivência com os não indígenas, em que há sempre a lembrança de uma situação de preconceito. Os indígenas sentem-se observados e julgados como diferentes e/ou inferiores, seja pelas lentes da mídia ou no próprio contato, principalmente quando estão na cidade de Dourados: por usar sua língua, por não estarem “adequadamente” vestidos, não saberem se portar frente aos padrões socialmente aceitáveis, por possuírem valores distintos, são julgados por discursos intolerantes e percebem isso. Trata-se de uma lembrança que não deixa de ser histórica e que marca as lutas pela sobrevivência no embate com o não indígena, desde o Descobrimento, como foi retomado em falas durante a Semana dos Povos indígenas. Semana de comemorações que se constitui na oportunidade para realizar discussões sobre as questões que os afetam, para repassar os conhecimentos dos mais velhos aos mais jovens e para reforçar as relações sociais e políticas.

Ao longo do convívio, em práticas sociais dentro da escola, sobretudo ligadas aos sujeitos não indígenas mais aproximados – representantes políticos, órgãos ligados

ao apoio indígena, professores, pesquisadora – notamos resquícios de enunciados que marcam o fato de tê-los como grupo de referência, não só por serem mais valorizados socialmente, mas enquanto estratégia política de sobrevivência social. A disposição para serem vistos, seja na mídia, em apresentações culturais, em visitas à aldeia, funciona como artifício dentro dessa relação e como oportunidade de mudar a forma “como são vistos”. Nesse jogo, o indígena também observa e na presença do não indígena aprende a manipular e a simular o discurso da integração, precisa fazer-crer que valoriza a “comunhão”, tendo em vista relações de poder, mesmo que, ao final do jogo, ele seja muitas vezes o manipulado. Retomando nosso conhecimento sobre as relações estabelecidas entre essas duas culturas ao longo da formação do país, notamos que mudaram os atores, mas a narrativa não mudou tanto assim: na época do Descobrimento, os indígenas precisavam buscar alternativa para manter suas vidas e sua língua, mas a maioria foi ceifada pelos colonizadores ambiciosos por terra e poder. Hoje, os indígenas buscam outras alternativas políticas para a sobrevivência de sua própria identidade culturalmente fundada.

Nessa articulação verificamos a representação da imagem historicamente construída, como aparece nos desenhos das crianças indígenas, nos quais se mesclam, nas ações do dia a dia, hábitos que não são mais vividos por elas, como andar de tanga. As articulações sociais e políticas com os não indígenas podem esconder a efetivação da assimilação, eles adaptam-se às exigências do não indígena, incorporam seu discurso para serem aceitos socialmente, mostram-se como estes querem vê-los na aldeia. Por outro lado, como afirmam os professores indígenas, existe preconceito entre membros do grupo, sobretudo quando estão fora dessa localidade, deixam de valorizar sua cultura, falar sua língua, divulgar o nome da comunidade para os não indígenas. Além disso, correm o risco de, quando aceitos, serem identificados como não indígenas, pois estes ainda carregam, na memória conceitual, a visão de indígena preso aos aspectos da tradição da época do Descobrimento. Enfim, em torno dos estereótipos está a ideia de universalidade, de unificação de uma sociedade regida por determinados valores, conceitos, normas de comportamento, modelos nos quais não cabe a diversidade. Dentro dos regimes resultantes das relações entre identidade e alteridade, a resposta do indígena encaminha para um discurso de agregação, quer fazer parte do mundo do não indígena, sem negar suas bases. Ou de assimilação, aceitam assumir alguns valores do grupo dominante para serem aceitos.

E, como frisamos ao longo do trabalho, o convívio entre as culturas é uma “via de mão dupla”, há uma constante necessidade de manter-se a relação com o outro e mostrar que compactua com ele alguns valores e, ao mesmo tempo, marcar suas

particularidades. A identidade é zona de confortos e desconfortos, os grupos criam suas teias de sentido, de acordo com seu grupo e na relação com os outros. Importa notar que a interação comunicativa implica o jogo de simulacros que enviam uns aos outros em determinado momento enunciativo, o que Landowski (2002a, p.52) chama de “a gramática imanente” às relações sociais. O regime de interação que impera é o da manipulação, mesmo que intermediado pela mídia ou pelo espaço escolar.

Nesse âmbito, quando analisamos a concepção de indígena para professores e alunos de uma escola não indígena, verificamos que o distanciamento é evidente. Ela é atravessada pelos discursos da história contada pelos colonizadores; da família, muitas vezes imbuída de preconceitos; da mídia local que retrata um momento de tensão principalmente pela disputa territorial, apesar de também informar exemplos de inserção social, o que é pouco relevado nos discursos coletados. Nega-se a agregação e solicitam a segregação ou a assimilação, sustentando visões preconceituosas sem espaço para a alteridade; o indígena é visto como o diferente, o inferior, o de difícil convivência, ou, ainda, aquele que está fora do lugar.

As entrevistas com os docentes carregam esse “ranço” de preconceito imbuído nas relações sociais que permeiam a cidade de Dourados. O que difere são as experiências aproximadas das realidades vividas nas comunidades indígenas e a abertura para conhecer o Outro, o que nos levou a classificar dois grupos de docentes: aqueles com olhar mais crítico para essa realidade e os que marcam com mais veemência o distanciamento. É comum, por exemplo, os professores marcarem pela debreagem enunciativa “o ele”, o indígena, e colocarem-se na posição de observadores das relações sociais não se comprometendo com os fatos narrados, a ponto de referirem-se aos não indígenas como “homem branco”, excluindo-se desse grupo. O indígena é visto principalmente aliado aos conflitos por terra que são informados pela mídia, mas não é “enxergado” em outras atividades de participação social positivada, a atitude é de indiferença, mesmo que exista a manipulação pelo dever-fazer, imposto pela Lei, impulsionando o trabalho em momentos estanques dentro do currículo escolar.

O ser indígena é questionado, mesmo implicitamente, nas declarações que imprimem curiosidades, dúvidas, receio e até medo do Outro. Mais fácil do que dispor-se a entendê-lo é classificá-lo como perdido em busca de sua identidade e que “deve” ser aceito. Por outro lado, os profissionais da educação, apesar de emitirem enunciados preconceituosos, parecem-nos, em alguns momentos, sujeitos manipulados por uma força maior de dominação que é a sociedade, formada por seu processo histórico-ideológico do qual emanam valores

positivos e negativos. A sociedade é preconceituosa, também influenciada, entre outros, pelas leituras da mídia, assim como os professores que nem sempre realizam a leitura crítica do que é veiculado. Enfim, notamos que a escola sofre dentro da “gramática imanente” firmada entre indígenas e não indígenas na região de Dourados e tenta operar dentro de suas possibilidades, o que implicará alterar sua ordem, algo que nos parece urgente.

E é desse ponto de vista que interpretamos as projeções das modalizações veridictórias, as expectativas contratuais dos sujeitos não indígenas, diante da construção estereotipada sobre quem é o indígena. Para a maioria daqueles, o indígena integrado à sociedade é falso, porque não parece e não é como acreditavam; ou, ainda, parece um ser de definição secreta, não parece indígena, mas é. E é nesse jogo que o conflito permanece. Diante da tendência para a assimilação, o diferente é aceito ao tornar-se igual, ao integrar valores comuns socialmente, para isso ele, muitas vezes, esconde suas diferenças, como percebemos nas declarações dos professores indígenas ao reclamarem da falta de disposição dos alunos para externar suas origens tradicionais. Funda-se um contrato de veridicção na esfera do segredo e da mentira: “[...] o ‘diferente’ precisa manter em segredo suas ‘diferenças’ (não parecer, mas ser), o ‘diferente’ precisa mostrar-se como os ‘iguais’ (parecer, mas não ser)”; as diferenças são apagadas (BARROS, 2015, p.67).

Situação que encaminha para a invisibilidade do sujeito indígena, cria a sensação de que ele não faz parte do grupo. Inserido na situação de subalternidade, não tem voz, ou é falado pelos outros, a mídia, as entidades governamentais, os livros, e, por consequência, não tem vez. Esse distanciamento fica claro, por exemplo, na utilização, pelos alunos não indígenas, do termo “bugre” como forma de xingamento, sinônimo de sujo, ignorante, desprovido de inteligência. Não diferindo muito dos docentes, encontramos nas concepções dos discentes o reflexo do que pensa o seu grupo de convívio – pais, mídia, professores –, os indígenas são relacionados às atividades menos prestigiadas socialmente, são entraves que têm atrapalhado o desenvolvimento dos não indígenas, os favorecidos, ou aliados à imagem do “exótico” primitivo, como confirmam a recorrência dos temas e figuras que perpassam sua caracterização.

Um círculo vicioso que dá alardes de mudanças, como notamos na visão crítica de alguns educandos. Situação que envolve um trabalho que merece atenção especial do professor preparado para encarar perguntas carregadas de preconceitos o que implica, além da abertura para (re) conhecer a diversidade, sua formação profissional a partir de materiais, e cursos específicos, por exemplo, cabendo às novas pesquisas estudo aprofundado sobre o questionamento que permeia nossas análises: há respaldo teórico metodológico e formação

adequada para que a exigência do documento oficial seja efetivamente cumprida? Encontrar a “dosagem equilibrada de homogeneidade e fragmentação”, como propõe Santos (2001), não é tarefa fácil, pois envolve práticas discursivas que precisam ser manejadas em torno do compromisso social com a igualdade.

Os encontros entre alunos e professores da escola indígena e da não indígena revelaram parte dessa dificuldade, envolveu questões que, por vezes, parecem contraditórias aos olhos da sociedade, como por exemplo, nos constantes questionamentos dos alunos sobre as disputas por terra, o uso que os índios fazem dela. Nesse sentido, intervém a noção de interculturalidade apontada por nós, seguindo teóricos como Candau (2002, 2008) e Walsh (2007), como saída para minimizar o preconceito, mas desde que seja trabalhada uma nova postura diante dos conteúdos ensinados na escola, iniciando pelo professor. E nesse ponto, unimos as pontas entre a interculturalidade e a alteridade/identidade. Esta é central para que aquela ocorra, pois a interculturalidade coloca em questão o modo como as identidades culturais são percebidas e vividas em sociedade, envolve o modo como o seu valor é construído com base na alteridade. Ao longo deste trabalho notamos que as relações identitárias e os regimes de sentido construídos entre indígenas e não indígenas revelaram que há um discurso colonial, reflexo das relações de poder que situa o indígena na posição menos prestigiada, o que dificulta a inserção de propostas interculturais.

Aproximando as realidades, ou melhor, os sujeitos, observamos mais de perto as relações estabelecidas entre eles, notamos que o regime de manipulação impera nos olhares e estratégias de convivência administradas e, diante da necessidade de inserção social, o indígena é o mais manipulado. Em presença, sobretudo os alunos, mostraram que estão abertos para participarem de práticas em que possam sentir juntos, experiências estésicas, a partir das quais novos sentidos puderam ser construídos. Os discentes partilharam tecnologias comuns ou não às duas culturas como participar de danças, jogar bola, tirar fotos e, assim, puderam verificar que podem ser iguais em suas particularidades. Momentos que auxiliaram a ver o Outro de outra forma, junto a ele, impulsionando, ao menos, reflexões, já que a mudança de atitude só será possível em conjunto com modificações em diversos planos sociais, aliada à prática de “decolonização”, nova leitura do saber, do ser e do poder. Consequentemente, a reconstrução de valores a partir do reconhecimento e da visibilidade das lutas contra a colonialidade e, dentro disso, da superação de padrões para a abertura de espaço para outras enunciações, entre elas, a dos indígenas.

Não temos a pretensão de acreditar que o trabalho de poucas aulas em um bimestre possibilitará a mudança nos modos de pensar, mas são alternativas viáveis de

encaminhamentos para a questão indígena na escola e que podem ser pensadas ao longo do processo, ou seja, ao longo da vida escolar do aluno. Mas, para isso, o professor precisa estar preparado, aberto para reconhecer as diversas identidades e alteridades em conflito socialmente e ter consciência que os discursos propagados pela escola influenciam essas relações.

Os discursos intolerantes encaminham para uma possível exclusão, segregação cognitiva e/ou pragmática do distinto. Para a construção da anuência social é preciso produzir discursos com temas e valores contrários aos apresentados. Como defende Candau (2008, p.52), a educação deve visar o reconhecimento do Outro com o fim no diálogo entre os grupos sociais e culturais diferentes; a educação para a negociação cultural que: “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades [...]” e, dessa forma, auxilia na construção de um projeto comum, quiçá um currículo intercultural. Mudanças que conseqüentemente estão vinculadas ao processo de formação de identidades sociais.

Respaldando nossas colocações, a análise das avaliações dos professores e alunos das duas escolas confirmou a presença do preconceito nos olhares direcionados do não indígena para o indígena e vice versa, como canta Caetano Veloso: “É que Narciso acha feio o que não é espelho”. E, na tentativa de realização de práticas em conjunto, principalmente entre os docentes não indígenas, sobressai o estranhamento. Os professores indígenas, mais uma vez, percebem a oportunidade de mostrar sua identidade e estabelecer relações. Além disso, destacamos a preocupação deles em oportunizar aos seus alunos aprender com os não indígenas, o que aparece, inclusive nos textos midiáticos, como indicação de saberes necessários para inserção social: saber a língua portuguesa, saber se relacionar com o não indígena, obter formação educacional formal. O saber-fazer do não indígena é necessário para que o indígena possa sair da virtualidade e se realizar dentro das relações com a sociedade envolvente. E é em virtude das necessidades, configuradas como dever-fazer (ora mascarado de querer-fazer), de luta pelos direitos indígenas que a educação formal tem funcionado como mecanismo para a sobrevivência no contato com o não indígena. Necessidade que requer em sua configuração modal o dever e o poder-ser, implica: “[...] um *não poder não ser* que pressupõe um *dever-ser*” (GREIMAS e COURTÉS, s/d, p.338, grifos dos autores).

Quanto aos alunos, o indígena, apesar de perceber olhares preconceituosos, sente-se feliz ao ter os não indígenas partilhando das mesmas práticas culturais como, por exemplo, nas danças. E o aluno não indígena, atravessado por discursos que pré-determinam uma identidade para o Outro, presa à imagem de inferiorizado, consegue realizar/confrontar

reflexões entre o que tinha como verdade e o que passa a saber. Identificamos um possível ajustamento ocorrido na relação entre eles diante dos momentos em que presenciamos o contato efetivo nas danças, nas brincadeiras, nas conversas no pátio.

A escola precisa ser vista como espaço de negociação das identidades enquanto diferenças, essas, quando desconsideradas, abrem caminho para a efetivação de práticas homogeneizadoras, nas quais imperam os princípios da sociedade colonizadora, considerada adequada. O educador – intermediador dos conhecimentos que são “obrigatoriamente” inseridos no currículo e que devem chegar aos alunos – precisa estar articulado com o tempo e o espaço em que vive, engajado política, ética e epistemologicamente, o que não parece ocorrer. Responsabilidade que exige desse profissional preparação e postura aberta para “enxergar” os diversos atores sociais e os discursos que os constituem. Pensando nas relações que permeiam o trabalho do professor na escola não indígena, com a exigência da Lei 11.645, procuramos traçar relações com os quatro regimes de sentido organizados por Landowski (2005b). Notamos, ao longo das análises e das observações na unidade escolar, que é mais comum a presença dos dois regimes tradicionalmente analisados pela semiótica: a programação e a manipulação.

Na programação, os papéis actanciais estão previamente fixados, a previsibilidade é máxima, como ocorre na escola, no trabalho com os conteúdos, entre eles a temática indígena: o professor faz um planejamento que “deverá” acontecer exatamente como programou, conferindo segurança para sua prática, mas sem crescimento, sem dado novo para a construção de sentidos. Verificamos que, muitas vezes, a Lei, assim como outras exigências, é interpretada como obrigação, quando, ao contrário, deveria servir para pensar as relações culturais para a construção de bases teóricas e metodológicas que tornem o mundo de melhor convivência em meio às suas diferenças.

No regime da manipulação, o professor é o destinador que manipula o aluno a entrar em conjunção com o saber, o objeto valor na sala de aula. Para que isso aconteça, usa de várias estratégias que vão desde a sedução, quando instiga a querer-saber, até a intimidação, quando o aluno executa a atividade apenas por dever-fazer, como ocorre em momentos do projeto, por exemplo, em que observamos professores mais preocupados em mostrar para o aluno que as atividades valeriam nota. Por outro lado, é possível perceber que o próprio professor sofre a manipulação por parte da cobrança da Lei, do Estado e, por vezes, parece intimidado.

Diante das questões defendidas nesta pesquisa, destacamos a busca do regime de ajustamento na construção do saber. Os envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem são vistos como parceiros, juntos elaboram os saberes. Sendo assim, a abertura é maior para o imprevisível, como o que acontece diante de perguntas sobre demarcação de terras difíceis de serem respondidas para os alunos, sobretudo dependendo da idade/série, mas não impossíveis de serem sanadas ao longo do processo que não finda em um dia de aula, em um planejamento, em um ano escolar. Os imprevistos não deixam de representar possibilidades de sentido, é o inusitado que nos lança para os desafios educacionais, constituindo o regime de acidente. Lembrando o sempre atual Paulo Freire (2002, p. 25): “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse caso, o acidente precisa ser encarado pelo docente como desafio e não obrigação a ser cumprida. Discussões sobre a diferença, por exemplo, são desafios e não a busca pela igualdade.

Ambos, ajustamento e acidente, ligados pela união entre sujeito-objeto (professor-saber, aluno-saber) e sujeito-sujeito (professor-aluno, indígenas-não indígenas) auxiliam na construção dos sentidos que ocorrem aliados às sensibilidades envolvidas. Os sentidos construídos dependem da interação, aqui-agora e do respeito ao outro. O trabalho nas escolas implicaria considerar as transformações dos sujeitos que, na perspectiva conjunta, passam de um estado de disjunção para a conjunção com o saber sobre e com o outro, aprendizagem que vise à transformação contínua. O saber emerge como produto das relações entre os sujeitos, relações essas que muitas vezes fogem do controle, porque onde há sujeito, há subjetividade e há surpresa: “Desse modo, há um saber que emerge na prática, nas práticas do outro, com o outro, o parceiro” (SILVA, 2014, p. 234).

Assim, ao retomar nossas perguntas de pesquisa: quem é o indígena de Dourados para o indígena? E para o não indígena? Quais discursos imprimem esses sentidos, tanto em um caso como em outro?, notamos que nossas respostas, disseminadas ao longo do trabalho, podem ser sintetizadas com as seguintes reflexões: todos somos tradicionais e modernos ao mesmo tempo e os sujeitos são produtos da história. Incorporar o exterior é importante para o interior, para a própria sociabilidade. É preciso pensar a coexistência entre culturas e não a assimilação de uma em relação a outra e, dentro disso, a identidade está ligada à imagem que fazemos de nós e do outro, nessa convivência conflituosa para a qual convergem as relações sociais e culturais. Cabe entender que identidade e diferença são interdependentes e que são formadas a partir de construções discursivas que são recebidas ao longo da vida, nas práticas de vivência ocorridas, entre outros, nas leituras da mídia e da escola.

Como aponta Landowski (2002a, p.11) ao abordar a produção da diferença, o grupo dominante, assimilador, preocupa-se em manter o equilíbrio interno recusando a

heterogeneidade, sem querer enxergar “cria distâncias e desigualdades entre os grupos sociais”. Igualdades e diferenças, o mesmo e o diferente, são construídos ao longo das relações sociais e precisam ser efetivadas pela “instância semiótica” que ocorre pelos atos individuais ou coletivos de seleção semântica que realizam no cotidiano, sujeito coletivo que pertence ao grupo de referência, no caso da nossa pesquisa os não indígenas, e que passam a fixar os traços diferenciais. Dessa forma, nos temas e figuras constantemente divulgados pela mídia e pela escola não indígena, o índio liga-se ao imaginário – produzido por processos sociais e históricos – de pobreza, conflito, atrasado, aquele que tem dificuldade de se relacionar, preguiçoso, e isso implícita ou explicitamente ficou provado no *corpus* desta pesquisa.

Consequentemente é este estereótipo de indígena, desconsiderando inclusive a diversidade étnica, que temos estabilizados a partir da seleção e investimento semântico que dá origem às identidades e às alteridades a ponto de ele ser reconhecido apenas dentro desse repertório de traços diferenciais. Isso dificulta o trabalho voltado para o entendimento da identidade como processo dinâmico e instável como Landowski (2002a) defende, construído na negociação entre identidade e alteridade, o “Nós inquieto”. É no entendimento da existência desse “Nós inquieto” que pode residir o caminho para solucionar as situações de conflito entre culturas, como em Dourados e a partir do qual podemos pensar para além do Eu e do Outro, como afirma Silva e Pinto (2008, p.158), na “[...] possibilidade de elaborações que surjam pelo diálogo efetivo no qual a diferença não é razão de afastamento, mas caminho para novas construções, um outro vir a ser”, perpassa o entendimento de que na dualidade – o Eu e o Outro – não haverá negação, mas tensões produtivas.

Ao interrogar a identidade indígena é preciso partir do lugar discursivo em que ele está inserido e com quais outros sujeitos está em relação; as imagens, os valores mostrados ou não, são, estrategicamente, selecionados; a identidade é algo que se constrói na relação e que é constantemente negociada. Esses textos/discursos só são possíveis nas relações uns com os outros. Procuramos as interações discursivas entre os sujeitos indígenas e não indígenas, entendendo o discurso como espaço de interação para o qual convergem as relações de poder, tomando o “real” como objeto textual, sua análise possibilita entender as relações interpessoais constitutivas de processos identitários que atravessam as relações entre indígenas e não indígenas em Dourados, foco desta pesquisa.

Dessa forma, as conclusões aqui esboçadas foram possíveis graças às bases teóricas da sociosemiótica e sua visão aberta ao exame da sociedade, das práticas educativas que circulam socialmente. Verificamos a teoria como alternativa ao enfoque cultural –

juntamente com as discussões teóricas a esse respeito que têm sido realizadas por outras áreas como a História, os Estudos Culturais e a Educação –, a partir da análise da interação via aspectos discursivos, marcados nas escolhas de temas, figuras, projeções da enunciação, entre outros. Os resultados deste trabalho possibilitarão, aos futuros leitores, entender que a aprendizagem, inclusive do conhecer o que lhe parece diferente, advém do trabalho reflexivo sobre as dimensões sensível e inteligível que se misturam, complementarmente, nos discursos que compõem as experiências vividas, constitutivas da apreensão do real, como reforça Landowski (2005c).

Encerramos com a pretensão de que a pesquisa possa servir não só aos estudiosos da semiótica, mas a todos aqueles que se interessem pelas relações sociais com vistas à busca por um melhor entendimento do ser no mundo e a construção de uma sociedade mais harmoniosa. Ao evidenciarmos a relação entre indígenas e não indígenas em Dourados, convidamos ao esboço de mudanças que impulsionem a melhoria na convivência desses sujeitos. Acreditamos que as análises/reflexões poderão encorajar outras e contribuir para pensar leituras e atitudes educativas mais críticas, práticas discursivas mais comprometidas frente às diversidades de um problema que, a nosso ver, tem sido fundante no surgimento dos conflitos entre as culturas: a falta de diálogo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Thalyta. Dourados News 14 anos: "aqui, a marca do empresário tem visibilidade", **Douradosnews**, 19/11/2014, s/p. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/m/dourados/leitores-podem-esperar-cada-vez-mais-comprometimento-e-pioneirismo-diz-diretora-do-portal>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.
- AUMONT, JACQUES. et al. **A estética do filme**. 2 ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3 ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo : Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Intolerância, preconceito e exclusão**. In: LARA, Glauca Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 61-78.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução do grupo CASA sob a coordenação de Ivã Carlos Lopes et.al. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Glauca Renate Gonçalves. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2010.
- BLINKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 4. Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BOM DIA MS. **Produtores cobram agilidade para demarcação de terra indígena em MS**. Dourados. Globo/TV Morena. 17/04/2013.
- \_\_\_\_\_. **Indígenas reclamam de falta de agilidade em serviços públicos na reserva de Dourados, MS**. Dourados. Globo/TV Morena. 19/04/2013.
- \_\_\_\_\_. **Polícia acredita que produtor rural tenha sido torturado antes de ser morto, em MS**. Dourados. Globo/TV Morena. 19/04/2013.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. 220 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- BRAND, Antônio Jacob. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. 382 fls. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: MUÑOZ CRUZ, H. (Org.). **Rumbo a la Interculturalidad en educación**. México: UAM, 2002, p. 25-50.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos - pluralidade cultural**. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular para as escolas indígenas**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.645, de 10 MARÇO de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BUGRE. In: TREVISAN, Rosana (coord.). Michaelis: dicionário de Português on line. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=bugre>>. Acesso em: 10 out.2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: UNESP, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 12 març. 2012, p. 45-56.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata. Coelho. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v.3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 393-438.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, 136-161.

DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva. Semiótica e mídia: A proposta de integração do Gescom. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; PORTELA, Jean. Cristtus. (Orgs.). **Semiótica e mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: UNESP/FAAC, 2008, p. 9-14.

DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

DORRA, Raúl. Perspectiva da semiótica. Apresentação. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 113-124.

DOURADOS NEWS. **Busca de publicações**. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Dourados homenageia o Dia do Índio com uma semana de atividades** 15/04/2013, 5h47min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/dourados-homenageia-o-dia-do-indio-com-uma-semana-de-atividades>>. Acesso em 16 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **IX Seminário Indígena da Unigran debaterá 'Educação e Cultura**. 16/04/2013, 9h29min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/ix-seminario-indigena-da-unigran-debatera-educacao-e-cultura>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Simted realizará debate sobre educação indígena na sexta-feira**. 16/04/2013, 11h, Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/simted-realizara-debate-sobre-educacao-indigena-na-sexta-feira>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Jogos Escolares da Semana Indígena começam nesta quarta-feira**. 17/04/2013. 7h07min. Especiais. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/jogos-escolares-da-semana-indigena-comecam-nesta-quarta-feira>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Dia 19 de Abril: Dia do Índio e do Exército Brasileiro**, por José Tibiriçá. 17/04/2013 7h20min. Opinião. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/especiais/opinioao/dia-19-de-abril-dia-do-indio-e-do-exercito-brasileiro-por-jose-tibirica>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Propriedade de ex-policial morto já estava demarcada como área indígena**, diz Funai. 18/04/2013 15h47min. Policial. <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/propriedade-de-ex-policial-morto-ja-estava-demarcada-como-area-indigena-diz-funai>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Especial: Marcado pela violência na Grande Dourados, Dia do Índio é comemorado hoje**. 19/04/2013. 7h00min. Especial. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/especial-marcado-pela-violencia-na-grande-dourados-dia-do-indio-e-comemorado-hoje>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação Superior proporciona qualidade de vida e direitos a índios**. 19/04/2014, 09h21min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/formacao-superior-proporciona-qualidade-de-vida-e-direitos-a-indios>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola Francisco Meireles conquista os Jogos Escolares Indígenas**. 19/04/2013, 09h42min. Cultura/lazer. Disponível em:

<<http://www.douradosnews.com.br/dourados/escola-francisco-meireles-conquista-os-jogos-escolares-indigenas>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Em comemoração ao dia do Índio, Murilo lança Coordenadoria de Assuntos Indígenas.** 19/04/2013, 09h51min. Especial. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/em-comemoracao-ao-dia-do-indio-murilo-lanca-coordenadoria-de-assuntos-indigenas>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Artesãs apostam na cultura indígena para divulgar o Mato Grosso do Sul: Peças encantam turistas de várias regiões do Brasil.** 19/04/2013, 14h25min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/artesas-apostam-na-cultura-indigena-para-divulgar-o-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Brasil tem apenas um indígena a cada 500 universitários.** 19/04/2013, 14h55min. Especiais educação. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/educacao/brasil-tem-apenas-um-indigena-a-cada-500-universitarios>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Concurso elege Miss e Mister Indígena 2013.** 20/04/2013. 07h15min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/concurso-elege-miss-e-mister-indigena-2013>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Semana do Índio na OAB/MS traz documentário sobre atendimento à mulher indígena nas delegacias.** 23/04/2013, 17h40min. Notícias. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/policia/semana-do-indio-na-oab-ms-traz-documentario-sobre-atendimento-a-mulher-indigena>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Prefeito Murilo recebe em seu gabinete a miss e o mister indígena.** 26/04/2013, 05h46min. Notícias. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/prefeito-murilo-recebe-em-seu-gabinete-a-miss-e-o-mister-indigena>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

EREMITES, Jorge Oliveira de. A história indígena em Mato Grosso do Sul, Brasil: dilemas e perspectivas. **Territórios & Fronteiras** – Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFMT, Cuiabá, v. 2, n.2, p. 115-124, jul./dez. 2001.

FECHINE, Yvana. **O sensível expandido:** pressupostos para uma abordagem nas mídias. In: Colóquio do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: PUC/SP, 2004. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/cos/cps/arquivo/arqs/PDF/colo2004/Yva\\_fe.pdf](http://www.pucsp.br/pos/cos/cps/arquivo/arqs/PDF/colo2004/Yva_fe.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Televisão e presença:** uma abordagem semiótica da transmissão direta. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1997

\_\_\_\_\_. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. O ethos do enunciadador. In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho (Orgs.). **Razões e sensibilidades:** a semiótica em foco. São Paulo: Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica, 2004, p.117-138.

\_\_\_\_\_. **Elementos de análise do discurso**. 13 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Enunciação e semiótica. **Revista do programa de pós-graduação em Letras**. Universidade Federal de Santa Maria, n.33, p. 69-97, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/issue/view/653/showToc>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Estruturas narrativas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia (Ed.). **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das letras e cores, 2013, p. 435-452.

\_\_\_\_\_. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FLOCH, Jean Marie. Quelques concepts fondamentaux em sémiotique générale. Annexe. In: \_\_\_\_\_. **Petites mythologies de l'oeilet de l'esprit: pour une sémiotique plastique**. Paris; Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1985, p.189-207.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

G1.GLOBO.COM. **Busca de reportagens**. Disponível em: < <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/index.html> >. Acesso em: abr. 2013.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et.al. São Paulo: Cultrix, s.d.

\_\_\_\_\_. **Sémantique Structurale**. Paris: Larrousse, 1966.

\_\_\_\_\_. **Semiótica e ciências sociais**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das Paixões**. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Da imperfeição**. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7ª Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HERNANDES, Nilton. **Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBNM, Portal UOL, revista Veja**. 2005, 324 fls.Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2013.

LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/ Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_. O semioticista e seu duplo. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric. **Do inteligível ao Sensível - Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995, p.237-265.

\_\_\_\_\_. O olhar comprometido. **Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura**, São Paulo, v.1, n 2, p. 19-56, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1241/747>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Presenças do Outro: ensaios de sociosemiótica**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

\_\_\_\_\_. De l'Imperfection, o livro do qual se fala. Apresentação. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Trad. Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Passions sans nom: essais de socio-sémiotique III**. Paris: PUF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. Tradução de Dílson Ferreira Cruz Júnior. São Paulo: Edições CPS, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Les interactions risquées**. Nouveaux Actes Sémiotiques, n° 101-103. Limoges: Pulim, 2005b.

\_\_\_\_\_. Para uma semiótica sensível. **Educação e realidade**, Rio Grande do Sul, v.30, n.2, p.93-106, jul/dez 2005c. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/12417/7347>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Regimes de sens et styles de vie. **Actes Sémiotiques**, Limoges, n. 115, p.1-18, fev. 2012. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2647>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galaxia** (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>> Acesso em: 12 abr. 2015.

LIMA, Selma das Graças de. **Antropologia e Educação: Uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados**. 2014. 154 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2014.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. **Discurso indígena: aculturação e polifonia**. Dourados: UFGD, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Imagem do índio:** discursos de representações. Dourados: UFGD, 2012.

LIMOLI, Loredana; TEIXEIRA, Lucia. O suspense nas frisadas de Avenida Brasil. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v.12, n.1, p. 101-136, jul. 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7120/5096>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

LOPES, Edward. Saussure e Greimas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric. **Do inteligível ao sensível. Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995, p.42-53.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do Estado Republicano:** junto aos índios da Reserva de Ourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929-1968). Dourados: UEMS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma nova textura histórica:** o movimento de professores indígenas Guarani-Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000. Dourados: UEMS, 2013. E-book. Disponível em: <[http://www.uems.br/site/editora/arquivos/35\\_2014-07-03\\_20-34-37.pdf](http://www.uems.br/site/editora/arquivos/35_2014-07-03_20-34-37.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, João. **Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português:** é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani. 2013. 117fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2013.

MACIEL, Nely Aparecida. **História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho** (1920-2005). Dourados: UFGD, 2012.

MAKUXI, Alex. **19 de Abril é dia do Índio? Ou é mais um dia de vários outros dos Povos Indígenas?** Publicado em 21 de out. 2011. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=720>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MARCOS, Marina Cândido. “Minha vó era bugre”. Publicado em 15 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=1697>>. Acesso em: out. 2013.

MARCOS TERENA, Mariano. **Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou.** Pronunciamento proferido em encontro da União das Nações Indígenas -Unind, [1981].

MATO GROSSO DO SUL. LEI Nº 4.268, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2012. Institui a Semana Estadual dos Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, e altera e revoga dispositivos da Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 13 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/43198299/doems-13-11-2012-pg-1#>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular:** Ensino Fundamental. Campo Grande: SED/MS, 2013.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MENDES, Conrado Moreira. Semiótica francesa e Estudos Culturais: possíveis articulações no campo da ideologia. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. p.1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0281-3.pdf>>. Acesso em: jan.2013.

MIQUELETTI, Eliane Aparecida. **Os casos de desnutrição indígena e a mídia**: constituição de imagens e de sentidos. 2007. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Três Lagoas, 2007.

\_\_\_\_\_.; LOURENÇO, Renata. A criação de uma escola indígena: relações interculturais e identitárias. **Revista Patrimônio e memória**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 165-191, jul./dez., 2014. Disponível em <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/438/759>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

MS RURAL. **Etnias indígenas lidam com mudanças e novidades nas aldeias**. Dourados. Globo/TV Morena. 20/04/2013.

MSTV 1ª EDIÇÃO. **Os jogos indígenas realizados na Vila Olímpica, Reserva de Dourados, em comemoração à Semana do índio**. Dourados. Globo/TV Morena. 17/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Tiro que matou indígena em Caarapó foi disparado à longa distância**. Dourados. Globo/TV Morena, 19/04/2013.

MSTV 2ª EDIÇÃO. **Relatório de desapropriação da fazenda Cambará MS que é aprovado em Brasília**. Dourados. Globo/TV Morena. 16/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com o prefeito de Dourados, em 2013**. Dourados. Globo/TV Morena. 19/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Diversas atividades sociais que marcaram as comemorações da Semana do Índio na Reserva de Dourados**. Dourados. Globo/ TV Morena. 20/04/2013.

NASCIMENTO. Adir. Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena guarani e kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>>. Acesso em:10 jan. 2013.

NOLASCO, Edgar, César. **Babelocal**: lugares das miúdas culturas. Campo Grande, MS: Life Editora, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios Misturados”? Situação colonial, Territorialização e fluxos Culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p.47-77, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131998000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131998000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p. 15-40. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

O PROGRESSO. **Busca de publicações**. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/>>. Acesso em: 10 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Semana do índio**. Dourados, 15/04/2013, Dia a dia, p.3.

\_\_\_\_\_. **Paranhos realiza comemoração ao Dia do Índio**. Dourados, 15/04/2013, Cidades, p.7.

\_\_\_\_\_. **Aguilera vai presidir associação de vereadores indígenas**. Dourados, 16/04/2013, Dia a dia, p. 2.

\_\_\_\_\_. **19 de abril, Dia do índio? O que comemorar?** Dourados, 16/04/2013, Opinião, p.2.

\_\_\_\_\_. **Produtores doam oito vacas e 2 mil à comunidade indígena**. Dourados, 16/04/2013, Cidades, p.7.

\_\_\_\_\_. **Em Dourados, 1.500 famílias indígenas vivem em barracos**. Dourados, 16/04/2013, Dia a dia, p.1.

\_\_\_\_\_. **Índios invadem plenário da Câmara dos Deputados**. Dourados, 17/04/2013, capa.

\_\_\_\_\_. **Sindicatos e Famasul se unem para defender produtores do Estado**. 17/04/2013, capa.

\_\_\_\_\_. **Seminário debate educação e cultura indígena**. Dourados, 17/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Terenas sobrevivem com vendas na Capital**. Dourados, 17/04/2013, Cidades, p.7.

\_\_\_\_\_. **Jogos indígenas começam hoje na Vila Olímpica de Dourados**. Dourados, 17/04/2013, Esporte, p.3.

\_\_\_\_\_. **Cacique busca ajuda para festa do Dia do Índio**. Dourados, 18/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Família Valério realiza 41ª festa na Jaguapiru**. Dourados, 18/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Prefeitura recupera estradas e leva atividades esportivas e culturais às aldeias.** Dourados, 18/04/2013, Cidades, p.3.

\_\_\_\_\_. **Tradição indígena está semeada em Dourados.** Dourados, 19-20/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Everton, de etnia Terena, aluno da Unigran.** Dourados, 19-20/04/2013, Dia a dia, p.3.

\_\_\_\_\_. **Wallas prega paz e união entre os povos em Itaporã.** Dourados, 19-20/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Ações marcam comemoração ao Dia do Índio.** Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.3.

\_\_\_\_\_. **Murilo lança coordenadoria de Assuntos Indígenas.** Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Emoção marca a Semana de comemoração ao Dia do Índio em Paranhos.** Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.3.

\_\_\_\_\_. **Comemoração alusiva ao Dia do Índio na Aldeia Sete Serros.** Dourados, 22/04/2013, Cidades, p.3.

\_\_\_\_\_. **Terenas se apresentam na Câmara.** Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.4.

\_\_\_\_\_. **Hélio Sato destaca o Índio na história de Vicentina.** Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.6.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem Crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e organização social kaiowá.** 1999. 228 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – UNICAMP, Campinas, 1999.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar.** São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Análise do texto visual: a construção da imagem.** São Paulo: Contexto, 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. CENTRO DE PESQUISAS SOCIOSEMIÓTICAS – CPS. **Apresentação.** Disponível em: <<http://www.pucsp.br/cps/pt-br/apresentacao/doi.html>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

PORTELA, Jean Cristtus. **Práticas Didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana.** 2008. 181 fls. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Educação para a mídia/ pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da Comunicação: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1998, p.23-50.

PROPP, Vladimir. **Morphologie du conte**. Paris: Éditions de Seuil, 1965.

REBOUÇAS, Moema Martins. Contribuições da sociossemiótica para as pesquisas na educação. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p. 253-266.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, António Souza (Orgs.). **Entre ser e estar**: Raízes, percursos e discursos da identidade. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 23-85.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.78, p.3-46, out. 2007. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147\\_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal\\_RCCS78.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.

SCHAFF, Adam. **Linguagem e conhecimento**. Tradução de Manuel Reis Coimbra. Livraria Almedina, 1974.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Da tolerância à negociação: a questão do indígena na Universidade Federal do Tocantins. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Tocantins**, n.34, p. 149-165, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo10.pdf>>

\_\_\_\_\_. O mundo lá fora, o da escola: interação em fórum digital no estágio supervisionado sob a perspectiva da sociossemiótica. In: **Raído**, Dourados, n.15, v.8, p. 227-247, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3236/1766>>. Acesso em: jun. 2014.

SOUZA, Sheilla Patrícia Dias de. **Palavras e imagens da terra sem males**: representações sobre o mito de origem Guarani Nhandewa. 2009. 190 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: LUIS, Aracy Lopes da Silva & GRUPIONI, Donizete Benzi. **A temática indígena na Escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995, p. 445-479.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. 190 fls. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2006.

TV MORENA. **Programação**. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/tvmorena/programacao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

VASCONCELLOS, José Alberto. O PROGRESSO, o nosso jornal de todos os dias! **O Progresso**, Dourados, 22 abr. 2014. Edições especiais. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/especiais/edicoes-especiais/o-progresso-o-nosso-jornal-de-todos-os-dias>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

WASH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 47-62, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

**ANEXOS**

**ANEXO A-** Carta de anuência e declaração de livre consentimento

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Prezado Diretor,

Eu, Eliane Aparecida Miqueletti, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, solicito a autorização para a realização da coleta de dados para a pesquisa de doutoramento que pretende trabalhar, sobretudo, em torno da questão indígena e do trabalho com o tema na escola, previsão de divulgação dos resultados até início de 2016. Como instrumento de análise, escolhemos o diário de campo, a coleta de textos, questionários e desenhos dos alunos envolvidos, escolhidos ao longo do processo, entrevistas com a comunidade escolar, documentos da escola como planos de aula também poderão ser solicitados. A pesquisa inclui, ainda, o acompanhamento do projeto “Desvendando o Mato Grosso do Sul: cultura afro-brasileira e indígena” desenvolvido pela escola durante o 4º bimestre de 2013 e prevê o contato intercultural com a Escola Municipal Indígena XXX da Terra Indígena Panambizinho<sup>86</sup>.

Cabe informar que não constarão os nomes dos envolvidos; mantendo, assim, sigilo quanto aos sujeitos da pesquisa. Pedimos, também, autorização para utilização de fotografias e imagens da escola, principalmente em momentos de trabalho durante a pesquisa, bem como nas apresentações do projeto desenvolvido pela escola.

Os informantes deverão conceder entrevistas, fornecendo materiais, bem como, cedendo os direitos patrimoniais e morais sobre conteúdos fornecidos mediante depoimento, entrevista, questionário, formulário, textos, desenhos, fotografia, gravação de som e imagem ao autor desta pesquisa. Cabendo a eles o direito de retirar seu consentimento por quaisquer motivos, durante a pesquisa, sem sofrer qualquer dano e retaliação; de receber os resultados da pesquisa, quando requerer; o direito assegurado de não sofrer nenhum dano físico ou psicológico.

Além do banco de dissertações e teses do programa, essa poderá também ser divulgada em eventos e/ou revistas científicas, livros. Sua participação contribuirá para o enriquecimento da literatura na temática supracitada.

Aproveito a ocasião para devidos agradecimentos pelo acolhimento e consideração, coloco-me desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Dourados, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013.

\_\_\_\_\_  
Eliane Aparecida Miqueletti (pesquisadora)  
Email: elianeletti@ibest.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente e de acordo com o teor deste documento, bem como atesto recebimento de uma cópia assinada.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

<sup>86</sup>Carta de anuência para a escola indígena nesse trecho consta: “A pesquisa inclui o acompanhamento de festividades na escola, como a Semana dos Povos Indígenas, e o contato intercultural com a Escola Estadual XXX no projeto “Desvendando o Mato Grosso do Sul: cultura afro-brasileira e indígena” desenvolvido por esta escola durante o 4º bimestre de 2013”.

Contato:

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de Doutorado que centraliza a temática, sobretudo, em torno da questão indígena e do trabalho com o tema na escola. Esta será realizada pela doutoranda Eliane Aparecida Miqueletti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, previsão de divulgação dos resultados até início de 2016.

A pesquisa inclui como instrumento de análise: o diário de campo, a coleta de textos, questionários e desenhos dos alunos envolvidos, escolhidos ao longo do processo, entrevistas com a comunidade escolar, documentos da escola como planos de aula também poderão ser solicitados. A pesquisa inclui, ainda, o acompanhamento do projeto “Desvendando o Mato Grosso do Sul: cultura afro e indígena” desenvolvido pela Escola Estadual XXX, durante o 4º bimestre de 2013, e prevê o contato intercultural com a Escola Municipal Indígena XXX da Terra Indígena Panambizinho<sup>87</sup>.

Sua participação nesta pesquisa será na posição de informante concedendo entrevistas, fornecendo materiais, bem como, cedendo os direitos patrimoniais e morais sobre conteúdos fornecidos mediante depoimento, entrevista, questionário, formulário, fotografia, documentos escolares, textos, gravação de som e imagem ao autor desta pesquisa.

Observando recomendações éticas, caso aceite participar da pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo em todas as fases do estudo e disseminações de resultados. Como convidado, sua participação é voluntária, não haverá ônus financeiro aos informantes e não receberão remuneração. Também lhe é outorgado o direito de retirar seu consentimento por quaisquer motivos, durante a pesquisa, sem sofrer qualquer dano e retaliação; de receber os resultados da pesquisa, quando requerer; o direito assegurado de não sofrer nenhum dano físico ou psicológico.

Além do banco de dissertações e teses do programa, essa poderá ser divulgada em eventos e/ou revistas científicas, livros. Sua participação contribuirá para o enriquecimento da literatura na temática supracitada.

Aproveito a ocasião para devidos agradecimentos pelo acolhimento e consideração, coloco-me desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Dourados, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013.

\_\_\_\_\_  
Eliane Aparecida Miqueletti (pesquisadora)  
Email: elianeletti@ibest.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar  
ciente e de acordo com o teor deste documento, bem como atesto recebimento de uma cópia  
assinada.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa  
Contato:

<sup>87</sup>Na declaração de consentimento livre e esclarecido para a escola indígena nesse trecho consta: “A pesquisa inclui o acompanhamento de festividades na escola, como a Semana dos Povos Indígenas, e o contato intercultural com a Escola Estadual XXX no projeto “Desvendando o Mato Grosso do Sul: cultura afro-brasileira e indígena” desenvolvido por esta escola durante o 4º bimestre de 2013”.

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) autorizar a participação de seu (sua) filho (a) \_\_\_\_\_, sendo este menor, em uma pesquisa de Doutorado que centraliza a temática, sobretudo, em torno da questão indígena e do trabalho com o tema na escola. Esta será realizada pela doutoranda Eliane Aparecida Miqueletti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, previsão de divulgação dos resultados até início de 2016.

A pesquisa inclui como instrumento de análise: o diário de campo, coleta de textos, questionários e desenhos dos alunos envolvidos, escolhidos ao longo do processo, entrevistas com a comunidade escolar, documentos da escola como planos de aula também poderão ser solicitados. A pesquisa inclui, ainda, o acompanhamento do projeto “Desvendando o Mato Grosso do Sul: cultura afro e indígena” desenvolvido pela Escola Estadual XXX, durante o 4º bimestre de 2013, e prevê o contato intercultural com a Escola Municipal Indígena XXX da Terra Indígena Panambizinho<sup>88</sup>.

A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa será na posição de informante concedendo entrevistas, fornecendo materiais, bem como, cedendo os direitos patrimoniais e morais sobre conteúdos fornecidos mediante depoimento, entrevista, questionário, formulário, textos, desenhos, fotografia, gravação de som e imagem ao autor desta pesquisa.

Observando recomendações éticas, caso aceite participar da pesquisa, sua identidade, e a do seu filho (a), será mantida em sigilo em todas as fases do estudo e disseminações de resultados. Como convidado, sua participação é voluntária, não haverá ônus financeiro aos informantes e não receberão remuneração. Também lhe é outorgado o direito de retirar seu consentimento por quaisquer motivos, durante a pesquisa, sem sofrer qualquer dano e retaliação; de receber os resultados da pesquisa, quando requerer; o direito assegurado de não sofrer nenhum dano físico ou psicológico.

Além do banco de dissertações e teses do programa, essa poderá ser divulgada em eventos e/ou revistas científicas, livros. Sua participação contribuirá para o enriquecimento da literatura na temática supracitada.

Aproveito a ocasião para devidos agradecimentos pelo acolhimento e consideração, coloco-me desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Dourados, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013.

\_\_\_\_\_  
Eliane Aparecida Miqueletti (pesquisadora)  
Email: elianeletti@ibest.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente e de acordo com o teor deste documento, bem como atesto recebimento de uma cópia assinada.

\_\_\_\_\_  
Responsável  
Contato:

<sup>88</sup>Na declaração de consentimento livre e esclarecido para a escola indígena nesse trecho consta: “A pesquisa inclui o acompanhamento de festividades na escola, como a Semana dos Povos Indígenas, e o contato intercultural com a Escola Estadual XXX no projeto “Desvendando o Mato Grosso do Sul: cultura afro-brasileira e indígena” desenvolvido por esta escola durante o 4º bimestre de 2013”.

**ANEXO B-** Roteiro de perguntas para entrevistado**Roteiro para a entrevista com os professores da escola indígena**

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Função (ões) na escola: \_\_\_\_\_

Data da Aplicação da entrevista : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Você sempre morou aqui?
2. Você gosta de morar na aldeia? Como é a vida aqui na aldeia?
3. Comemoramos, em abril, o Dia do índio/ A semana dos povos indígenas. Você gosta dessa comemoração? O que ela significa para você?
4. Gostou da forma como a Semana foi comemorada? Houve alguma mudança em relação à como era comemorada antigamente?
5. E a vida na aldeia tem mudado? Aponte pontos positivos, negativo.
6. Como é sua relação com o não indígena, com o povo de Dourados? Enfrenta alguma dificuldade? Já passou por alguma situação? Comente.
7. Você acompanha o que a mídia (rádio, jornais, televisão, internet) publica sobre os indígenas, sobre as aldeias de Dourados? O que você acha sobre isso, sobre o que ela publica?
8. Gostaria de complementar alguma coisa, deixar uma mensagem para o povo de Dourados?

**Roteiro para a entrevista com os professores da escola não indígena**

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Função (ões) na escola: \_\_\_\_\_

Tempo em que vive em Dourados: \_\_\_\_\_

1. Você conhece os indígenas e as aldeias de Dourados?
2. Fale o que você sabe sobre os indígenas e sua relação com eles.
3. Que tipo de contato e/ou o conhecimento sobre os indígenas você tem, seja de Dourados, ou não, e onde esse conhecimento foi adquirido?
4. Você acompanha o que a mídia divulga sobre os indígenas?
5. Você encontra alguma dificuldade na relação com os indígenas da região? Comente.
6. O que é ser índio para você aqui na região de Dourados?
7. Pensando agora na escola. O dia do índio é comemorado na escola? O que você acha dessa comemoração?
8. Na escola, é trabalhado sobre os indígenas de Dourados e região, do Brasil? Como é trabalhado? Lembra-se de algum momento, algum trabalho que chamou sua atenção?
9. Você tem conhecimento da Lei 11.645/2008? Como tem integrado em suas aulas? A escola trabalha?
10. Você tem dificuldade em trabalhar esse tema?

11.O que poderia ser feito para melhorar o trabalho do professor nesse sentido?

ANEXO C – Quadro com as reportagens dos jornais *O Progresso* e *Dourados News*

**Quadro: Relação de textos do Jornal *O Progresso***

15/04/2013	
<p>O PROGRESSO. Semana do índio. Dourados, 15/04/2013, Dia a dia, p.3.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>A IMAGEN</b> de A.Frota</p> <h2 style="background-color: black; color: white; padding: 5px;">Semana do Índio</h2>  <p><b>A partir hoje diversas atividades estão programadas como homenagem da Prefeitura de Dourados ao Dia do Índio, comemorado em 19 de abril. A organização é da Secretaria de Educação, em parceria com a Funed (Fundação de Esportes de Dourados). A maioria dos eventos ocorre na Vila Olímpica da Reserva Indígena.</b></p> </div>	<p>O PROGRESSO. Paranhos realiza comemoração ao Dia do Índio. Dourados, 15/04/2013, Cidades, p.7.</p> <h2 style="text-align: center;">Paranhos realiza comemoração ao Dia do Índio</h2> <p><b>A comemoração contará com desfiles de Miss e Mister Beleza Indígena</b></p> <p><b>De Paranhos</b></p> <p>A Prefeitura Municipal de Paranhos estará realizando uma comemoração especial em homenagem ao Dia do Índio. Em reunião com os capitães das aldeias, o prefeito Julio Cesar de Souza, a primeira-dama Suzana Martins de Souza, o secretário de Esportes Aneil Marques da Silva, juntamente com a diretora do Departamento de Cultura, Adriana dos Santos Alves Ribeiro, decidiram realizar um evento em cada aldeia em dias diferenciados.</p> <p>A comemoração contará com desfiles de Miss e Mister Beleza Indígena - Paranhos 2013, além de eventos esportivos e recreativos</p> <p>Todas as aldeias receberão torneios de futsal organizados pela Secretaria de Esporte, tanto na categoria feminina como na masculina. As equipes campeãs de cada aldeia se enfrentarão em um quadrangular final para definir o campeão geral.</p> <p>Unir esporte e cultura nessa comemoração é muito interessante, haja vista que são duas coisas muito fortes dentro dos hábitos indígenas.</p> <p>Eventos como este mostram que o slogan do governo de todos realmente está sendo cumprido, pois a prefeitura ao mesmo tempo realiza comemorações em todas as zonas do município, sejam nas áreas urbana, rural e indígena. As comemorações iniciam a partir de hoje (15).</p> <p><b>Cronograma</b>  Dia 15 - Aldeia Sete Cerros  Dia 16 - Arroio Cora  Dia 17 - Paraguassu  Dia 18 - Potrero Guasu  Dia 19 - Pirajui.</p>
16/04/2013	
<p>O PROGRESSO. Aguilera vai presidir associação de vereadores indígenas. Dourados, 16/04/2013, Dia a dia, p. 2.</p>	

# Aguilera vai presidir associação de Vereadores Indígenas

THIAGO MORAIS



Vereador Aguilera de Souza

**Ele lidera a 1ª Associação de Parlamentares Indígenas do Brasil**

**De Dourados**  
progresso@progresso.com.br

O vereador Aguilera de Souza (PSDC), da etnia Guaraní-Nhandeva, primeiro indígena a exercer mandato na Câmara Municipal de Dourados, foi eleito presidente da primeira associação de parlamentares indígenas do Brasil.

A Associação de Vereadores Indígenas de MS foi criada em reunião realizada na quinta-feira, em Dourados. O vereador Dário (PR), de Caarapó, que também está no primeiro ano de mandato, foi eleito o vice-presidente.

A criação da Associação de Vereadores Indígenas de Mato Grosso do Sul tem o intuito de fortalecer a organização política dos povos indígenas perante aos Municípios, Estado e União.

Além de presidente e vice, participaram do encontro o vereador terena Eder Alcântara Oliveira (PMDB), de Dois Irmãos do Buriti, e a vereadora Guaraní-Nhandeva Daiane Vilhava Cáceres Franzoni (PTN), de Japorã. Os vereadores indígenas eleitos em Sidrolândia, Miranda e Itacuruatã, bem avalizaram a criação da associação.

"Até então, nós indígenas

nos organizamos dentro de nossas aldeias, mas não conseguimos avançar politicamente em conjunto com os parentes do resto do Estado, e a criação da associação, que é pioneira no Brasil, é a confirmação de que nós estamos no caminho certo", afirmou Aguilera.

Ainda segundo o vereador, a estratégia é fortalecer as lutas dos índios tanto nos municípios, quanto no Estado e na União.

"As reservas indígenas são de responsabilidade da União, porém, dois terços dos serviços públicos para nosso povo são realizados pelas prefeituras e pelos governos estaduais. Precisamos buscar esses setores para ter um atendimento digno", ponderou o presidente da entidade representativa dos parlamentares indígenas de Mato Grosso do Sul.

O PROGRESSO. 19 de abril, Dia do índio? O que comemorar? Dourados, 16/04/2013, Opinião, p.2.

## 19 de abril, Dia do Índio? O que comemorar?

**WILSON MATOS DA SILVA\***



\*Índio, residente na Aldeia Jaguapirí, Adroguão OAB-MS 10.688, Jornalista SRTE 773MS

Esta é Semana do Índio, que se encerra em 19 de abril, Dia do Índio. Relembramos o porquê nossos antepassados, povos nativos que habitavam essas terras foram chamados de índios pelos inóspitos visitantes portugueses "colonizadores". Esta denominação genérica foi provocada pela primeira impressão que tiveram os perdidos viajantes, à caminho das Índias e imaginavam estarem chegado às Índias. Mesmo depois de desco-

brir que não estavam na Ásia, e sim em um continente até então desconhecido, os europeus continuaram a chamar os membros de nossos povos de índio, ignorando propositalmente as diferenças linguístico-culturais, (coisa de português). Era cômodo tornar os antepassados nativos todos iguais, tratá-los de forma homogênea, já que o objetivo era um só: o domínio político, econômico e religioso dos nossos antepassados! No Período Colonial foi assim, e ao depois ao longo dos tempos, definir quem era índio ou não, constituiu sempre uma questão legal.

Nas últimas décadas, o critério da auto-identificação étnica vem sendo o mais amplamente aceito pelos estudiosos da temática indígena. Na década de 50, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro baseou-se na definição elaborada pelos participantes do II Congresso Indigenista Interamericano, no Peru, em

1949, para assim definir, no texto "Culturas e línguas indígenas do Brasil", o indígena como: índio é todo o indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato".

O dia 19 de abril não existe qualquer vínculo com a nossa cultura, sendo, portanto, meramente decorativo. Nestes 513 anos de invasão colonialista, a história registra que o número de indígenas no ano de 1.500 (época da invasão), era de aproximadamente 6.000.000 (seis milhões) de indivíduos, hoje, somos aproximadamente 800.000 (oitocentos mil), mas que o Governo Federal reconhece apenas 410.000, que integram 230 povos, falam cerca de 180 línguas, ocupam

11% do território nacional. Milhões em investimentos arrecadados de organizações internacionais e de fundos de preservação dos índios, mas que nunca chegam ao seu destino final. Temos uma fundação criada pelo Governo, mas que o índio nunca chegou a ser sequer diretor, muito menos

à presidente, o que nos faz pensar que nos tratam como irracionais ou a política do órgão não diz

respeito a nós os índios; Temos muitos políticos defensores da nossa causa que após subir ao poder nos relega ao mais completo abandono; temos muito em nosso nome, mas não temos o essencial, RESPEITO com a nossa DIGNIDADE! Enquanto políticos fazem discursos inflamados em defesa da causa indígena; peças publicitárias propalam investimentos nas aldeias; "defensores" dos índios se abrigam

em cargos públicos para elaborar a política indigenista: os "especialistas" em índios vivem na maior mordomia em gabinetes refrigerados do poder, percebendo polpudos salários em nome da "proteção" dos índios.

Seminários, conferências e audiências públicas são realizadas para a discussão da política indígena; enquanto tudo isso acontece nossas crianças padecem nas aldeias, nossos guerreiros são covardemente assassinados, condenados por almejam um pequeno pedaço de solo para a sobrevivência e continuação de sua prole. Por que a sociedade não responde com indignação a morte de nossas crianças e dos nossos guerreiros? Porque os políticos detentores de cargos públicos não exigem providências a agressão aos direitos indígenas? Por que somos "IRMÃOS ÍNDIOS" apenas na retórica?

Nós os indígenas douradenses, somos solidários ao restan-

te das nossas populações que tem seu cotidiano atormentado pela insegurança, pela precariedade dos sistemas de saúde, educação saneamento básico e moradia somos cidadãos brasileiros, vítimas da corrupção e da intolância, pois aprendemos pela oralidade com os nossos antepassados a não ser ávidos por dinheiro. A MENTIRA e meia verdade, sempre foram táticas de dominação do colonizador. Almejamos apenas um futuro de harmonia, sem ódio nem rancor. É necessário reconhecer e valorizar a identidade étnica específica de cada um dos povos em particular, compreender que nossas línguas e nossas formas tradicionais de organização social, de nossa ocupação da terra e de uso dos recursos naturais. Esperamos sim comemorar o tão almejado respeito à nossa DIGNIDADE.

wilsonmatosdasilva@hotmail.com

O PROGRESSO. Produtores doam oito vacas e 2 mil à comunidade indígena. Dourados, 16/04/2013, Cidades, p.7.

## Produtores doam oito vacas e R\$ 2 mil à comunidade indígena

**Os animais doados serão destinados a um churrasco na Reserva Indígena**

**De Tacuru**

Produtores rurais de Tacuru, por intermédio do Sindicato Rural local, realizaram a doação de oito vacas e mais R\$ 2 mil em brindes para a comunidade indígena da Aldeia Sassoró, a aldeia mais populosa do município, com cerca de 3 mil índios da etnia guarani-kaiowá, situada na rodovia MS-295 entre Tacuru e Iguatemi, a cerca de 35 quilômetros da sede do município.

Segundo a presidente do Sindicato Rural de Tacuru, Maria Neide Casagrande, os animais doados serão destinados a um churrasco a ser realizado pelas lideranças da reserva indígena para toda a comunidade, no dia 19 de abril, em comemoração ao Dia do Índio. Os R\$ 2 mil em forma de brindes também serão para a realização de sorteio com a participação de toda a comunidade.

Segundo Maria Casagrande, produtores rurais que têm propriedades vizinhas a outra aldeia indígena do município, a Aldeia Jaguapiré, também farão a doação de animais para a realização de churrasco na comunidade durante as comemorações alusivas ao Dia do Índio.

Segundo a presidente do



VILSON NASCIMENTO

**Maria Casagrande, presidente do Sindicato Rural de Tacuru**

Sindicato Rural local, produtores rurais e indígenas vivem em harmonia no município.

### **Prefeitura**

Além das doações do Sindicato Rural e da classe produtora, as comunidades indígenas das aldeias de Tacuru também contarão com várias ações desenvolvidas pela Prefeitura local, no decorrer da semana em que se comemora o Dia do Índio.

Tacuru é o único município da região Conesul de Mato Grosso do Sul a contar com uma secretaria municipal exclusiva para assuntos indígenas.

Segundo o prefeito do município, Paulo Pedro Rodrigues, o "Pedrinho", a secretaria, criada recentemente pela atual administração municipal, tem por objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico das comu-

nidades guarani-kaiowá nas duas reservas indígenas do município.

### **Câmara**

O presidente da Câmara de Tacuru, vereador Anderson Marques, o "Som", informou ontem (15) que vai esperar o parecer da assessoria jurídica da Casa de Leis para convocar o suplente que assumirá a vaga deixada pelo vereador Adilson Lomes, o "Ferro" (PSC). O vereador foi assassinado no último sábado (13).

Segundo a Câmara, o suplente à vaga deixada pelo vereador Adilson Lomes seria Hércio Regis Viudes Sanches, o "Professor Regis," do PP (Partido Progressista). Ele, que foi candidato a vereador nas eleições de 2012 no município pela coligação "Tacuru de Todos", onde obteve 126 votos.



**Hospital  
Concursados do  
HU cobram decisão  
da Justiça** PÁG. 2

**Reis Veloso  
Alunos 'destaque'  
participam de  
projeto** PÁG. 4

# DIA A DIA

*"(...)70% da população economicamente ativa no Brasil, têm a voz como ferramenta básica de trabalho..."*  
Ademar Garcia Baena, fonoaudiólogo

Dourados, terça-feira 16.4.2013  
O PROGRESSO

HÉLIO FAZAN



Famílias indígenas sofrem com a falta de moradia nas aldeias; até 2012, o déficit habitacional era de 1.450 casas; hoje, a demanda cresceu e este número saltou para 1.500

## Em Dourados, 1.500 famílias indígenas vivem em barracos

**A maioria sofre com** moradia precária e agravos na saúde. Prefeitura, Condisi e Funai anunciam 440 novas casas

Valéria Araújo  
progresso@progresso.com.br

A cidade de Dourados, que concentra a mais populosa reserva indígena do Brasil, tem déficit de 1,5 mil casas. A maioria das famílias vive em péssimas condições de moradia, sob barracos de lona. De acordo com relatório apresentado por entidades ligadas à questão indígena, até 2012, o déficit habitacional era de 1.450 casas, hoje este número subiu para 1,5 mil.

O documento leva em conta que são 2.900 famílias que habitam as aldeias. Nos últimos anos, segundo o relatório, 1.200 casas foram construídas através de projetos habitacionais. Outras 200 famílias ergueram moradias com recursos próprios, tota-

lizando 1.400 na Reserva.

Em barracos de lona ou sapé, mães criam os filhos em condições precárias. O frio que se aproxima e a fome são os desafios da comunidade. De acordo com o presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena, Fernando de Souza, o fator preocupante é

**Relatório aponta que nos últimos anos, 1.200 casas foram construídas através de projetos habitacionais mas a demanda cresce**

que em situações precárias de moradia, a vulnerabilidade em relação à saúde de crianças e idosos aumenta nesta época de baixas temperaturas. A indígena Caiú-terena, Luciana Aparecida Reginaldo, de 27 anos, sempre viveu

em barracos de lona, desde criança até agora, depois que se casou e teve os dois filhos. Ela diz que os piores dias são os de chuva. "A água entra e inunda tudo. Molha comida e roupas", destaca.

Grávida de sete meses ela diz que a família sempre viveu dos "bicos" que o marido consegue como servente de pedreiro. "Dá para garantir o alimento diário, mas não o conforto que gostaria de oferecer às minhas crianças. Sem uma casa é tudo mais difícil. Passamos frio e para nos esquentar tenho que fazer fogo dentro de do barraco, muitas vezes arriscando a nossa vida com a fumaça", conta, observando que a família precisa de agasalhos e alimentos. "O frio vem com chuvas e diminui o serviço de pedreiro do meu

marido. Isto quer dizer que teremos menos dinheiro para comprar o básico", destaca.

O indígena Anderson Ferreira Cabreira, de 20 anos, é vítima do confinamento. Conta que o pai se matou quando ele era criança, devido aos problemas de falta de estrutura na Reserva. A mãe dele, tam-

**Ação conjunta entre Condisi, Prefeitura de Dourados e Funai vai garantir 440 novas casas para a aldeia de Dourados**

bém vítima da miséria vivida pela comunidade, morreu há alguns anos. Ele hoje trabalha e busca uma forma de melhorar a vida. Diz que nunca conseguiu se cadastrar em programas sociais de habitação e que a casa de eternite e lona

foi a única alternativa.

**Novas Casas**

De acordo com o presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena (Condisi), Fernando de Souza, uma ação da entidade, juntamente com a Prefeitura de Dourados e Fundação Nacional do Índio (Funai), vai garantir 440 novas casas para a aldeia de Dourados. Destas, 200 são para a aldeia Bororó, 200 para a Jaguapiru e 40 para a do Panambi. Segundo ele, durante todo o ano passado, foram elaborados projetos que contemplassem os requisitos para participar do Programa do Ministério das Cidades para as aldeias do Brasil. "Discutimos com a comunidade um modelo de casa que levasse conforto e ao mesmo tempo preservasse a

cultura indígena. A Prefeitura, em conjunto com a Funai, enviaram toda a documentação a Brasília. O projeto foi aprovado e aguarda liberação dos recursos para o início das obras. Na próxima semana estarei em Brasília para verificar o andamento dessa liberação. Acreditamos que ainda este ano os indígenas contemplados estarão de casa nova", destaca. Fernando diz que nesta primeira etapa serão contemplados indígenas com maior grau de vulnerabilidade, como mães solteiras, famílias sem nenhuma renda e que vivem apenas de programas sociais, idosos e deficientes físicos.

Durante esta Semana do Indígena, o jornal vai enfatizar temas relativos a estas comunidades.

O PROGRESSO. Índios invadem plenário da Câmara dos Deputados e Sindicatos e Famasul se unem para defender produtores do Estado. Dourados, 17/04/2013, capa.



Índios de várias etnias invadem o plenário da Câmara ontem. Si deixaram o local diante da promessa de que a PEC seria interrompida.

## Índios invadem plenário da Câmara dos Deputados

Eles protestaram contra a criação de uma comissão para analisar a PEC 215, que dá ao Congresso poderes para demarcar as terras indígenas. Pelo acordo, a tramitação da PEC será interrompida.

Revolvidos com a criação de uma comissão especial para analisar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que dá ao Congresso Nacional poderes para demarcar terras indí-

genas, centenas de índios invadiram, na tarde de ontem, o plenário da Câmara dos Deputados, tomaram as cadeiras dos parlamentares. Muitos deles ficaram em pé. O deputado Simão

Sesim (PP-RJ), que presidia os trabalhos, encorrou a sessão alegando que não havia condições de continuar. O deputado Lincoln Portela (PE-MG) disse que o acordo que seria feito or-

tem com os índios prevê que a comissão especial sobre a PEC 215 só será instalada no segundo semestre. Ele explicou que será criado um grupo entre índios e parlamentares para mediar

os debates entre os índios. O deputado participou da reunião entre o presidente da Câmara, Henrique Eduardo Alves, deputados e lideranças indígenas presentes. **PÁG. A7**

## Sindicatos se unem para defender produtores

Famasul trabalha em três pontos para encerrar a demarcação de terras

A Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul), em parceria com os Sindicatos Rurais de Caarapó e Laguna Larapá, convocou centenas de produtores para discutir a demarcação e estudos antropológicos que vêm ocorrendo na região.

O encontro aconteceu na manhã de ontem, em Caarapó, e contou com a participação de técnicos da Famasul, que esclareceram alguns pontos e tiraram dúvidas dos produtores, assistidos com as frequentes visitas de antropólogos no Conesul do Estado. O advogado Gustavo Passarelli informou que as visitas de antropólogos só devem ser permitidas diante de ordem judicial. **PÁG. D1**



Centenas de produtores se reuniram no Sindicato Rural de Caarapó para discutir demarcação de terras

O PROGRESSO. Seminário debate educação e cultura indígena. Dourados, 17/04/2013, Dia a dia, p.4.

## Seminário debate educação e cultura indígena

Miss e Mister Indígena acontece amanhã, 19h, na Vila Olímpica Jaguapipú

De Dourados  
progresso@progresso.com.br

O IX Seminário Indígena da Unigran debate "Educação e Cultura Indígena". O evento contribui para o processo de socialização, dá visibilidade e promove o empoderamento dos acadêmicos indígenas da Instituição e demais participantes.

Segundo a pró-reitora de Ensino e Extensão da Unigran, Terezinha Bazé de Lima, o tema foi levantado junto com os alunos e participantes da comissão organizadora.

Conforme a pró-reitora, a temática passou a ser obrigatória através de texto legal para qualquer curso em desenvolvimento em todos os níveis do currículo desde a educação básica até o ensino superior.

"Somente através do conhecimento e informação que podemos ampliar nossas visões sobre o entendimento do modo de ser do outro, através da história sobre os povos indígenas, sua cultura, valores, modo de organização social, direitos que devem ser respeitados e ainda visando a melhorar o nosso relacionamento, ampliar laços de solidariedade e diminuir a discriminação ainda presentes nas relações entre

indígenas e não indígenas", destaca.

Para participar do Seminário Indígena 2013 o interessado deve fazer a inscrição na pró-reitoria de Ensino e Extensão da Unigran, localizada no Bloco I. O valor do investimento é de R\$ 10,00. Os participantes inscritos receberão certificado de 40 horas. Para mais informações entre em contato pelo telefone 3411-4246.

### Miss e Mister Indígena

A Unigran e Prefeitura Municipal de Dourados, o Amigo do Índio e a Secretaria de Educação realizam a 3ª edição da Miss Indígena e a 2ª edição do Mister Indígena. O desfile acontece amanhã, a partir das 19h, na Vila Olímpica da Aldeia Jaguapipú.

"O concurso foi pensado como estratégia de valorização da identidade, autoestima e visibilidade a beleza e performance indígena", diz Bazé.

DIVULGAÇÃO



Unigran contribui com a valorização dos indígenas

O PROGRESSO. Terenas sobrevivem com vendas na

O PROGRESSO. Jogos indígenas começam hoje na Vila

Capital. Dourados, 17/04/2013, Cidades, p.7



Manita Mota prepara artesanato indígena para colocar no mostruário do quiosque

## Terenas sobrevivem com vendas na Capital

Elvio Lopes  
De Campo Grande

Um grupo de mais de uma centena de indígenas da etnia Terena, de aldeias localizadas na região de Aquidauana, sobrevive, em Campo Grande, da venda de produtos de extração vegetal e de pequenas lavouras e hortas que planta em suas comunidades, além do tradicional artesanato, um legado de seus antepassados.

A maior concentração dos índios mercadores tem como base os quiosques ao lado do Mercado Municipal, na Praça Oshiro Take-nori, onde funciona a feira indígena e reúnem-se, no período de safra, quando há colheita de frutas nativas, mais de 100 pequenos produtores, que comercializam seus produtos e até mesmo dormem no espaço que conquistaram para ganhar seu sustento.

A índia terena Deuniza Delfino da Silva, da Aldeia Lagoinha, em Taunay, no município de Aquidauana, estava debulhando feijão de corda no quiosque central da praça e explicou que os produtos são todos colhidos na reserva indígena, onde suas famílias cultivam hortas e pequenas lavouras de milho, feijão, abóbora, maxixe, quiabo e onde também preparam conservas de frutas nativas e alguns tipos de pimenta.

Manita Mota, da mesma aldeia, fez questão de explicar que os índios que comercializam os produtos na feira indígena são da etnia Terena e que todos se dedicam ao cultivo, transporte e

venda dos produtos que plantam nas aldeias. "Trabalhamos todos os dias para colocar nossos produtos para venda aqui na cidade e o que ganhamos revertemos para nossa comunidade", explicou Manita.

Atendendo clientes e turistas e posando para fotografias, Deuniza e Manita não se descuidam do trabalho, descascando espigas de milho verde e preparando as embalagens dos produtos prontos para a comercialização. "A gente vende de tudo, mas acho que precisamos de mais apoio para as pessoas saberem que o que vendemos é bom como alimento", disse Manita.

Elas também destacaram que, além de verduras, legumes, frutas e artesanato, os indígenas também colhem e preparam ervas medicinais, diversos tipos de raízes e fazem conservas de frutas, como o leite de mangava, prescrito como um bom auxiliar na formação óssea, na recuperação da osteoporose e de problemas na coluna.

Quem aprecia condimentos também pode adquirir com as índias da etnia Terena variados tipos de pimentas, cruas ou em conserva; urucum moído, ou em sementes e sementes de jatobá e tamarindo, as quais atribuem valores nutricionais e medicinais, e frutas como abacate, laranja e cajá-manga e manga.

Manita explicou que no momento havia poucas mulheres nos quiosques porque esta semana é de festa nas aldeias, em comemoração ao Dia do Índio. "Mas na época das safras de frutas nativas e colheitas, somos mais de 100 pessoas aqui, trabalhando para ganhar o sustento de cada família", explicou.

Olímpica de Dourados. Dourados, 17/04/2013, Esporte, p.3.

## Jogos Indígenas começam hoje na Vila Olímpica de Dourados

Competições envolvem várias secretarias e escolas indígenas de Dourados

De Dourados

Começam hoje, às 7h30, na Vila Olímpica Indígena, os Jogos Escolares da 2ª Semana dos Povos Indígenas. A programação da Semana vai de 15 a 22 deste mês para lembrar o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril.

A Vila Olímpica, localizada na Aldeia Bororó, vai sediar as competições de todas as modalidades.

A programação da Semana dos Povos Indígenas é organizada pela Prefeitura de Dourados através de várias secretarias municipais e prevê a realização de exposições, com mostras de arte e cultura indígena, fotografias e vídeos do Projeto Clube de Comunicação Popular com jovens indígenas, concurso de Mister e Miss Indígena, ações esportivas e culturais, e seminários.

As atividades começaram



A Semana dos Povos Indígenas começa hoje com competições na Vila Olímpica na Aldeia Bororó em Dourados

na segunda-feira com uma programação interna para alunos das escolas localizadas nas aldeias Bororó e Jaguapiru.

Na tarde de ontem, estudantes do 4º ano da Escola Municipal Rosa Câmara as-

istiram a uma apresentação de dança por um grupo indígena, em comemoração ao Dia do Índio, na Biblioteca Chester Bonfim, localizada na Praça do Cinquentenário.

Durante esta semana acontece ainda o concurso de Miss

e Mister Indígena na quinta, às 19h30; na sexta, às 8h, tem o lançamento da Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Os dois eventos são na Vila Olímpica.

Também no dia 19, às 8h, tem Café Intercultural com acadêmicos indígenas e às 10h, um debate sobre direitos indígenas, no anfiteatro do bloco 10 da Unigran. As 19h, haverá palestra na Câmara de vereadores.

Para o sábado (20), está programada a realização de uma grande ação social na Vila Olímpica, com a prestação de vários serviços à comunidade.

Na segunda, dia 22, acontece o encerramento da programação, com uma mesa-redonda às 14h, no anfiteatro do bloco 1 da Unigran, com o tema "Cultura Indígena: conhecimento tradicional".

Durante todo esses dias, a comunidade indígena participa das atividades na Vila Olímpica.

18/04/2013

O PROGRESSO. Cacique busca ajuda para festa do Dia do Índio. Dourados, 18/04/2013, Dia a dia, p.4.

### Doações

#### Cacique busca ajuda para festa do Dia do Índio

O cacique guarani Renato de Souza está angariando doativos para a festa do Dia do Índio. O evento, comemorado amanhã será a partir das 8h, na Rua dos Guaranis 688, casa de Renato. A comunidade douradense está convidada a assistir os eventos culturais. "Queremos fazer uma grande festa, para isso estamos em busca de doativos para melhor atender os indígenas", diz.

Interessados em ajudar, devem encaminhar as colaborações à residência do cacique. O telefone de contato dele é o 9923.1165. "Estamos recebendo doações de guloseimas em geral e caso o interessado queira colaborar com o lanche, o almoço, que também vamos servir, a ajuda é bem-vinda", reiterou Renato de Souza.

O PROGRESSO. Família Valério realiza 41ª festa na Jaguapiru Dourados, 18/04/2013, Dia a dia, p.4.

#### Dia do Índio Família Valério realiza 41ª festa na Jaguapiru

Em comemoração ao Dia do Índio, a tradicional família Terena Valério realiza pela 41ª vez a festa na casa do patriarca, atrás da Primeira Igreja Presbiteriana na Jaguapiru. O evento será às 9h.

Os organizadores convidam toda a sociedade para conferir a programação, que contará com apresentação de poesia, artesanato, dança, pintura corporal entre outras atividades.

O PROGRESSO. Prefeitura recupera estradas e leva atividades esportivas e culturais às aldeias. Dourados, 18/04/2013, Cidades, p.3.

# Prefeitura recupera estradas e leva atividades esportivas e culturais às aldeias

**Prefeitura iniciou** na terça-feira a recuperação das estradas vicinais que cortam a aldeia. Serviço está concentrado no trecho entre a MS-156 e a Vila Olímpica



O trabalho é comandado de perto pelo gerente de Obras Paulo Grassi e inclui nove funcionários

## De Itaporã

Para melhorar as condições de acesso à aldeia Bororó durante a Semana dos Povos Indígenas e dos Jogos Escolares Indígenas, eventos que fazem parte das atividades alusivas ao Dia do Índio, que é comemorado dia 19, a Prefeitura de Itaporã iniciou na terça-feira a recuperação das estradas vicinais que cortam a aldeia. O serviço está concentrado no trecho que vai da rodovia MS-156 até as proximidades da Vila Olímpica Indígena.

O trabalho, que é comandado de perto pelo gerente municipal de Obras, Paulo Grassi, inclui nove funcionários e demanda três motoniveladoras, três caminhões caçamba, uma equipe de limpeza e uma pá-carregadeira. O serviço deve se estender até a próxima sexta-feira e deve resultar na recuperação de um trecho de pelo menos 7 quilômetros de estradas dentro da aldeia Bororó. "Em virtude da chuva que caiu na região nas úl-

timas semanas, as condições das estradas que cortam a aldeia realmente estão precárias. Por isso, estamos com todo nosso maquinário recuperando boa parte do trecho que será mais utilizado durante as atividades dos Jogos Escolares Indígenas", enfatizou Grassi.

A Prefeitura de Itaporã é responsável, juntamente com a prefeitura de Dourados, pela organização das atividades comemorativas ao Dia do Índio, que acontecem durante toda esta semana nas aldeias. Entre as atividades estão os Jogos Escolares Indígenas, ações esportivas e culturais na Vila Olímpica, concurso Miss e Mister Indígena 2013, lançamento da coordenadoria de assuntos indígenas e ainda uma ação social.

Além dessa programação, índios caietés, guaranis e terenas que integram a reserva de Dourados vão mostrar durante a Semana dos Povos Indígenas toda a sua cultura, tanto na dança típica quanto

## PONTO A PONTO

**EQUIPAMENTOS USADOS**  
Três motoniveladoras, três caminhões caçamba, uma equipe de limpeza e uma pá-carregadeira

## SERVIÇO

O serviço deve se estender até a próxima sexta-feira resultando na recuperação de um trecho de pelo menos 7 quilômetros de estradas

## COMEMORAÇÃO

A Prefeitura é responsável, juntamente com Dourados, pela organização das atividades comemorativas ao Dia do Índio

## ABRANGÊNCIA

Aproximadamente 35% da área ocupada pelas comunidades indígenas está no limite territorial;

na confecção de produtos artesanais. Aproximadamente 35% da área ocupada pelas comunidades indígenas está dentro do limite territorial do município de Itaporã. O restante pertence a Dourados.

Desde janeiro, quando assumiu o comando da prefeitura de Itaporã, o prefeito Wallas Milfont (PDT) tem enfatizado publicamente que a comunidade indígena será uma prioridade da nova administração municipal, destacando o desejo de construir uma relação harmônica de trabalho dentro das aldeias, levando infraestrutura e projetos que garantam a melhoria da qualidade de vida da comunidade indígena.

"Nosso desejo é ampliar o diálogo com as lideranças indígenas e construir um relacionamento institucional profícuo com a comunidade, prezando pelo respeito e pelos bons projetos que possam levar melhoria às aldeias. Nesta semana comemorativa ao Dia do Índio, estamos trabalhando com toda nossa equipe, juntamente com a prefeitura de Dourados, para levar atividades culturais e esportivas para todos os moradores das aldeias Bororó e Jaguapirú", disse o prefeito.

19-20/04/2013

O PROGRESSO. Tradição indígena está semeada em Dourados. Dourados, 19-20/04/2013, Dia a dia, p.4.

# Tradição indígena está semeada em toda Dourados

**Benedeira destaca** heranças dos povos indígenas para Dourados como gastronomia, artesanato e fitoterapia



HÉDIO FAZAN

**Índigena mostra artesanato que atravessa a fronteira da cultura e se consolida nos lares douradenses**

**Valéria Araújo**  
valeria@progresso.com.br

A cultura indígena rica em tradição e fé está presente em todos os cantos de Dourados. Vai desde a nomes de bairros como Pitã, Poravi, Distrito do Panambi, o exército que leva como nome Guaicurus, até a gastronomia, artesanato e fitoterapia (estudo de ervas medicinais). No Dia do Índio, a benzedeira Marilda Duarte da Silva, ou a “Cunha parente”, que quer dizer “Mulher de Brilho”, diz que são muitas

**No quintal da benzedeira mais de 100 plantas medicinais ajudam na cura da população não-indígena**

as heranças dos povos indígenas para Dourados. A primeira delas é o artesanato. “É muito difícil entrar numa casa que não tenha hoje nenhuma peça indígena. São toalhas de mesa, tapetes e roupas com detalhes específicos criados por índios ou muitas vezes

reproduzidos por artesãs não indígenas. Cada desenho que faço quando estou trecendo é único. Nós recebemos a inspiração de Nhänderu Guassu Teapu Marangatu (Pai, Grande Trovão do Bem). Ele é o criador do universo, mata demônios e está presente onde as pessoas estiverem falando dele. Está para proteger as famílias, sejam indígenas, como não-indígenas”, destaca.

Segundo Marilda, a força de Nhänderu com a mãe do universo Nhandesy Guasu, são as maiores autoridades religiosas em espírito da etnia Guarani Caiuá. “Toda a adoração, rezas e pedidos de cura e proteção vão para eles”, destaca.

Em relação à gastronomia, a indígena destaca a tapioca (espécie de pão fino feito com fécula de mandioca), o pirão (caldo grosso feito de farinha de mandioca e caldo de peixe), o beijú (espécie de bolo de formato enrolado feito com massa de farinha de mandioca fina) e derivados do milho. “Hoje em dia o não-índio, apesar de não estar presente

na nossa aldeia come da nossa comida. Muitas vezes sem perceber”, brinca.

É do quintal da indígena que mais de 100 espécies de plantas medicinais se tornam conhecidas. “Recebo muita gente da cidade que vem em busca de uma cura. Aqui nós temos tudo o que precisamos para sobreviver a qualquer enfermidade, sem nada de química. Os mais populares são a erva Santa Maria e o Caraguatá que são nativas, elas servem para problemas de coração, visão e para tirar vermes”, destaca.

O Dia do Índio para Marilda é uma data de reflexão e fé. “É o dia em que dançamos e rezamos por nossos filhos, parentes e pedimos a proteção para toda Dourados. Hoje, o meu maior desejo é que a tradição indígena se perpetue e que as próximas gerações ensinem seus filhos a viver como nos ensinamentos das tribos. Nós acreditamos que Deus virá limpar toda a tristeza do índio e nos concederá dias melhores em breve”, diz.

O PROGRESSO. Everton, de etnia Terena, aluno da Unigran. Dourados, 19-20/04/2013, Dia a dia, p.3.

A IMAGEM - DIA DO ÍNDIO

## Everton, de etnia Terena, aluno da Unigran



Hoje, dia 19 de abril, é comemorado o Dia do Índio e o ensino superior tem sido uma realidade para muitos indígenas de Dourados. Dr. Wilson Matos da Silva, filho de mãe Terena e de pai Guarani, se formou em Direito na Unigran em 2003. Assim como ele, outros indígenas buscam

na formação acadêmica a mudança que querem ver em seu povo. Everton Nunes Pontes, da etnia Terena, é acadêmico de Enfermagem da Unigran e acredita que a inclusão no ensino superior faz diferença para ele e também para sua comunidade.

O PROGRESSO. Wallas prega paz e união entre os povos em Itaporã. Dourados, 19-20/04/2013, Dia a dia,

# Wallas prega paz e união entre os povos em Itaporã

A solenidade aconteceu na Vila Olímpica Indígena e reuniu 350 alunos de todas as escolas das aldeias Bororó e Jaguapiru, professores, lideranças indígenas e autoridades

De Itaporã

O prefeito de Itaporã, Wallas Milfont (PDT), participou na manhã de quarta-feira (17) da abertura dos Jogos Escolares Indígenas, evento que faz parte das atividades alusivas ao Dia do Índio, que será comemorado nesta sexta-feira (19). A solenidade aconteceu na Vila Olímpica Indígena e reuniu 350 alunos de todas as escolas das aldeias Bororó e Jaguapiru, professores, lideranças indígenas e autoridades.

A Prefeitura de Itaporã é uma das parceiras da Prefeitura de Dourados na realização da Semana dos Povos Indígenas, que inclui como atividades os Jogos Escolares Indígenas, ações esportivas e culturais na Vila Olímpica, concurso Miss e Mister Indígena 2013, lançamento da coordenadoria de assuntos indígenas e ainda uma ação social.

Além dessa programação, índios caitiás, guaranis e terenas que integram a reserva de Dourados vão mostrar durante a Semana dos Povos Indígenas toda a sua cultura, tanto na dança típica quanto na confecção de produtos artesanais.

Em seu discurso, Wallas fez questão de elogiar o espírito de confraternização e valorização da cultura demonstrada pelos índios guaranis, caitiás e terenas, enfatizando, que independente do resultado das competições esportivas, os jogos têm uma simbologia de paz e união entre os povos e revela a sociedade a força e o poder de superação da comunidade indígena. "Vocês estão de parabéns. Fico realmente muito feliz em vivenciar momentos como esse, quando a comunidade indígena se une ainda mais para realçar seus costumes, valorizar sua cultura e demonstrar sua força e espírito de superação", destacou Wallas.

Aproximadamente 35% da área ocupada pelas comunidades indígenas está dentro do limite territorial do município de Itaporã. O restante pertence a Dourados. Desde o início da semana, a Prefeitura de Itaporã está fazendo a recuperação das estradas vicinais que cortam a aldeia.

A Prefeitura de Itaporã é uma das parceiras da Prefeitura de Dourados na realização da Semana dos Povos Indígenas



Prefeito Wallas e lideranças indígenas durante a abertura dos Jogos Escolares Indígenas

O serviço está concentrado no trecho que vai da rodovia MS-156 até as proximidades da Vila Olímpica Indígena.

O trabalho, que é comandado de perto pelo gerente municipal de Obras, Paulo Grassi, inclui nove funcionários e demanda três motoniveladoras, três caminhões caçamba, uma equipe de limpeza e uma pá-carregadeira. O serviço deve se estender até a próxima sexta-feira e deve resultar na recuperação de um trecho de pelo menos 7 quilômetros de estradas dentro da aldeia Bororó.

Desde janeiro, quando assumiu o comando da prefeitura de Itaporã, o prefeito Wallas Milfont tem enfatizado publicamente que a comunidade indígena será uma prioridade da nova administração municipal, destacando o desejo de construir uma relação harmoniosa de trabalho dentro das aldeias, levando infraestrutura e projetos que garantam a melhoria da qualidade

de vida da comunidade indígena. "Nosso desejo é de ampliar o diálogo com as lideranças indígenas e construir um relacionamento institucional profícuo com a comunidade, prezando pelo respeito e pelos bons projetos que possam levar melhoria às aldeias. Nesta semana comemorativa ao Dia do Índio, estamos trabalhando com toda nossa equipe, juntamente com a prefeitura de Dourados, para levar atividades culturais e esportivas para todos os moradores das aldeias Bororó e Jaguapiru", disse o prefeito.

**Comarca**  
O prefeito de Itaporã, Wallas Milfont (PDT) se reuniu na terça-feira, em Campo Grande, com o presidente do TJ/MS (Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul), o desembargador Joenildo Chaves, e teve a garantia de que o tribunal não cogita a possibilidade de desativar a comarca de Itaporã.

### COMARCA

#### REUNIÃO

O prefeito de Itaporã, Wallas Milfont (PDT), se reuniu na terça-feira, em Campo Grande, com o presidente do TJ/MS (Tribunal de Justiça de MS)

#### DECISÃO

No encontro, o desembargador revelou ao prefeito que a decisão de manter em funcionamento a comarca de Itaporã foi tomada

#### PROCESSOS

Atualmente, existem em tramitação aproximadamente 4.500 processos na comarca de Itaporã

No encontro, o desembargador revelou ao prefeito que a decisão de manter em funcionamento a comarca de Itaporã foi tomada após estudos técnicos realizados pelo TJ/MS, que demonstraram um número expressivo de processos em tramitação no município, além de se tratar de ques-

tões vultosos. Atualmente, existem em tramitação aproximadamente 4.500 processos na comarca de Itaporã.

O prefeito Wallas agradeceu o presidente do TJ/MS pela decisão de manter ativa a comarca em nome de toda a população, servidores públicos e dos advogados de Itaporã, "pois o município passa por período de grande desenvolvimento e caminha para o progresso econômico, fato que acaba refletindo também na demanda pelos serviços do judiciário", disse.

Também participaram do encontro com o desembargador Joenildo Chaves o presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Mato Grosso do Sul (OAB/MS), Júlio Cesar Souza Rodrigues, presidente da Subseção da OAB/MS de Dourados, Felipe Cazuza Azuma, além dos advogados de Itaporã Daniela Grávio Zangiriani e do delegado Elisson Yukio Miyamura.

DIVULGAÇÃO

22/04/2013

O PROGRESSO. Ações marcam comemoração ao Dia do Índio. Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.3



Os cursos de saúde da Unigran estiveram presentes orientando e realizando exames na comunidade indígena

## Ações marcam comemoração ao Dia do Índio

**Atividades foram realizadas na Reserva Indígena de Dourados**

De Dourados  
progresso@progresso.com.br

Várias ações sociais marcaram as comemorações ao Dia do Índio, 19 de abril. A Unigran realizou atividades na Aldeia Jaguapirú. O evento fez parte da programação do IX Seminário Indígena da instituição e aconteceu na Vila Olímpica. O projeto tem como objetivo, oferecer à população indígena atividades como cuidados básicos de saúde, lazer e assistência jurídica. Houve ainda o concurso Garoto e Garota Indígena 2013.

Na área da saúde foram realizadas atividades como: teste de glicemia, aferição de pressão arterial,

orientações sobre diabetes, câncer de mama e saúde bucal. Os alunos do curso de Agronomia e Tecnologia em Produção Agrícola distribuíram feijão produzido na área experimental da Unigran. Já os acadêmicos de Nutrição abordaram Educação Nutricional para crianças e jovens. O curso de Serviço Social fez orientação sobre o programa Bolsa Família. "Foi firmada uma parceria com o Programa para abordar os indígenas que foram ao local e orientá-los sobre o programa", afirma Alexandra da Silva, assistente social do NASC.

Na casa do capitão Renato de Souza também ocorreu atividades. Com a ajuda de parceiros ele distribuiu gulosimas para as crianças e serviu almoço. Foi uma festa. Durante todo o dia também foram realizadas diversas brincadeiras e danças típicas tradicionais da cultura indígena.

O PROGRESSO. Murilo lança coordenadoria de Assuntos Indígenas. Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.4.

## Murilo lança coordenadoria de Assuntos Indígenas

A Prefeitura de Dourados terá uma Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas para cuidar dos temas relacionados às aldeias do município, habitadas por índios guaranis-kaiowás e terenas. O lançamento foi na manhã de sexta-feira, na Vila Olímpica Indígena, como parte das comemorações do Dia do Índio.

A criação da coordenadoria, já aprovada em primeira votação na Câmara de Vereadores, é uma iniciativa do prefeito Murilo atendendo ao pedido de representantes da comunidade indígena, entre os quais o vereador Aguilera de Souza, primeiro índio eleito para o Legislativo em Mato Grosso do Sul. Depois da segunda votação, que deve ocorrer nessa semana, o projeto segue para sanção do prefeito e em seguida a prefeitura instala a Coordenadoria de Assuntos Indígenas.

O PROGRESSO. Emoção marca a Semana de comemoração ao Dia do Índio em Paranhos. Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.3.

# Emoção marca a Semana de comemoração ao Dia do Índio em Paranhos

**As atividades começaram** na Aldeia Sete Cerros e continuaram nas aldeias Arroio Corá, Paraguaçu, Potrero Guaçu e Pirajuí



Segundo o IBGE, Paranhos conta com uma população indígena de aproximadamente 4.400 pessoas, divididas em 05 aldeias

## De Paranhos

Segundo o IBGE (Censo 2010), Paranhos ao sul do MS, que conta com uma população indígena de aproximadamente 4.400 pessoas, divididas em 05 aldeias (Sete Cerros, Arroio Corá, Paraguaçu, Potrero Guaçu e Pirajuí) passou por fortes emoções, proporcionadas pela administração atual, que promoveu através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura um sensacional evento, jamais visto no município para comemorar o Dia do Índio (19 abril).

As atividades começaram na Aldeia Sete Cerros, no dia 15, dia 16 foi a vez da Aldeia Arroio Corá receber as festividades, no dia 17 o evento se repetiu na Aldeia Paraguaçu, dia 18, na Aldeia Potrero Guaçu e no dia 19, a Aldeia Pirajuí recebeu a caravana da administração popular para comandar a festa junto com toda a comunidade.

Em todas as aldeias houve atividades culturais com moradores das comunidades, execução do Hino Nacional, porque de diversão para as

crianças, lanches, refrigerantes, almoço, gincanas, esportes e o grande momento que foi o desfile onde foram escolhidos os mister e as misses de cada aldeia.

O evento foi fechado com chave de ouro na quadra da Telems, no centro de Paranhos, com pronunciamentos das autoridades constituídas, apresentações culturais, com participações especiais de aldeias de Dourados que trouxeram os grupos de dança "Jovens Conscientes" e "Arandu" que fizeram um espetáculo a parte. Em seguida foi realizado o mais esperado evento de toda a semana, a escolha dos Mister e da Miss Beleza Indígena, onde todos os vencedores das aldeias desfilaram e os jurados

**O evento foi fechado com chave de ouro na quadra da Telems, no centro de Paranhos, com pronunciamentos das autoridades**

elegeram Vorley Pires (Aldeia Potrero Guaçu) Mister Beleza Indígena 2013 e Iasmin Valiente (também da Aldeia Potrero Guaçu) Miss Beleza

## PONTO A PONTO PARTICIPAÇÃO

**Participações especiais de aldeias de Dourados que trouxeram os grupos de dança "Jovens Conscientes" e "Arandu"**

## MISTER BELEZA

**Elegeram Vorley Pires (Aldeia Potrero Guaçu) e Iasmin Valiente (também da Aldeia Potrero Guaçu)**

## PROFESSORA ADRIANA

**"Foi realmente um grande evento que ficou com certeza marcado na história da cultura de Paranhos"**

## ATIVIDADES

**Em todas as aldeias houve atividades culturais com moradores das comunidades**

Indígena 2013, ambos representarão Paranhos no Miss Beleza Indígena de Mato Grosso do Sul com chances reais de participar do miss etapa nacional.

Além do prefeito Júlio Cesar (PDT), da primeira-dama Suzana Martins, do vice-prefeito Donizete (PMDB), de sua esposa Andréa Lopes, vereadores Fidêncio (PRB), Maristela (PT), professor

Guto (PT), Nilson (Coruja PMDB), professora Beth (PSDB), estiveram também presentes todos os dias, a professora Adriana dos Santos A. Ribeiro, diretora do Departamento de Cultura, professora Lucinda Reis Cutrim, diretora das Escolas Rurais, professora Elaine Antunes, secretários, funcionários públicos municipais e colaboradores simpatizantes da administração atual.

"Foi realmente um grande evento que ficou com certeza marcado na história da cultura de Paranhos e é o primeiro de muitos outros que virão nos anos próximos enquanto existir essa administração popular que tem à frente o prefeito Júlio Cesar. É gratificante ver a felicidade estampada no sorriso de cada indígena, que não omitiram o contentamento devido à valorização, dedicação e atenção dada pela administração atual, se faz necessário agradecer a todos que se empenharam para a realização deste grande evento", destacou a professora Adriana, com sentimento de dever cumprido.

O PROGRESSO. Comemoração alusiva ao Dia do Índio na Aldeia Sete Serros. Dourados, 22/04/2013, Cidades,

## Comemoração alusiva ao Dia do Índio na Aldeia Sete Serros

O evento que valoriza a cultura indígena contou com a presença do prefeito Julio César

De Paranhos

Tiveram início na segunda (15) as festividades em comemoração ao Dia do Índio, a abertura de uma série de atividades se deu na Aldeia Sete Serros. O evento que valoriza a cultura indígena contou com a presença do prefeito Julio César de Souza (PDT), vice-prefeito Donizete Aparecido Viaro (PMDB), vereador Fidêncio Moraga (PRB), secretário de Saúde Aldinar Ramos Dias (Dinho), primeira-dama Suzana Martins, diretora das escolas rurais professora Lucinda, coordenadora das escolas



Tiveram início na segunda (15), as festividades em comemoração ao Dia do Índio

indígenas, professora Elaine e a diretora do departamento de cultura Adriana Ribeiro.

Com várias apresentações como reza indígena, o evento contou com vários brinquedos para diversão da garota-

da, torneio de futebol de salão feminino e masculino, destaque para o concurso miss e mister beleza indígena com trajés típicos: meninas e meninos desfilaram na passarela expondo o charme deste povo

nativo.

O concurso Beleza Indígena aconteceu nas outras aldeias com fase classificatória, a grande final será em Paranhos com os vencedores de cada etapa. Venceram a etapa da Aldeia Sete Serros, a Miss Sete Serros Janes Valiente e o Mister Kleber Valiente, ambos disputarão a grande final com os demais ganhadores de cada aldeia.

A população indígena que nunca recebeu um evento deste porte na sua localidade compareceu em massa e pode compartilhar ainda de um delicioso almoço com as autoridades do município.

"Foi realmente um dia muito especial para nossa gente, foi uma oportunidade de lazer e confraternização que nossa comunidade teve juntamente com as autoridades de nosso município, estamos muito contentes com as novidades da nova administração", comentou Pedro Valiente, capitão da aldeia.

O PROGRESSO. Terenas se apresentam na Câmara. Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.4.

## Terenas se apresentam na Câmara



A intermediação foi feita pela deputada Mara Caseiro, presidente da Comissão de Desenvolvimento Agrário e Assuntos Indígenas

De Campo Grande

O Quarteto Terena, formado por indígenas oriundos de

duas aldeias de Mato Grosso do Sul, participaram de homenagem ao Dia do Índio, que aconteceu sexta-feira

(19), na Câmara dos Deputados, em Brasília.

O convite foi feito pelo deputado federal Roberto de

Lucena, entusiasta da causa indígena, e pelo presidente da Casa, Henrique Eduardo Alves. Ele encaminhou ofi-

cio à Assembleia Legislativa do Estado, solicitando apoio para que os índios se apresentem em Brasília. A intermediação foi feita pela deputada estadual Mara Caseiro (PTDoB), presidente da Comissão de Desenvolvimento Agrário e Assuntos Indígenas.

O quarteto é formado por Jonathan José, Saul de Oliveira, Adelino de Oliveira e Hilário de Oliveira Jorge. O primeiro nasceu na aldeia União, próximo a Miranda, e os outros três são nativos da aldeia Bananal, município de Aquidauana. Todos moram atualmente em Campo Grande.

Os quatro integrantes são evangélicos, e usam a música para divulgar tanto as mensagens da Bíblia Sagrada quanto da causa indígena.

Durante a apresentação em Brasília, eles irão entoar três músicas: "Te damos graça", "Triste e sombrio foi meu viver" e "Áko'one Nguóvovone", em língua terena, que significa "Em nada ponho a minha fé".

O PROGRESSO. Hélio Sato destaca o Índio na história de Vicentina. Dourados, 22/04/2013, Dia a dia, p.6.

## Hélio Sato destaca o Índio na história de Vicentina

"O Dia do Índio é comemorado com muita alegria por todos nós"

De Vicentina

Acompanhado da vereadora Petruça Lourenço (DEM), o prefeito municipal de Vicentina, Hélio Sato (PMDB) esteve presente na residência da vereadora, para juntos, celebrarem o Dia do Índio, comemorado na sexta-feira (19). Na solenidade, que é realizada todos os anos na residência da vereadora, foi servido um delicioso almoço (galinha-da), e também distribuídas 75 cestas básicas pela Funai da cidade de Dourados. Cestas estas que são distribuídas todos os meses para as 75 famílias que residem no distrito de Vila Rica, Três Irmãs e distrito

de São José.

Estiveram presentes na solenidade o coordenador técnico da Funai de Dourados Gilmar Machado, do responsável pelo setor de documentação Marcelo Silveira de Andrade e o responsável pelo setor de educação e de alimentação da Funai de Dourados Maurício José, onde na oportunidade agradeceu à vereadora Petruça e também ao prefeito Hélio Sato pelo apoio que sempre recebem de ambos.

Para o prefeito Hélio Sato, hoje é um dia muito especial para todos, uma data de suma importância para a história do Brasil e para o município de Vicentina. "O Dia do Índio é comemorado com muita alegria por todos nós, e hoje quero agradecer a cada um de vocês aqui presentes, e em nome de vocês, agradecer a

toda comunidade indígena do nosso Estado e Brasil. Parabéns vocês fazem parte da nossa história e quero me colocar à disposição para ajudar naquilo que estiver ao meu alcance", parabenizou o prefeito.

A vereadora Petruça Lourenço agradeceu mais uma vez a todos presentes, ela que todos os anos realiza essa confraternização com eles em sua residência. "É um dia muito especial para mim e toda minha família, o Dia do Índio é o dia em que recebemos todos unidos aqui para esse delicioso almoço que é preparado com muito amor e carinho. Quero aproveitar para parabenizar a todos vocês por mais esse dia e dizer que estarei sempre aqui para poder servir naquilo que estiver ao meu alcance, fiquem todos com Deus", agradeceu a vereadora.



No evento foram distribuídas 75 cestas básicas; as cestas são distribuídas todos os meses pela Funai

## Quadro: Relação de textos do *Dourados News*

**15/04**

DOURADOS NEWS. Dourados homenageia o Dia do Índio com uma semana de atividades 15/04/2013, 5h47min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/dourados-homenageia-o-dia-do-indio-com-uma-semana-de-atividades>>

### **Dourados homenageia o Dia do Índio com uma semana de atividades**

**Assecom**



A partir desta segunda-feira, dia 15 de abril, diversas atividades estão programadas como homenagem da Prefeitura de Dourados ao Dia do Índio, comemorado em 19 de abril. A organização é da Secretaria de Educação, em parceria com a Funed (Fundação de Esportes de Dourados). A maioria dos eventos ocorre na Vila Olímpica da Reserva Indígena.

Entre as atividades estão os Jogos Escolares Indígenas, ações esportivas e culturais na Vila Olímpica, concurso Miss e Mister Indígena 2013, lançamento da coordenadoria de assuntos indígenas e ainda uma ação social. Fora da aldeia ainda está previsto um seminário na Unigran e outro na Câmara de Vereadores.

Além dessa programação, índios caiuás, guaranis e terenas que integram a reserva de Dourados vão mostrar durante a Semana dos Povos Indígenas, toda a sua cultura, tanto na dança típica quanto na confecção de produtos artesanais. A prefeitura conta com vários parceiros, incluindo a Câmara de Vereadores.

**16/04**

DOURADOS NEWS. IX Seminário Indígena da Unigran debaterá 'Educação e Cultura. 16/04/2013, 9h29min. Cultura/lazer. Disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/ix-seminario-indigena-da-unigran-debatera-educacao-e-cultura>>

### **IX Seminário Indígena da Unigran debaterá “Educação e Cultura”**

**Decom**



Através do Seminário, a UNIGRAN contribui com a valorização dos povos indígenas.

Em sua 9ª edição o Seminário Indígena da Unigran traz para debate os temas “Educação e Cultura Indígena”. O evento contribui para o processo de socialização, dá visibilidade e promove o empoderamento dos acadêmicos indígenas da Instituição e demais participantes.

Segundo a pró-reitora de Ensino e Extensão da Unigran, Terezinha Bazé de Lima, o tema foi levantado junto com os alunos e participantes da comissão organizadora. “A escolha se deu pela necessidade de promover amplo debate sobre a Educação e Cultura Indígena como viés preponderante para melhorar o entendimento sobre a diversidade étnico cultural fortemente presente nas populações indígenas de Dourados”, explica Bazé.

Conforme a pró-reitora, a temática passou a ser obrigatória através de texto legal para qualquer curso em desenvolvimento em todos os níveis do currículo, desde a educação básica, até o ensino superior. “Somente através do conhecimento e informação que podemos ampliar nossas visões sobre o entendimento do modo de ser do outro, através da história sobre os povos indígenas, sua cultura, valores, modo de organização social, direitos que devem ser respeitados e ainda visando melhorar o nosso relacionamento, ampliar laços de solidariedade e diminuir a discriminação ainda presentes nas relações entre indígenas e não indígenas”, destaca.

Para Terezinha Bazé, a consciência histórica é a chave para a participação cidadã no país. “Ter a oportunidade de conhecer a especificidade sobre a Cultura e a Educação Indígena é de interesse de todos nós que nos intitulosmos cidadãos concisos de nossos direitos e responsabilidades em contribuir com a sustentabilidade das questões que identificam a nossa história, identidade e cultura”, acredita.

### **Concurso Miss e Mister Indígena 2013**

Com o intuito de valorizar a beleza indígena, a diferença e a estética cultural, a Unigran juntamente com a Prefeitura Municipal de Dourados, o Amigo do Índio e a Secretaria de Educação irá realizar a 3ª edição da Miss Indígena e a 2ª edição do Mister Indígena.

“O concurso foi pensado como estratégia de valorização da identidade, autoestima e visibilidade a beleza e performance indígena. Tornou-se um evento social dentro da programação em comemoração ao Dia do Índio”,

conta Bazé. O desfile acontece dia 18, quinta-feira, a partir das 19h na Vila Olímpica da Aldeia Jaguapirú. Para participar do Seminário Indígena 2013 o interessado deve fazer a inscrição na pró-reitoria de Ensino e Extensão da Unigran, localizada no Bloco I. O valor do investimento é de R\$ 10,00. Os participantes inscritos receberão certificado de 40h. Para mais informações entre em contato pelo telefone 3411-4246.

DOURADOS NEWS. Simted realizará debate sobre educação indígena na sexta-feira. 16/04/2013, 11h, Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/simted-realizara-debate-sobre-educacao-indigena-na-sexta-feira>>.

#### **Simted realizará debate sobre educação indígena na sexta-feira**

##### **Assessoria**

O Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação – Simted de Dourados realiza evento alusivo à Semana dos Povos Indígenas às 19h em sua sede, no próximo dia 19 de abril, sexta-feira.

O debate tratará o tema “Educação Escolar Indígena” e será conduzido pelo professor Anderbio Márcio Silva Martins. Também haverá apresentações culturais do Grupo Araporã Tekove, Grupo tradição Terena e apresentação de trabalhos e projetos desenvolvido nas escolas indígenas. A entrada é gratuita.

O Simted apóia iniciativas que valorizem os povos indígenas e dentro de sua diretoria há uma pasta específica que cuida da educação nas reservas do município. Ano passado, uma exposição sobre lendas indígenas foi realizada no Simted e todos os anos, na semana dos povos indígenas há palestras para discutir problemas, soluções e avanços nas escolas da aldeia.

**17/04**

DOURADO NEWS. Jogos Escolares da Semana Indígena começam nesta quarta-feira. 17/04/2013. 7h07min. Especiais. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/jogos-escolares-da-semana-indigena-comecam-nesta-quarta-feira>>

#### **Jogos Escolares da Semana Indígena começam nesta quarta-feira**

##### **Assecom**



Começam nesta quarta-feira às 7h30, na Vila Olímpica Indígena, os jogos escolares da 2ª Semana dos Povos Indígenas. A programação da Semana vai de 15 a 22 deste mês para lembrar o Dia do Índio, comemorado em 19 de abril. A Vila Olímpica localizada na Aldeia Bororó vai sediar as competições de todas as modalidades.

A programação da Semana dos Povos Indígenas é organizada pela Prefeitura de Dourados através de várias secretarias municipais e prevê a realização de exposições com mostras da arte e cultura indígena, fotografias e vídeos do Projeto Clube de Comunicação Popular com jovens indígenas, concurso de Mister e Miss indígena, ações esportivas e culturais e seminários.

As atividades começaram na segunda-feira com uma programação interna para alunos das escolas localizadas nas aldeias Bororó e Jaguapiru. Na tarde desta terça (16), estudantes do quarto ano da Escola Municipal Rosa Câmara assistiram a uma apresentação de dança por um grupo indígena, em comemoração ao Dia do Índio, na Biblioteca Chester Bonfim, localizada na Praça do Cinquentenário.

Durante esta semana acontece o concurso de Miss e Mister Indígena na quinta às 19h30; na sexta às 8 horas tem o lançamento da Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Os dois eventos são na Vila Olímpica. Também no dia 19, às 8h, tem Café Intercultural com acadêmicos indígenas e às 10h um debate sobre direitos indígenas, no anfiteatro do bloco 10 da Unigran. Às 19h haverá palestra na Câmara de vereadores.

Para o sábado (20) está programada a realização de uma grande ação social na Vila Olímpica, com a prestação de vários serviços à comunidade. Na segunda, dia 22, acontece o encerramento da programação, com uma mesa redonda às 14 horas, no anfiteatro do bloco I da Unigran, com o tema “Cultura Indígena: conhecimento tradicional”.

DOURADOS NEWS. Dia 19 de Abril: Dia do Índio e do Exército Brasileiro, por José Tibiriçá. 17/04/2013 7h20min. Opinião. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/especiais/opiniao/dia-19-de-abril-dia-do-indio-e-do-exercito-brasileiro-por-jose-tibirica>>

#### **Dia 19 de Abril: Dia do Índio e do Exército Brasileiro, por José Tibiriçá**

Nesta data, comemora-se o dia do Índio, instituído pelo presidente Getúlio Vargas, através do decreto-lei de 5.540, de 1943, tendo a participação do mato-grossense, Marechal Candido Mariano da Silva Rondon para sua concretização. A partir da intervenção de Rondon, os Índios passaram a ser vistos sob outra ótica.

Hoje podemos afirmar que o índio não é mais incapaz, ele participa de tudo, tem escola, transporte coletivo, tem mandato político, terras em abundância, basta a Funai dar-lhe condições necessárias para ele se aprimorar mais. Ele trabalha em Dourados tanto no campo como na cidade, está integrado na sociedade, mas ele precisa de independência para escolher o caminho que achar melhor.

Há muita exploração por parte de terceiros não interessados na sua emancipação, pois conseqüentemente

acabaria a grande teta para muitos que se encontram alojados na Funai. Pergunto: quem está na coordenação da Funai em Dourados hoje? Não é índio. Será que ali não poderia estar um índio? Está na hora de entregá-lhe a coordenação, pois ele é capaz de resolver melhor seus problemas e em Dourados dos 38 funcionários, somente 7 são índios, percentual muito pouco.

Estive na Funai, que funciona na Avenida Marcelino Pires, em frente ao Ubiratã (madeira forte), com boas acomodações, prédio alugado por bom preço. Na época o procurador que me atendeu, um jovem baiano muito educado, não conseguiu dar-me uma solução para um caso de índio desaldeado, sem documento. Só resolvi o caso através da justiça estadual que lhe concedeu o registro tardio e hoje ele tem carteira de identidade, CPF, Cartão do SUS, título de eleitor e CTPS. Agora o Galvão, como era chamado por este apelido, consta como cidadão brasileiro e tem nome: Roberto da Silva Brunel, está na nossa propriedade São João e Penha, na Picadinha, se recuperando da saúde.

Lá encontrei-me com o colega advogado, Dr. Wilson de Matos Silva, filho do Sr. Ataliba de Matos, família pioneira de Dourados e de uma índia terena. Advogado militante nessa comarca, reside na aldeia Jaguapiru (cachorro magro), homem inteligente, articulista do Jornal O Progresso, defende os direitos do Índio, apesar de ser um mameluco, pois é filho de branco e uma índia, assim é a definição da língua portuguesa.

Conversamos sobre a localização do prédio da Funai, órgão destinado a resolver o problema indígena. Perguntei a ele: por que o índio tem que vir das Aldeias Bororó, Jaguapiru, bem como um grupo que vive na beira do Rio Dourados, totalizando quase 15.000 índios, fora os desaldeados até a Sede da Funai em Dourados?

Sugeri sua instalação na reserva, território da União, pois facilitaria o atendimento dentro do seu espaço, no seu habitat, no seu tekoha, pois muitos deles são pessoas carentes, existem muitos Karai ha kuña karai = senhores e senhoras sem condições de virem à cidade. É claro que alguns têm carro, mas não existe transporte coletivo para todos, hoje a reserva de Dourados é um bairro urbano também com todos os problemas.

Em Dourados a Funai comporta um pequeno número de indígenas no seu quadro. Será que nenhum indígena tem competência para comandá-la?

Seria aconselhável que seus funcionários falassem a língua do índio, no caso de Dourados o guarani, guarani-kaiuí e terena.

Dourados elegeu também vereador indígena, o professor Aguilhera de Souza, cuja responsabilidade agora aumentou, pois tem o dever de lutar para minorar os problemas nas aldeias. Poderá com a colaboração do patrício, o advogado Wilson da Silva Matos e outras lideranças, reivindicarem a transferência da Funai para a Reserva, onde ficará mais próxima do índio.

O dia 19 de abril também é comemorado o dia do Exército, seu berço a cidade de Guararapes (estrondo dos tambores, do tupi uarará'pe. Uarará - espécie de tambor indígena; e Pe - no (local). ...). Ali nasceu o Exército Brasileiro, devido à Batalha de Guararapes no dia 19 de Abril de 1648. Nos idos de 1.600, Portugal disputando o poder na Europa, mantinha na Colônia um mínimo efetivo militar, sendo difícil defender o vasto litoral e o extenso território. Sua população era física, culturalmente diferenciada, habitada por europeus, africanos, os nativos, descendentes e miscigenados.

Esta revolta deveu-se a interesses econômicos, pois o açúcar já valia muito dinheiro, era ouro no Velho Mundo. Do continente europeu veio uma empresa comercial, escoltada pelos holandeses, que conquistou Recife e ficou por mais de 20 anos em Pernambuco. Os portugueses tinham uma pequena milícia, a ela uniram-se as lideranças locais, sob o comando do escravo alforriado Henrique Dias, o chefe indígena Poti que significa em tupi-guarani também camarão e vários crustáceos e em guarani excremento, cocô.

Felipe Camarão e o Capitão Antonio Dias Cardoso e outros se uniram pela primeira vez, havendo um pensamento de união na pátria, sendo o invasor holandês expulso de Pernambuco. Dessa união de raças nasceu a nacionalidade brasileira e com ela, o Exército Brasileiro.

Parabéns Exército Brasileiro e o Índio pelo seu dia.

José Tibiriçá Martins Ferreira, advogado e produtor rural em Dourados.

**18/04**

DOURADOS NEWS. Propriedade de ex-policial morto já estava demarcada como área indígena, diz Funai. 18/04/2013 15h47min. Policial. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/dourados/propriedade-de-ex-policial-morto-ja-estava-demarcada-como-area-indigena-diz-funai>.

**Propriedade de ex-policial morto já estava demarcada como área indígena, diz Funai**



Fotos: Osvaldo Duarte

Parentes do policial morto em frente ao Hospital da Vida, em Dourados.

Eduarda Rosa

A propriedade do policial militar aposentado, Arnaldo Alves Ferreira, de 68, morto na sexta-feira (12), após confronto com indígenas em sua propriedade, no município de Douradina, já estava demarcada como reserva indígena, segundo o coordenador regional da Funai (Fundação Nacional do Índio) de Dourados, Vander Aparecido Nishijima.

Ele afirmou ao **Dourados News** que o proprietário havia entrado com um pedido judicial para anular a decisão, mas os estudos já haviam sido feitos pela Funai e o local já era para ser uma reserva indígena.

A propriedade rural fica próximo ao distrito de Lagoa Rica em Douradina e o fazendeiro já tinha problemas com os indígenas desde 2010, segundo o delegado titular da Polícia Civil do mesmo município, Marcelo Batistela Damasceno.

#### **Relembre o caso**

De acordo com as informações policiais, a vítima vinha tendo problemas com o sumiço de gados em sua propriedade rural e teria instalado cercas elétricas em todo o território. Tempos depois, o ex-policial começou a enfrentar problemas com indígenas das proximidades.

Ainda segundo relato policial inicial, os moradores da região começaram a cortar as cercas, o que causou desentendimento entre as partes. No início da semana passada, os índios registraram um boletim de ocorrência contra Arnaldo, alegando problemas.

Chamado para depor na delegacia de Douradina na tarde da sexta-feira (12), a vítima teria se encontrado com os suspeitos e começado outra discussão, que resultou no confronto.

A Polícia Civil disse que deve encerrar o inquérito sobre o crime na próxima segunda-feira (22).

**19/04**

LOURADO NEWS. Especial: Marcado pela violência na Grande Dourados, Dia do Índio é comemorado hoje. 19/04/2013. 7h00min. Especial. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/especial-marcado-pela-violencia-na-grande-dourados-dia-do-indio-e-comemorado-hoje>>.

#### **Especial: Marcado pela violência na Grande Dourados, Dia do Índio é comemorado hoje**



Conflitos entre indígenas e produtores rurais em MS no início do século - Foto: Arquivo/Diário MS

Eduarda Rosa

1Criado para lembrar a data em que várias lideranças indígenas do continente americano participaram do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, no México, o cenário atual tem mostrado uma realidade não muito “feliz” para os índios em seu ‘Dia’, principalmente em terras sul-mato-grossenses.

2A violência vem se alastrando a passos rápidos e em menos de 60 dias, duas pessoas foram mortas na região da Grande Dourados em razão de conflitos entre indígenas e não indígenas.

3Diante dos fatos, o **Dourados News** mostra alguns fatores apontados por especialistas, que possam contribuir para esclarecer os acontecimentos.

#### **Convivência forçada**

4Segundo o antropólogo da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), Levi Marques Pereira, quando as reservas foram demarcadas pelo Serviço de Proteção ao Índio no Sul do antigo Mato Grosso, entre 1915 e 1928, foram concebidas como ‘espaço de recolhimento da população’ de dezenas de aldeias, que não tiveram as terras onde viviam regularizadas.

5“Esse foi o caso da reserva de Dourados. A população originária de várias aldeias foi submetida ao rigoroso controle e tutela do Serviço de Proteção ao Índio e, depois, da Funai (Fundação Nacional do Índio). A partir de 1988, com o fim da tutela, o órgão indigenista oficial se distanciou cada vez mais, deixando um vácuo no ordenamento político interno e criando um ambiente favorável a emergência de tensões e conflitos latentes. O que quero dizer é que a reserva é uma realidade criada pelo Estado, antes os índios não viviam em reserva”, ressaltou o antropólogo.

6Então uma explicação para grande parte dos problemas vividos na reserva, inclusive a falta de segurança e o consumo abusivo de bebidas alcoólicas, seria essa convivência forçada de várias comunidades em espaço insuficiente para a reprodução física e cultural dos indígenas, de acordo com o estudioso.

#### **Reservas Indígenas x Fazendeiros**

7Os artigos 231 e 232 a Constituição Brasileira, de 1988, garante aos índios o direito de habitar nas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens.

8Na maior cidade do interior do Estado, existem a reserva indígena de Dourados e a terra indígena de Panambizinho, já regularizadas. De acordo com o Coordenador Regional da Funai no município, Vander

Aparecido Nishijima, para uma área ser declarada reserva indígena é feito um estudo com antropólogos, geólogos, ambientalista, além de entrevistas, para assim comprovar publicamente que aquela é uma área que já pertenceu a indígenas.

9Nishijima alega também que há muitas áreas no Estado que a Funai já demarcou, contudo os proprietários entraram com processo judicial, que vai até o Supremo Tribunal Federal para lá ser decidido.

10Essas novas demarcações acabam gerando conflitos entre os indígenas e os fazendeiros, ocasionando agressões e até mortes.

#### **Morte do policial aposentado**

11O caso recente da morte do policial militar aposentado, Arnaldo Alves Ferreira, de 68 anos, que ocorreu na sexta-feira (12), em Douradina, revela isso. Pois segundo o coordenador da Funai a propriedade rural do policial já estava demarcada como reserva indígena, contudo o proprietário entrou na via judicial para anular a decisão.

12De acordo com informações policiais os indígenas e o fazendeiro vinham tendo problemas desde 2010. Segundo os boletins de ocorrências registrados na delegacia de Douradina, um furto na propriedade de Arnaldo ocasionou as primeiras desavenças três anos atrás. Já em 2012, conforme outros documentos, houveram mais registros de furtos, além de uma ameaça e lesão corporal por parte dos indígenas, resultando no assassinato do produtor.

#### **Conflitos históricos**

13De acordo com o antropólogo, Levi Pereira, há registros da existência de conflitos entre índios e proprietários rurais em documentos oficiais do Serviço de Proteção ao Índio e em boletins de ocorrência policial. Isto aconteceu em vários municípios do sul de MS desde as primeiras décadas do século XX, como foi no caso dos conflitos entre a comunidade kaiowá da Terra Indígena Tacuara e a Companhia Mate Laranjeira. Entretanto, foi a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, da década de 1970 em diante, que os conflitos ganharam maior visibilidade.

14“A maior visibilidade e expressão dos conflitos se deve à mudanças no aparato legal, a reorganização nas instituições do Estado e ao surgimento de organizações da sociedade civil. Um fenômeno da maior importância foi o surgimento do novo movimento indígena, também durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira. As lideranças indígenas assumem cada vez mais o papel de sujeitos políticos, atuando intensamente na sociedade”, ressalta o antropólogo.

#### **Produtores Rurais**

15 No outro lado dos fatos estão os produtores rurais. Em entrevista ao Dourados News o presidente do Sindicato Rural de Dourados, Marisvaldo Zeuli, disse que “se existe uma dívida com os índios a sociedade como um todo deve ajudar a pagar, não só o produtor rural”.

16Além disso, afirmou que o Governo Federal precisa ajudar mais essas populações, pois eles são cidadãos brasileiros, “o Estado precisa atuar para que eles vivam com dignidade, índio hoje em dia não caça com arco e flecha, índio quer escola, saúde, quer ser cidadão brasileiro. E não é dando tantas terras que vai resolver o problema, um exemplo é o Panambizinho, que foi dado a eles e a situação deles é bem pior hoje”.

#### **“O que os índios querem?”**

17Na reportagem da revista, “Veja” de 14 de novembro de 2012, a matéria intitulada “O que os índios querem?” trata-se de uma pesquisa do Datafolha encomendada pela CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil), que mostra que os índios aspiram às mesmas conquistas materiais da maioria dos brasileiros.

18“Para eles, não há contradição entre a identidade indígena e os confortos e desafios da vida moderna, o que inclui trabalhar e estudar como qualquer pessoa. Eles querem cidadania plena e não desejam viver como os antepassados viviam cinco séculos atrás”, diz a reportagem, que entrevistou 1222 moradores de 32 aldeias indígenas em todas as regiões do país.



Reportagem publicada na revista Veja no ano passado apontou o que os indígenas aspiravam - Foto: Divulgação

19 A Funai tem o objetivo de proteger os direitos dos povos indígenas, com políticas públicas para melhorar a qualidade de vida dos índios. Essa função não é desenvolvida somente por ela, mas também por meio de parcerias com a União, estados e municípios. “Para a estruturação dos serviços da educação, por exemplo, são sete escolas administradas pelo município nas aldeias de Dourados; já na saúde temos o Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena) na aldeia e quando o caso é grave eles são atendidos na rede pública de saúde”, explica o Coordenador Regional da Funai de Dourados, Vander Aparecido Nishijima.

#### **Adolescente indígena morto em Caarapó**

20 O advogado criminalista, Maurício Rasslem, que atua casos em que índios são envolvidos, recorda o caso de rapazes indígenas que foram pescar em uma propriedade rural e o fazendeiro acabou matando um adolescente com um tiro, por que se assustou e atirou. “Falamos que o índio tem que caçar, mas caçar o quê? O que ele vai caçar na nossa região hoje em dia? Ele vai caçar peixe de pesqueiro, como aconteceu em Caarapó”, recordou o advogado.

21 O adolescente indígena, Denílson Barbosa, de 15 anos, foi morto pelo produtor rural Orlandino Carneiro Gonçalves, 61, acusado de matá-lo no dia 17 de janeiro deste ano na aldeia Te'yikue, em Caarapó.

22 O crime aconteceu porque três adolescentes foram até um açude da fazenda do proprietário rural para pescar, ele se assustou e deu um tiro, que acertou no garoto. Segundo a advogada do acusado ele tentou ajudar o garoto, mas temeu por represálias dos indígenas.

#### **Outros casos**

##### **Cacique Nízio Gomes**

23 Seu corpo ainda não foi encontrado, mas supostamente foi morto no dia 18/11/2011, após um ataque ao acampamento indígena Guayviriy, situado no município de Aral Moreira/MS. Pela suposta morte do líder indígena Nízio Gomes, 19 pessoas foram indiciadas pela Polícia Federal do Brasil. Vários dos presos são fazendeiros da região fronteira, também foi preso o proprietário de uma empresa de segurança de Dourados, que teria sido o executor da morte de Nízio.

##### **Policiais mortos por indígenas**

24 No dia 1º de abril deste ano, completou sete anos que dois policiais civis foram assassinados por um grupo de nove indígenas na região do Porto Cambira, em Dourados.

25 O crime aconteceu em 2006 e conforme o processo, continua tramitando na Justiça, ainda sem data de conclusão. No dia do fato, os policiais Rodrigo Pereira Lorenzatto, Ronilson Bartie e Emerson Gadani, foram investigar a denúncia que um foragido da polícia estaria no local entre os indígenas. Mas ao chegarem numa viatura sem identificação, os índios teriam cercado os três e tirado suas armas.



DOURADOS NEWS. Formação Superior proporciona qualidade de vida e direitos a índios. 19/04/2014, 09h21min. Cultura/lazer. Disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/formacao-superior-proporciona-qualidade-de-vida-e-direitos-a-indios>.>

#### **Formação Superior proporciona qualidade de vida e direitos a índios**

##### **Decom**



Everton, de etnia Terena, garante que a escolha da carreira não o afastou de sua cultura.

Hoje, dia 19 de abril, é comemorado o Dia do Índio. Muitos podem pensar: o que celebrar neste dia? De fato as notícias que circulam diariamente não são as melhores. Ainda há discriminação, violência e muita miséria contra os povos indígenas. Mas andando na contra mão existem os que lutam para mudar essa situação e fazem da educação o degrau mais importante para esta mudança.

O ensino superior tem sido uma realidade para muitos indígenas de Dourados. A possibilidade de ter uma carreira fortalece o orgulho pela cultura e aquece a vontade de lutar pelos os que ainda se encontram nas páginas tristes das notícias diárias. Wilson Matos da Silva, filho de mãe Terena e de pai Guarani, formou-se em Direito na Unigran em 2003. Motivado pelos inúmeros direitos negados ao seu povo, passou de cortador de cana “sem muito trato e pouco contato com a leitura” como ele mesmo diz, para advogado engajado na luta pelos direitos indígenas.

Assim como Wilson, outros indígenas buscam na formação acadêmica a mudança que querem ver em seu povo. Everton Nunes Pontes da etnia Terena é acadêmico do 1º semestre de Enfermagem da Unigran e acredita que a inclusão no ensino superior faz diferença para ele e também para sua comunidade. “Quanto mais gente formada, mais gente capacitada, ajuda não só a comunidade em si, mas ajuda no desenvolvimento dessa comunidade também”, afirma o estudante.

Terezinha Bazé de Lima, pró-reitora de Ensino e Extensão da UNIGRAN, relata que o curso superior, além de propiciar uma carreira para os jovens indígenas, devolve o orgulho. “Tenho observado que cada vez mais os alunos indígenas têm procurado as instituições, se preparam para participar de seleções para o ensino superior e vejo assim, que o ensino vai possibilitar o ingresso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a sua

melhoria, a sua autoestima”, relata.

O advogado Wilson considera que a formação já está fazendo a diferença. “Através dos nossos graduados versados em várias áreas do saber podemos nos defender dos malefícios que fatalmente invadem as nossas aldeias. Na área jurídica que atuo a diferença é enorme com o Observatório de Direitos Indígenas (ODIN), a maioria já tem consciência de que os direitos negados serão reclamados. As pessoas têm que pensar duas vezes antes de cometer qualquer ato discriminatório contra os índios. Por outro lado, os nossos índios sabem onde se socorrer tudo isso graças ao conhecimento que adquirimos nos bancos acadêmicos. A educação é a redenção de qualquer povo. Afinal, conhecimento é poder, especialmente o científico”, afirma.

Professora Bazé acreditava que após a formação, o indígena deixaria sua comunidade e seus costumes, mas uma pesquisa apontou o contrário. “A partir da pesquisa observei que os alunos voltam para a sua aldeia, mesmo trabalhando fora e, mesmo adquirindo uma situação econômica mais favorável, ele não abandona sua terra, a sua casa, a sua família, e isso tem contribuído para o fortalecimento das populações”, informa.

Everton, o indígena acadêmico de Enfermagem, garante que a carreira não afasta ele de sua cultura. “Sabemos separar as coisas, carreira é uma coisa, cultura é uma coisa, religião é outra coisa. A gente tem que saber separar, e o fato de ter escolhido uma profissão não me fez afastar da minha cultura”.

“Eles são conscientes, isso eu acho muito bonito nos povos indígenas, eles são conscientes da importância da sua identidade. A identidade dos indígenas é essa ligação que eles têm com a cultura, com a tradição, e com a terra. A informação e o conhecimento é que vai nos aproximar muito mais dessa percepção de compreender as diferenças e respeitá-las”, acredita a pró-reitora.

DOURADOS NEWS. Escola Francisco Meireles conquista os Jogos Escolares Indígenas. 19/04/2013, 09h42min. Cultura/lazer. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/dourados/escola-francisco-meireles-conquista-os-jogos-escolares-indigenas>>

### **Escola Francisco Meireles conquista os Jogos Escolares Indígenas**

#### **Assessoria**



Contando com coordenação da equipe de esportes da Funed (Fundação de Esporte de Dourados) sob o comando do radialista Antonio Coca terminou na tarde de ontem, nas dependências da Vila Olímpica, localizada na aldeia Bororó, o JEI (Jogos Escolares Indígenas) deste ano e após a realização das competições nas modalidades de futsal e de futebol suíço masculino e feminino e na individual luta de solo masculino; e lança masculino e feminino e cabo da paz misto, a escola Francisco Meireles foi a grande campeã ao conquistar três títulos nos torneios de futsal e também na modalidade cabo da paz.

Sete escolas participaram do evento, sendo elas as escolas municipais Agustinho da reserva indígena Bororó; Araporã; Lacu'í Roque Isnard; Tengatú Marangatu-polo; Tamão Martins e Francisco Meireles e a estadual indígena de ensino médio intercultural Guateka “Marçal de Souza”.

De acordo com informações de Jânio Cesar Amaro, diretor de esportes da Funed, o evento fez parte da “Semana dos Povos Indígenas” como foram denominados as disputas esportivas e culturais e os jogos foram divididos em duas modalidades de séries escolares, sendo uma delas, a de 1ª a 5ª e a outra a de 6ª a 9ª série e as premiações aos campeões e vices foram por meio de troféus e medalhas nas modalidades coletivas e também nas individuais.

Jânio Amaro conta que na área esportiva, a responsabilidade pela organização ficou a cargo da Funed e da Secretaria de Esportes de Itapira que também marcou presença dando o suporte nas competições.

#### **RESULTADOS**

No futsal masculino até 13 anos, em 1º lugar ficou a escola municipal Francisco Meireles e em 2º lugar a escola municipal indígena Ramão Martins. No futsal feminino até 13 anos, a equipe campeã foi à escola municipal indígena Araporã e em 2º lugar ficou a escola municipal indígena Ramão Martins.

No futsal masculino 14 anos acima a escola campeã foi Francisco Meireles e a vice a escola estadual indígena ensino médio intercultural Guateka “Marçal de Souza”.

Já no futsal feminino 14 anos acima a escola Francisco Meireles também conquistou o título enquanto a escola estadual indígena ensino médio intercultural Guateka “Marçal de Souza” ficou com a segunda colocação, mas no futebol society masculino ela levou o título ao vencer a escola municipal indígena Araporã assim como também levou o título no feminino ao vencer também a mesma escola.

#### **INDIVIDUAL**

Nas modalidades individuais, na lança o campeão foi o atleta Lico Cardoso da escola Guateka e o vice-campeão foi Jones Machado da Francisco Meireles. Na luta de solo o campeão foi o atleta Diogo da escola Guateka e o vice-campeão Josias da escola Araporã enquanto no cabo da paz quatro por quatro o título foi para

escola municipal Francisco Meireles enquanto a escola municipal indígena Ramão Martins ficou em segundo lugar. “As competições foram de altos níveis e graças a Deus tudo correu a contento, com um ótimo nível tanto técnico como disciplinar” disse Antônio Coca que junto com a sua equipe coordenou as competições em parceria com a Secretaria de Esportes de Itapira.

DOURADOS NEWS. em comemoração ao dia do índio, murilo lança coordenadoria de assuntos indígenas. 19/04/2013, 09h51min. especial. disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/dourados/em-comemoracao-ao-dia-do-indio-murilo-lanca-coordenadoria-de-assuntos-indigenas>>

#### **Em comemoração ao dia do índio, murilo lança coordenadoria de assuntos indígenas**



Murilo com vereador Aguilera e Fernando Souza; prefeito lançou Coordenadoria de Assuntos Indígenas - Foto: A.Frota

Assecom

A Prefeitura de Dourados terá uma Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas para cuidar dos temas relacionados às aldeias do município, habitadas por índios guaranis-kaiowás e terenas. O lançamento foi na manhã desta sexta-feira, na Vila Olímpica Indígena, como parte das comemorações do Dia do Índio.

A criação da coordenadoria, já aprovada em primeira votação na Câmara de Vereadores, é uma iniciativa do prefeito Murilo atendendo ao pedido de representantes da comunidade indígena, entre os quais o vereador Aguilera de Souza, primeiro índio eleito para o Legislativo em Dourados.

Depois da segunda votação, que deve ocorrer na semana que vem, o projeto segue para sanção do prefeito e em seguida a prefeitura instala a Coordenadoria de Assuntos Indígenas. “É mais uma medida da nossa administração para ampliar e melhorar o atendimento às aldeias. Com a coordenadoria, a prefeitura estará mais perto da comunidade indígena”, afirmou Murilo.

Órgão diretamente subordinada ao gabinete do prefeito, a Coordenadoria de Assuntos Indígenas terá a competência de planejar e executar, em conjunto com as demais secretarias, as políticas relativas às questões indígenas, em consonância com os interesses das comunidades indígenas, sem contrariar a Legislação e a competência de outros órgãos federais.

Em parceria com instituições públicas e privadas, caberá à Coordenadoria a formulação de diretrizes e condições para qualificação e quantificação das ações da prefeitura voltadas às comunidades indígenas.

Também será de responsabilidade da Coordenadoria a articulação de ações de assistência social, educacional e de saúde, visando a melhor qualidade de vida da população indígena.

Entre as atribuições da Coordenadoria de Assuntos Indígenas da Prefeitura de Dourados estão analisar e discutir critérios para implementação de atividades econômicas, de infraestrutura e habitacional que gerem impactos ambientais, econômicos e socioculturais sobre as comunidades e terras indígenas, bem como acompanhar obras e serviços de assistência técnica.

A Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas terá de prestar contas de suas atividades através de relatório a ser encaminhado ao prefeito.

DOURADOS NEWS. Artesãs apostam na cultura indígena para divulgar o Mato Grosso do Sul: Peças encantam turistas de várias regiões do Brasil. 19/04/2013, 14h25min. Cultura/lazer. Disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/artesas-apostam-na-cultura-indigena-para-divulgar-o-mato-grosso-do-sul>>

#### **Artesãs apostam na cultura indígena para divulgar o Mato Grosso do Sul Peças encantam turistas de várias regiões do Brasil**

Sebrae

Valorizar as etnias indígenas enraizadas na cultura sul-mato-grossense e divulgar o Estado nas demais regiões do Brasil. Foi com este ideal que duas artesãs diversificaram a confecção de peças, conquistaram espaço, reconhecimento e clientes.

“Quis criar um produto diferenciado”, afirma Beth Barros Vieira, que desde pequena já desenvolvia os primeiros passos artísticos através de pinturas. Há seis anos, decidiu trabalhar com a temática especial e um fato aumentou ainda mais sua motivação. “Descobri que minha bisavó era descendente direta e já fazia utilitários (panela, pote de água, travessa) em argila, característicos dos povos indígenas”, conta.

Hoje, as mandalas e objetos decorativos que trazem cores e elementos de várias etnias, junto com peças que

retratam a fauna e a flora do Pantanal, são os principais artigos da artesã. Com empresa formalizada, participou de rodadas de negócios promovidas pelo Sebrae na região, já exportou para países como Itália e Japão, e recebeu recentemente menção honrosa de representantes do Estado.

#### **Visão e sucesso**

A admiração pelo trabalho de índias que comercializavam alimentos em cestas confeccionadas por elas mesmas inspirou Indiana Marques, que buscou referência em uma publicação de 2002 do Sebrae/MS, Elementos da Iconografia de Mato Grosso do Sul. “Importantíssimo representar a cultura e a história do Estado”, destaca.

A partir daí, começou a trajetória da artesã – que trabalha profissionalmente há 25 anos – até o sucesso. “O Sebrae alavancou minha vida. Aprendi a formar preço, embalar o produto, negociar e até expor de maneira correta as peças em exposições”.

Vencedora de duas edições do Prêmio Top 100 de Artesanato, desenvolvido pela entidade de apoio às micro e pequenas empresas, Indiana buscou capacitações até se tornar uma empresária que exporta para quase todos os estados brasileiros. Com orgulho, ela garante que hoje as pessoas reconhecem as peças como um artesanato legítimo do Mato Grosso do Sul.

“Agora, de fato, para mim, ser artesã é uma profissão e não somente um hobby. É com isso que ganho meu sustento”, conclui.

DOURADOS NEWS. Brasil tem apenas um indígena a cada 500 universitários. 19/04/2013, 14h55min. Especial educação. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/educacao/brasil-tem-apenas-um-indigena-a-cada-500-universitarios>>

#### **Brasil tem apenas um indígena a cada 500 universitários**



Índios formandos em licenciatura e bacharelado da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) Foto: Divulgação

A luta dos poucos indígenas formados pelo ensino superior brasileiro se estende ao longo de toda a graduação, onde choque cultural, carências acumuladas desde o ensino básico e alto custo de vida nos arredores dos campi são adversários que por muitas vezes vencem o sonho do diploma - em alguns cursos, as taxas de evasão de alunos indígenas chegam a 90%.

Se o acesso está mais facilitado, a permanência ainda desafia as instituições. Segundo dados do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, das 125 instituições públicas no País, 63 contam com ações afirmativas voltadas aos índios. O mapeamento da presença desses estudantes nas universidades brasileiras é recente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2011, eram 3.540 indígenas entre os 1.773.315 matriculados no ensino superior público (na esfera privada, os números ainda não estão consolidados), ou seja, um indígena a cada 500 alunos.

O cenário dentro dos campi não reflete a realidade do País: os indígenas brasileiros somam 896.917 de uma população total de mais de 190 milhões - o que equivale a um índio a cada 212 habitantes de outras etnias. A relação entre os negros é parecida: enquanto a proporção no País é de um negro a cada 13 brasileiros, na universidade pública, o índice é de um a cada 24 matriculados. Já no total, a cada 107 brasileiros, um está matriculado no ensino superior público.

Do advogado Luiz Henrique Eloy à recém-formada enfermeira e desempregada Denize Leticia Marcolino, você vai conhecer, no especial abaixo, quatro histórias de indígenas graduados pela rede pública brasileira e saber mais sobre os desafios de manter esse público na universidade.

20-26/04/2013

DOURADOS NEWS. Concurso elege Miss e Mister Indígena 2013". 20/04/2013. 07h15min. Cultura/lazer. Disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/concurso-elege-miss-e-mister-indigena-2013>>

### Concurso elege Miss e Mister Indígena 2013

#### Decom



Concurso elege Miss e Mister Indígena 2013

Como forma de valorizar a beleza, a diferença e promover a autoestima dos indígenas em Dourados, a UNIGRAN, em parceria com a prefeitura municipal, realizou o Concurso Miss e Mister Indígena 2013. Sendo parte da programação do IX Seminário Indígena, essa é a terceira edição da competição feminina e a segunda da masculina, que, pela primeira vez, teve o desfile na aldeia.

Daiane Martins Romeiro, 17 anos, e Fernando da Silva Souza Júnior, 16 anos, conquistaram os títulos de Miss e Mister Indígena 2013 na noite desta quinta-feira (18). Para Fernando, da etnia terena, o mais importante não foi a vitória, “pra mim valeu muito ter essa experiência, conhecer novas pessoas, poder ajudar certas pessoas. É uma gratificação mostrar a cultura indígena, e claro, ressaltando que eu não fiz isso sozinho, eu tive ajuda de muitas pessoas e eu só gostaria de agradecer a todas essas pessoas que me ajudaram até aqui”.

Ao todo, 16 indígenas das etnias terena, guarany-kaiwá e guarany-nhandéwa participaram do concurso. Os candidatos desfilaram com trajes de gala e com vestimentas típicas da cultura indígena, que foram avaliados por uma banca composta por cinco jurados, pelos quesitos: beleza, simpatia e tradição.

Suzeth Martins Freitas, 20 anos, etnia terena, foi a 1ª Miss Indígena em 2011 e nesta edição participou do desfile como jurada. Agora acadêmica do 3º semestre de Agronomia da UNIGRAN, ela conta que as pessoas não se esqueceram dela. Segundo Suzeth, “muitas pessoas destacam as coisas ruins que tem na aldeia, nunca mostram as coisas boas que tem, então eu acho o concurso importante porque mostrou a beleza indígena”.

#### Lista dos três primeiros colocados

##### Mister indígena:

1º lugar: Fernando da Silva Souza Júnior, 16 anos, etnia terena.

2º lugar: Ronival Alves Almeida, 21 anos, etnia kaiowá.

3º lugar: Genivaldo Alves Marques, 16 anos, etnia kaiowá.

##### Miss indígena:

1º lugar: Daiane Martins, 16 anos, etnia guarani.

2º lugar: Ana Paula Alves Gonçalves, 14 anos, etnia kaiowá.

3º lugar: Ariane Rodrigues, 17 anos, etnia guarani.



Ao todo, foram 16 candidatos indígenas

DOURADOS NEWS. semana do índio na oab/ms traz documentário sobre atendimento à mulher indígena nas delegacias. 23/04/2013, 17h40min. notícias. disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/policia/semana-do-indio-na-oab-ms-traz-documentario-sobre-atendimento-a-mulher-indigena>>.

#### Semana do índio na oab/ms traz documentário sobre atendimento à mulher indígena nas delegacias assessoria

A dificuldade no atendimento às mulheres indígenas nas delegacias de Campo Grande (MS) motivou a pesquisadora Ana Patrícia Nassar a elaborar, junto a Sidney de Albuquerque, um vídeo que levou o terceiro lugar na categoria melhor documentário do Brasil no 1º Concurso de Curta Documentário sobre a Lei Maria

da Penha. O documentário intitulado “Uma Lei para Todas” será exibido durante a IV Semana do Índio da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Mato Grosso do Sul (OAB/MS), no dia 25 de abril, às 19h15.

O documentário apresenta depoimentos de mulheres indígenas que encontraram dificuldades de atendimento nas delegacias de Campo Grande, em que, geralmente, a orientação fornecida é que a indígena procure o cacique da tribo para resolver o problema relatado por elas. O vídeo traz também orientações sobre como a mulher indígena deve proceder no caso de recusa no atendimento.

A pesquisa realizada por Ana Patricia será realizada ainda em outras localidades do Estado. A iniciativa conta com o apoio da OAB/MS. “Queremos saber se há recusa das delegacias em atender às índias. Com nosso trabalho vamos também conscientizar os indígenas quanto aos seus direitos e quanto à necessidade de denunciar em casos de agressões físicas”, diz Ana Patricia. Ao final da pesquisa será realizada uma audiência pública para apresentação dos resultados para a própria OAB/MS, para a Fundação Nacional do Índio (Funai) e para a 48a. Promotoria de Violência Doméstica.

A IV Semana do Índio na OAB/MS é realizada pela Comissão Permanente de Assuntos Indígenas (Copai). Com o tema “A importância das mulheres indígenas na manutenção da cultura e dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas”, o evento tem início no dia 25 de abril, às 18h30, no auditório da OAB/MS. A programação se estende nos dias 26 e 27 de abril. Confira a programação:

**Dia 25 de abril:**

18h30 - Apresentação Cultural

18h45 - Apresentação da Cartilha dos Povos Indígenas, com o presidente da OAB/MS, Júlio Cesar Souza Rodrigues, e a presidente da COPAI, Samia Roges Jordy Barbieri.

19 horas - Exibição do documentário de Ana Patricia Nassar sobre as mulheres indígenas e a dificuldade de atendimento em casos de violência.

Convidadas: Ana Lara Camargo de Castro - promotora de Justiça da Vara de Violência Doméstica e Familiar; Edna Guarani - liderança indígena, filha de Marçal de Souza; Aliscinda Tibério - presidente do Conselho Municipal de Direito e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande e Madalena Terena - liderança indígena, filha de Marcos Terena.

**Dia 26 de abril:**

18h30 - Palestra: A presença indígena no Conselho Federal, perspectiva histórica, novos caminhos do Direito Indígena na Sociedade, com Antonio Oneildo Ferreira.

19 horas – Palestra: A experiência da mulher indígena Prefeita de Roraima na homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, com a prefeita de Uiramutã (Roraima), Florany Mota.

**Dia 27 de abril:**

9 horas – Café da manhã inspirado na culinária indígena

Mesa-redonda - Tema: a implantação de políticas públicas direcionadas às mulheres indígenas. Lideranças indígenas: Madalena Terena, Aliscinda Tibério, Rute Poquiviqui, Silvana Terena. Lideranças femininas na política sul-mato-grossense: Thais Helena Vieira Rosa Gomes, secretária de Políticas, Ações Sociais e Cidadania de Campo Grande, e vereadoras Luiza Ribeiro, Rose Modesto e Carla Stephanini.

DOURADOS NEWS. Prefeito murilo recebe em seu gabinete a miss e o mister indígena. 26/04/2013, 05h46min. notícias. disponível em: < <http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/prefeito-murilo-recebe-em-seu-gabinete-a-miss-e-o-mister-indigena>>

**Prefeito murilo recebe em seu gabinete a miss e o mister indígena**



Prefeito Murilo com a miss indígena Daiane e o mister Fernando. Foto: A. Frota

O prefeito Murilo recebeu na manhã desta quinta-feira em seu gabinete os vencedores do Concurso Miss e Mister Indígena 2013, realizado dia 18 de abril, como parte da Semana dos Povos Indígenas. Daiane Martins Romeiro, 17 anos, e Fernando da Silva Souza Júnior, 16 anos, conquistaram os títulos concorrendo com outros 14 indígenas das etnias terena, guarani-kaiowá e guarani-nhandéwa.

Os dois jovens, que estavam acompanhados do vereador Aguilera de Souza e outras líderes indígenas, agradeceram a prefeitura pela realização do evento, considerado “um grande incentivo para a juventude”.

Murilo disse que estava bastante feliz com a presença dos vencedores do concurso e lembrou a responsabilidade que cada um deles tem, como representantes da beleza indígena de Dourados.

**ANEXOS DVD**

ANEXO	Capítulo utilizado	Descrição
Cont. ANEXO C	Cap.3	Gravação das reportagens dos jornais da TV Morena.
ANEXO D	Cap. 4 e 5	Transcrição das entrevistas (professores indígenas e não indígenas).
ANEXO E	Cap.4	Gravações da Semana Indígena (fala do Professor 7, Professor convidado e cantor indígena).
ANEXO F	Cap. 4	Atividades dos alunos indígenas.
ANEXO G	Cap. 5	Atividades dos alunos não indígenas.
ANEXO H	Cap. 5	Gravação de momentos dos encontros: 2º, 4º, 6º, 7º e 9º.
ANEXO I	Cap. 5	Exemplo de algumas cartas (indígenas e não indígenas).
ANEXO J	Cap. 6	Avaliações dos alunos indígenas.
ANEXO L	Cap. 6	Avaliações dos alunos não indígenas.