

ANTONIO JOSÉ FILHO

A PERFORMATIVIDADE NA LINGUAGEM DA RESISTÊNCIA
KAIOWA/GUARANI

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

J773p

José Filho, Antonio.

A Performatividade na linguagem da resistência kaiowa/guarani/
Antonio José Filho. – Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Kanavillil Rajagopalan.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Linguagem. 2. Identidade. 3. Professores índios. 4. Cultura
Kaiowa/guarani. 5. Atos de fala (Lingüística). I. Rajagopalan,
Kanavillil. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos
da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan - Orientador

Prof. Dr. Angel Corbera Mori

Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira

Profa. Dra. Terezinha de J. Machado Maher

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand

Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo - Suplente

Profa. Dra. Dina Maria Martins Ferreira - Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **KANAVILLIL RAJAGOPALAN**, pela orientação, pelo incentivo, pelo seu bom humor, sempre..... e por ter acreditado em mim, mais do que eu próprio.

Aos Profs. **ÍNDIOS KAIOWA/GUARANI**, com os quais tenho uma dívida impagável, porque o apreço não tem preço.

Aos Profs. Drs. **EDUARDO GUIMARÃES, ANGEL CORBERA, SUZY LAGAZZI, TEREZINHA MAHER, JONAS ARAÚJO ROMUALDO, MARIA AP. HONÓRIO** – USP, pelas qualificações nas áreas específicas. A **ANGEL CORBERA** e **SUZY LAGAZZI**, também pela leitura e comentários na banca de qualificação da tese.

Aos componentes da banca examinadora, Profs. Drs. **ANGEL CORBERA, DERCIR PEDRO DE OLIVEIRA** – UFMS, **TEREZINHA MAHER, ANTONIO BRAND** – UCDB, **JONAS DE A. ROMUALDO** e **DINA M. MARTINS FERREIRA** – Mackenzie.

À Profa. **ILDA DE SOLZA**, pela leitura e comentário desde os primeiros capítulos escritos.

À Profa. **MARIA DE FÁTIMA SILVA**, pelas leituras do projeto inicial.

À **UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO** – UCDB, pela dispensa remunerada durante o período em que mantive meu vínculo profissional com aquela Instituição.

À **SUELI APARECIDA NUNES**, pelas leituras e comentários finais.

À **KATIÚSCIA MUNIZ DA SILVA**, pela transcrição das fitas fonográficas contendo as entrevistas dos professores índios.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para este desfecho, meus agradecimentos.

S U M Á R I O

RESUMO	09
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – COMO (NÃO)FAZER COISAS COM PALAVRAS	23
CAPÍTULO II – A TEORIA DOS ATOS DE FALA: DA REALIDADE IDEALIZADA À REALIDADE SOCIAL	31
CAPÍTULO III – ÍNDIOS NO BRASIL	47
3.1 Algumas Reflexões sobre Políticas Indigenistas	47
3.2 Os índios Kaiowa/Guarani	56
3.3 Educação Escolar Indígena, e Educação para o Índio	59
3.4 Educação Indígena e educação Escolar Indígena	75
3.5 Educação Nacional: O Lugar do Índio	87
CAPÍTULO IV – A LINGUAGEM DA RESISTÊNCIA PERFORMADA NOS ATOS DE FALA DOS PROFESSORES ÍNDIOS K/G.....	93
CAPÍTULO V – OS LIMITES DA TEORIA DOS ATOS DE FALA	131
CAPÍTULO VI - OBSERVAÇÕES FINAIS	139
ABSTRACT.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS.....	153

RESUMO

O povo indígena Guaraní é formado pelos sub-grupos Ñandeva, Kaiowa e Mbyá, porém, localizam-se no sul de Mato Grosso do Sul somente os Ñandeva e os Kaiowa. Não obstante às intempéries pelas quais passou, o povo guarani não perdeu seu modo de ser e viver, bem como língua e costumes, muito embora, evidentemente com algumas modificações marcadas pelo contato com o não-índio. Já no final do século XIX, a Cia Matte Laranjeiras que obteve do governo federal o arrendamento das terras da região para exploração da erva-mate inicia o desmantelamento das aldeias, transformando-as em áreas de extração da referida erva-mate (cf. Brand, 1997:61).

A partir da década de 1940, os índios guarani são afastados de suas terras para ceder espaço às colônias agrícolas implantadas na Região de Dourados pelo governo federal. E no começo da década de 1950 inicia-se a implantação de fazendas de criação de gado em locais apropriados para tal fim.

Em função do esbulho de suas terras, os índios guarani, Ñandeva e Kaiowa dispersaram por toda a região dando origem a um movimento denominado *esparramo*, e servindo de mão de obra barata, principalmente no tocante a extração da erva-mate.

Posteriormente foram reunidos indistintamente Kaiowa e Ñandeva em áreas reconquistadas e previamente demarcadas com a denominação de reservas indígenas. Deste modo, tais reservas agregaram índios de famílias diferentes da formação tradicional, sendo, pois, ainda, inevitável a aproximação entre os dois sub-grupos, dando origem a atual organização Kaiowa/Guarani.

A preservação cultural e lingüística assegurada e mantida pelos Kaiowa/Guarani diz respeito à hipótese da resistência que direcionou meu trabalho.

Tal resistência implementada pelos Kaiowa/Guarani constitui objeto de análise no âmbito da performatividade da linguagem usada pelos professores índios dessa etnia, na interlocução com o não-índio.

Palavras-chave: 1. Linguagem. 2. Identidade. 3. Professores Índios. 4. Cultura Kaiowa/Guarani. 5. Atos de Fala.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende ser uma reflexão sobre o resíduo de esperança e resistência que sustentaram e sustentam até o presente os pilares centrais da cultura ind

ígena no País e em particular da cultura guarani, após cinco séculos de contato, sob o jugo da cultura nacional.

Se se tem como contribuição, no que tange ao repertório cultural do País, a Língua Guarani, falada por todos os grupos desta etnia, bem como a presença das manifestações de parte das tradições culturais, isto se deve à própria resistência desse povo, que não se entrega, não aceitou e não aceita em sua totalidade, os apelos de aculturação da sociedade nacional, demonstrando ser o amor, a crença e o apego à indianidade a questão óbvia dessa resistência, nunca por falta de capacidade para entender o desejo do *colonizador* (ou por de fato entendê-lo), mas pelo desejo aguerrido de não se abdicar das suas tradições culturais.

Os Kaiowa/Guarani, alvo principal deste estudo, hoje localizados ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul, sobre os quais farei inúmeras abordagens, já na década de 1890, começavam a ver suas terras ocupadas por elementos estranhos, iniciando pela Cia Matte Laranjeiras, fundada por Thomás Laranjeiras, que arrendou a quase totalidade do território tradicional Kaiowa/Guarani para exploração da erva mate (cf. Brand, 1997:05). A partir da década de 1950, inicia-se a implantação das fazendas de gado e, para tanto, faz-se necessário o desmatamento da região para formação de pastagens. Esta atividade provocou a dispersão das aldeias tradicionais, processo este que Brand (1997), com ajuda de informantes indígenas, caracterizou de *esparramo*.

Posteriormente o governo federal ordenou a demarcação de *reservas*, muitas delas com a vegetação devastada, para reagrupamentos dos indígenas,

sem se considerar os grupos familiares anteriores, sendo isto quase impossível, mesmo se houvesse interesse, tendo em vista o alto índice de dispersão.

Atualmente, reunidos nessas reservas reconquistadas, não obstante a aspereza da sobrevivência em que se perdeu parte do *modus vivendi* tradicional, não foi ainda o suficiente para perderem os *ethos* culturais, porque os Kaiowa/Guarani, no jogo do contato, nunca jogam todas as cartas, comportamento de quem sabe que tem à frente um adversário mais forte.

Foi nesta situação de semiconfinamento em reservas a priori demarcadas, na Região da Grande Dourados, MS, que em julho de 1997 pela primeira vez encontrei com os Kaiowa/Guarani. Inicialmente contatei os professores índios que freqüentavam um curso de alfabetização bilíngüe Guarani/Português, posteriormente conheci a reserva indígena Tehy Kuê, parte da antiga aldeia do mesmo nome, situada no município de Caarapó, ocasião em que iniciei meu trabalho com os professores Kaiowa/Guarani, no tocante ao ensino bilíngüe, bem como iniciei também observações, tendo em vista minha dissertação de mestrado, em curso na época.

A princípio julguei que seria muito fácil o meu trabalho, não encontrei restrição alguma por parte dos professores índios, tampouco por parte das lideranças indígenas locais. Todas as minhas propostas e sugestões metodológicas para o ensino bilíngüe foram de imediato aceitas. Não eram professores iniciantes, já tinham um certo traquejo no ensino bilíngüe, contudo julguei que as minhas sugestões poderiam ajudá-los, principalmente no tocante à fonética e à fonologia do Português e também do Guarani, que já havia estudado, e continuava estudando com os próprios professores indígenas.

No entanto, para minha surpresa, foram passando os meses, passou o semestre, enfim chegou o início do ano seguinte, 1998, e a cada retorno meu à *reserva indígena*, deparava com minhas sugestões nos mesmos patamares em que as havia deixado. Já no final do ano acima referido, estava desolado pelo

malogro de minhas propostas, porém não suficientemente atento para perceber o que só mais tarde comecei a entender, ou seja, as minhas propostas estavam eivadas de elementos estranhos, alienígenas, calcados na cultura nacional. Isto demonstrava a minha ignorância, no tocante à essência do *ser* Kaiowa/Guarani. Ademais, foi preciso um certo distanciamento tácito da minha parte, para que eu pudesse perceber que, no contato com outros pesquisadores, havia comprometimento dos indígenas nas mais diferentes propostas, conforme o interesse do interlocutor. Perspicácia bem tramada para a resistência, efetivamente performada nos atos de fala comissivos (cf. Austin 1962-1990), em que os proferimentos concernentes a compromissos e promessas resultavam sempre malogrados.

Austin (1962-1990:27), ao delimitar os performativos como “as expressões que disfarçam”, focalizou a promessa como um dos mais solenes, acompanhada do aceito, aposto, batizo e outros, assevera que tais palavras devem ser ditas de modo a serem levadas a sério. No entanto, ele mesmo admite ser de modo geral, um tanto vago. Para Austin (op.cit.), ao dizer prometo, quem diz não deve estar pilheriando. O Autor não afirma categoricamente, porém diz que há uma tendência a pensar que a seriedade das palavras advém de seu enunciado como sinal externo e visível de um ato interior e espiritual, desse modo, nas palavras de Austin (1962-1990:27):

Falta pouco para que acreditemos ou que admitamos, sem o perceber que, para muitos propósitos, o proferimento exteriorizado é a descrição verdadeira ou falsa da ocorrência de um ato interno.

O autor exemplifica esta idéia com a expressão que se encontra no Hipólito, tragédia grega clássica de autoria de Eurípedes, em que o personagem Hipólito que dá nome à obra diz: “minha língua jurou, mas não o meu espírito”, (Eurípedes, 1997:46). Deste modo para Austin (op.cit.), prometer gera

constrangimentos para quem promete, uma vez que registra, ou não, vínculos a amarras espirituais.

O autor alerta para que se observe no mesmo exemplo, como o excesso de solenidade abre o caminho da imoralidade, diz que prometer não é apenas uma questão de proferir palavras, trata-se de um ato interior e espiritual. Nas palavras de Austin (op.cit: 28):

No caso particular das promessas, e também de muitos outros performativos, é apropriado que a pessoa que profere a promessa tenha uma determinada intenção, a saber, a intenção de cumprir com a palavra. Talvez entre todos os componentes este pareça o mais adequado para fazer o ‘prometo’ descrever ou registrar.

No entanto, mesmo estando ausente tal intenção, culminando com a pessoa que promete não cumprindo o prometido, para o autor a promessa não é falsa nem sequer vã. O proferimento pode ser fraudulento e incorreto, mas não uma mentira ou um engano. Para Austin (op.cit), as promessas malogradas são promessas infelizes.

Rajagopalan (1990), comentando sobre o caminho percorrido por Austin no tocante à insustentabilidade da distinção inicial entre os constativos e os performativos, diz que, mesmo correndo o risco de roubar do próprio Austin o brilho e a astúcia, ousa sintetizar o referido caminho. Deste modo, nesta síntese Rajagopalan (op.cit.) apresenta quatro passos, dos quais, interessa-me aqui o primeiro deles, uma vez que versa sobre a promessa. Observem o que diz Rajagopalan (op.cit: 237):

(...) percebe-se que no caso de um proferimento performativo como ‘Eu prometo que p’ funciona do mesmo jeito, mesmo sem a presença do prefácio ‘Eu prometo que...’ Ou seja, desde que se obtenha uma série de condições concomitantes, o simples enunciar que p vale por um ato de promessa tão bem quanto à forma mais elaborada e explícita.

Adotando a reflexão acima explicitada por Rajagopalan, tenho possibilidade de atingir um universo maior de atos de fala caracterizando promessas, dos professores indígenas Kaiowa/Guarani.

Searle (1969-1981), focalizando casos simples e idealizados de promessas, apresenta o que ele denomina de condições para explicar as promessas insinceras, diz que, ao fazer uma promessa insincera o falante não tem todas as intenções que teria se fizesse uma promessa sincera, contudo, faz parecer ao ouvinte que tem tais intenções. “Uma promessa envolve uma expressão de intenção, sincera ou insincera”, (Searle, op.cit.83).

Na tentativa de explicitação de uma promessa insincera, Searle (op.cit.) idealiza uma situação para ter certeza em primeiro lugar da promessa sincera, não ocorrendo esta situação a promessa será insincera. Temos então tal situação nas palavras de Searle (op.cit. 83): “F tem a intenção de que a emissão de T o fará responsável pela intenção de fazer A”.

Observem que Searle (op.cit.) não consegue seu intento, qual seja, explicitar a promessa insincera, através de uma situação idealizada. As próprias palavras do autor, fazendo referência a essa tentativa comprovam o que afirmei acima: “(...) a nossa análise é neutra no que diz respeito ao fato de uma promessa ser sincera ou insincera, (Searle, op.cit.:83).

A tentativa frustrada de Searle está relacionada à limitação dos exemplos que ele usa. Rajagopalan (2000) chama a atenção para a contradição apontada por Nigel Love (1999), envolvendo a Teoria dos Atos de Fala na forma que tem sido desenvolvida e defendida por John R. Searle (cf. Searle 1969-1979). No seu trabalho Rajagopalan (op.cit.) argumenta a reflexão de Love (op.cit) que tem a ver com o meu questionamento sobre Searle, qual seja: “Searle limita seus exemplos às regras de jogos, notadamente cerimônias do tipo que aspectos verbais proveram alguns dos exemplos originais dos performativos de Austin [...]”, (Love, 1999:18). “Na visão de Searle, como de

Austin o nó de qualquer ato de fala é o ato ilocucionário” (Love, op.cit: 12 apud Rajagopalan, 2000).

Rajagopalan (op.cit.) diz que não é somente Love que constantemente se lembra do nome de Austin atrelado ao de Searle, mas também Wolf (1999). Nas palavras de Rajagopalan:

Wolf observa que ‘Nigel Love examina uma debilidade na tradição austiniana (na representação de Searle)’ e observa um pequeno passado que [a redução e a centralidade do tema sobre a língua] existem nas tentativas de Austin e Searle para demarcar o domínio do ato de fala, (Wolf, 1999:04, apud Rajagopalan, 2000:352).

Para Searle (1969-1981) a unidade da comunicação lingüística não é, como se tem geralmente suposto, o símbolo, a palavra, ou a frase, ou mesmo a ocorrência do símbolo, palavra ou sentença, na execução da fala. Nas palavras de Searle:

(...) a produção ou emissão de uma ocorrência de frase sob certas condições é um ato de fala, e os atos de fala são a unidade básica ou mínima da comunicação Lingüística. (Searle, 1981: 26).

Searle (op.cit.) lança a hipótese segundo a qual falar uma língua é adotar uma forma de comportamento regida por regras, contudo não tenta provar tal hipótese, mas explorá-la e tirar dela algumas das suas implicações e então testá-la. Utiliza a hipótese da linguagem compreendida como comportamento intencional regido por regras para explicar a possibilidade das caracterizações lingüísticas e não para fornecer-lhes provas. Searle então diz:

A forma que esta hipótese toma é a de que, falar uma língua é executar atos de fala, atos como; fazer afirmações, dar ordens. Fazer perguntas, fazer promessas, etc., e num domínio mais abstrato, atos como; referir e predicar; em segundo lugar, estes atos são, em geral, possíveis graças a certas regras para o uso de elementos lingüísticos e é em conformidade com elas que eles se realizam. (Searle, 1981:26).

Portanto, para Searle o ato de fala é determinado a princípio a partir de uma frase, ou de um conjunto de frases regidas por suas regras, e é nisto, assevera o autor (op.cit.) que um estudo da significação das frases não se distingue, em princípio, de um estudo dos atos de fala, e que “se compreendermos bem estas noções, veremos que não forma senão um único e mesmo estudo” (Searle, 1981:29). Ainda nas palavras de Searle;

Já que toda frase dotada de significação pode, em virtude da sua própria significação, ser utilizada para executar um ou uma série de atos de fala particulares, e desde que todo ato de fala realizável pode, em princípio, receber uma formulação exata no interior de uma ou de várias frases (admitindo que a situação o permita), segue-se, então que o estudo da significação das frases e o estudo dos atos de fala não constituem dois domínios independentes, mas um único apenas, visto sob dois aspectos diferentes, (Searle, 1981:29).

Trata-se portanto de duas tendências que historicamente tem havido entre ambas sérios desentendimentos, provocados pelo ponto de vista adverso de seus seguidores e que Searle tenta conciliá-las. Veja nas palavras de Searle (1981:29); (...) “é importante perceber que ambas, concebidas não tanto como teorias, mas como orientações para a investigação, são complementares e não exclusivas”.

É para essa tentativa de complementaridade defendida por Searle (1969,1979) que Rajagopalan (2000) alerta o leitor e o remete para o estudo de Nigel Love (1999) que contesta veementemente a tentativa de Searle (op.cit.) de empreender esforços para conciliar duas tendências contraditórias e profundamente irreconciliáveis. Nas palavras de Rajagopalan;

A contradição – ou o que pode ser caracterizado, pelo menos como uma permanente tensão – na versão de Searle sobre a teoria contém a tentativa do filósofo de Berkeley para reconciliar duas tendências que, como Love nos lembra, são forças irreconciliáveis. (Rajagopalan, 2000: 348).

Searle (1969-1981) defende a concepção de que uma teoria da linguagem é parte de uma teoria da ação, simplesmente porque falar é uma

forma de comportamento regida por regras, tem portanto, traços formais suscetíveis de um estudo independente. Veja o que diz Searle sobre isso:

Entretanto, contentarmo-nos em estudar estes traços formais, sem um estudo do seu papel nos atos de fala, equivaleria a um estudo formal da moeda e dos sistemas de crédito na economia de diversos países sem um estudo do seu papel nas transações econômicas. Muito pode ser dito no estudo da linguagem sem estudar os atos de fala, mas todas estas teorias puramente formais são necessariamente incompletas (...) (Searle, 1981:27).

No entanto, quando Searle depara com a recusa dos teóricos da sintaxe, no que tange às suas propostas de aproximações entre as duas tendências, especialmente a de Chomsky e seus seguidores, Searle adota a tática da crítica, acusando-os sobre “o desinteresse para ver a conexão essencial entre língua e comunicação, entre significado e ato de fala e de se ocupar de uma ação de retaguarda contra os estudos dos atos de fala”, (Rajagopalan, 2000:349).

Chomsky e seus seguidores não estão interessados em saber como os falantes na verdade realizam a comunicação. Interessam a eles descobrir a competência lingüística ou, a gramática interna do falante, (cf. Chomsky, 1980)

Retomando a questão da promessa, Rosaldo (1982) argumenta que o ato de prometer é alheio ao tipo de fala do repertório do povo Ilongote, (comunidade indígena das Filipinas onde a autora realizou pesquisas) e que mais imediatamente relevante, no entanto, é a questão como, porque e com que conseqüências, o ato de prometer tem sido usado como um paradigma na teoria dos atos de fala.

Argumentando sobre o trabalho de Searle (1969), Rosaldo (op.cit.) assevera que ele esquece que as boas intenções que uma promessa estabelece são coisas que nós somente proporcionamos a certas classes de pessoas e em certos tempos. A autora argumenta ainda, que por Searle focalizar a promessa como um ato paradigmático, ele próprio se torna vítima da visão folclórica que

localiza o significado social primeiro em pessoas privadas e menospreza o sentido de limite situacional: quem promete, para quem onde e como, que funciona de modo sutil, mas são importantes meios de prometer. A centralidade da promessa de Searle, diz Rosaldo (op.cit.), suporta uma teoria onde as condições sobre a felicidade de um ato de fala olham primariamente não para o contexto, mas para crenças e atitudes pertencentes à privacidade do próprio falante.

O estudo de Rosaldo (op.cit.) direciona para o contexto real, com seres reais, agindo e interagindo com suas diferenças e interesses variados, diferentemente dos estudos de Austin (1962-1990) e de Searle (1969-1981), que focalizam exemplos idealizados de atos de fala, restritos a grupos com acesso privilegiado à cultura ocidental, marcada historicamente e sociologicamente por contratos sociais em que prometer algo é empenhar eticamente a palavra e a honra pessoal. Ademais, a cultura ocidental, marcada ainda, por preceitos judaico-cristãos, faz com que a promessa funcione igualmente a um juramento.

Neste caso, jurar diz respeito à,

(...) fórmula com que se promete ou afirma, tomando a Deus por testemunha ou invocando o nome de algo que se reputa sagrado. A afirmação solene de uma pessoa, no sentido de atestar a verdade de um fato, a sinceridade de uma promessa, (Delta Larousse, 1975:3777-v.07).

Na mesma direção do estudo de Rosaldo (op.cit.), encontra-se o trabalho de Peirano, que de uma abordagem questionadora da função referencial da linguagem de embasamento estruturalista, a autora remete o leitor para a possibilidade de se aceitar que a linguagem extrapole a função referencial e abra espaço para usos e funções “que derivam do que Malinowski (1930) chamou de contexto da situação”, (Peirano, 2001:28).

A autora (op.cit.), diz ainda que, como consequência da relação entre o enunciado verbal e o contexto da situação tem-se a união da linguagem e cultura por meio de um vínculo entre parte e todo, sendo o todo a cultura e a linguagem, parte desta cultura. Nas palavras da autora:

Como resultado, a lingüística passa a se associar à antropologia não como duas disciplinas independentes, fontes de inspiração mútua, mas em uma relação mais complexa – uma não pode prescindir da outra, (Peirano, 2001:28).

Argumentando no âmbito de uma outra perspectiva teórica, contudo abordando a mesma temática, trago para esta reflexão a noção de interdiscurso da análise de discurso, (Pêcheux, 1997) e (Orlandi, 1999).

Para Pêcheux o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo, mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas. Pêcheux (1997:160) resume isto dizendo que, “as palavras, expressões, proposições, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”.

Então isso quer dizer que as palavras, expressões e proposições adquirem seu sentido em referência a um já-dito ou pré-dito, denominado pelos autores acima mencionados, de interdiscurso, que determina o que o falante pode e deve dizer numa dada posição.

Para Orlandi (1999) o interdiscurso é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o que a autora chama de memória discursiva, o saber discursivo que torna possível todo dizer, *o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.*

O exposto me possibilita afirmar que o ato de proferir uma promessa é a retomada de um já-dito da cultura nacional ocidentalizada, com seu valor e significado, pré-estabelecido sendo este valor e este significado intransferível

para outra cultura onde quem fala está numa outra posição, como é o caso da cultura indígena Kaiowa/Guarani.

Segundo Schaden (1954), a doutrina original guarani não reconhece, a não ser vagamente responsabilidade moral, o indivíduo é bom ou mau por natureza, não há propriamente livre arbítrio, porque a índole e as qualidades o impedem de agir de determinada forma. O destino humano não depende de atributos morais.

Para o cristão, a vida na terra oferece oportunidade para merecer o céu, para tanto deve praticar virtudes de que dependerá a sua sorte futura. O Guarani não precisa merecer o céu, pois todos são destinados á vida eterna, não se liga a ele a idéia de remuneração, mas simplesmente a de um ideal que se procura alcançar.

Schaden (op.cit.) diz ainda que há concepções fundamentais inconciliáveis e, por conseguinte mutuamente exclusivas no cristianismo e na religião guarani. Dentre elas a mais importante talvez seja a da alma e a responsabilidade moral do indivíduo. Ademais, o Guarani odeia o que quer que se lhe afigure como cerceamento de sua liberdade, que preza acima de tudo.

Embora meu estudo focalize especificamente os atos de fala e a cultura do povo Kaiowa/Guarani da época presente, já bastante modificados em relação à cultura de seus ancestrais, principalmente pela infiltração nas aldeias das religiões judaico-cristãs, há, porém, um rescaldo cultural ao qual não se consegue chegar, ali creio eu, está a indianidade guarani, avesso ao cerceamento da liberdade, devotados que são à vida livre, sem horários rígidos, nem tarefas cronologicamente planejadas.

Deste modo, a introdução nas comunidades indígenas da educação escolarizada no modelo nacional ocidentalizado, com seus horários e programas rigorosos, tem-se constituído num dos maiores desafios do contato, na tentativa de nacionalizar o índio.

Com relação a isso, e ao que é próprio da cultura Kaiowa/Guarani conforme acima referenciado, *prometer* não significa palavra empenhada, nem gera constrangimento moral quando não se cumpre o prometido.

Então, sem razão escandalizei-me, quando minhas proposições para o ensino bilíngüe, aceitas pelos professores indígenas, com promessas de colocá-las em prática, foram deixadas de lado.

Dizer sim, aceito, prometo, são estratégias utilizadas para se livrar do interlocutor não-índio, que na ótica dos Kaiowa/Guarani é um invasor da cultura indígena.

Observe o que diz o índio Kaiowa, Anastácio Peralta (mim. s.d.) :

Já fomos muito reprimidos e estamos com vergonha de mostrar nossas danças, rezas e nossa bebida o kaguy. Não temos mais frutas naturais porque perdemos nosso pai que é o mato e estamos preocupados com a nossa mãe terra toda devastada.

O material lingüístico inventariado para o estudo em pauta diz respeito à linguagem como referenciadora da resistência dos índios Kaiowa/Guarani, considerando como hipótese que, ao dizer e por dizer determinadas palavras relacionadas a promessas e compromissos, os professores indígenas desta etnia não estão declarando algo, mas reafirmando seu *ñande reko* – modo de ser e viver – assim conservando suas tradições culturais, mesmo com algumas modificações em decorrência do contato.

Por estar trabalhando com professores índios, julguei ser necessário uma reflexão sobre os povos indígenas no Brasil e sua educação, para tanto dedico um capítulo da tese tendo em vista tal preocupação.

CAPÍTULO I – COMO (NÃO)FAZER COISAS COM PALAVRAS

A partir da década de mil novecentos e trinta, primeiramente na Inglaterra, posteriormente nos Estados Unidos, Suécia e Finlândia, surge um novo paradigma filosófico apoiado numa atividade sem precedentes na história do pensamento humano, nada tendo em comum com o que até então se conhecia como filosofia. Essa nova atividade tornou-se conhecida pela expressão *filosofia analítica*, entendendo-se por analítica a especial atenção dispensada à linguagem, sobretudo à linguagem corrente, (cf. Os Pensadores, 1985).

A primeira metade do século XX testemunhou o que se convencionou chamar, *virada lingüística*, essa concepção filosófica, por vezes denominada de filosofia da linguagem ordinária.

Ryle (1953/1989) em seu trabalho: *linguagem ordinária*, estabeleceu um contraste entre os enunciados, utilização da linguagem ordinária e utilização ordinária da expressão. Quando se trata da utilização da linguagem ordinária a palavra ordinária contrasta explicitamente ou implicitamente com fora do comum, esotérica, técnica, poética, notacional. Ordinário significa comum, corrente, coloquial, vernacular, natural, prosaico, não notacional, na língua de todo mundo.

No que diz respeito ao enunciado: *a utilização ordinária da expressão*; ordinária está em contraste com não canônica, ou não padrão.

São utilizações não canônicas de uma palavra, por exemplo, as utilizações metafóricas, hiperbólicas, poéticas, ampliadas e deliberadamente restritas, Ryle (1953/1989: 04).

Ludwig Wittgenstein (1953/1989) e G. E. Moore (1939/1989) foram os principais mentores desse *desvio* no pensamento filosófico. Moore

(1939/1989) e Russell (1939/1985), criticaram a teoria das relações internas, defendidas pelos idealistas e chegaram ambos à conclusão de que a tarefa do filósofo deveria ser acima de tudo analítica.

A filosofia analítica na Inglaterra teve na Universidade de Cambridge o seu principal centro irradiador, local em que George Edward Moore atuou durante a maior parte de sua vida acadêmica e formou toda uma geração de pensadores. Moore (op.cit.) dedicou-se à análise da significação de expressões empregadas na linguagem corrente e à investigação das principais proposições dos filósofos. Muitas das idéias de Moore ressurgem em Cambridge com Wittgenstein, (cf. Os Pensadores, 1985).

Contudo, é a filosofia de Wittgenstein na sua retomada, com as *Investigações Filosóficas* (1953), após a publicação do *Tractatus Logicus Philosophicus* (1921), que contribuiu decisivamente para a transformação do pensamento filosófico nas Universidades de Cambridge e Oxford, principalmente após os cursos ministrados em Cambridge por este filósofo entre os anos de 1930 e 1933.

O método usado por Wittgenstein estava voltado para a análise e funcionamento da língua em uso. Dizia o filósofo, que para desenvolver a habilidade para este tipo de análise filosófica teria que trilhar o caminho da discussão.

O pensamento filosófico do Wittgenstein das investigações Filosóficas influenciou de forma decisiva a *filosofia analítica* desenvolvida em Cambridge e em Oxford. Em Cambridge o pensamento de Wittgenstein foi representado por seu ex-aluno Wisdom; em Oxford, entre os mais proeminentes representantes destacam-se, Gilbert Ryle, John Langshaw Austin, Peter Frederick Strawson, entre outros.

Austin é considerado o principal representante da escola analítica, chegou em Oxford em 1933, onde viveu a maior parte de sua vida.

Neste contexto, sob a influência da escola filosófica analítica, no âmbito da linguagem ordinária surge com Austin a Teoria dos atos de Fala, mais especificamente na sua elaboração final por ocasião das conferências proferidas por este filósofo na Universidade de Harvard, no ano de mil novecentos e cinquenta e cinco, denominadas Conferências Willian James. Contudo, bem antes, já em mil novecentos e quarenta e seis, na conferência *Outras Mentes*, Austin criticava o que considerava a *falácia descritiva*, cometida por certos filósofos. Enunciados do tipo, *Eu sei que...* devido a sua forma declarativa, parecem ser descrições de fatos, (cf. Souza Filho, 1990).

No artigo *Other Minds* (Outras Mentes) Austin (1989) analisa a insustentabilidade de verdade do enunciado, *eu sei que...* Aquele que diz *eu sei...*, somente por dizer não sustenta o rigor da verdade, por isso fica exposto às questões do tipo: *Você sabe? Como você Sabe?* (cf. Austin: 1989)

Para Austin, (op.cit.) o ato de proferir a expressão *eu sei...* equivale a dizer, *eu acho...* ou , *eu acredito*.

Na análise sobre a expressão, *Eu sei que...* no artigo acima mencionado, *Outras Mentes*, Austin propõe que tal expressão seja considerada da mesma maneira que, *Eu prometo...*, daí decorre sua crítica ao que denomina *falácia descritiva*, Austin (1989:38), diz que:

Supor que *eu sei...* Seja uma frase descritiva é apenas um exemplo de falácia descritiva, tão comum na filosofia. Mesmo que uma linguagem seja agora puramente descritiva, a linguagem não era assim na sua origem, e continua não sendo assim na sua maior parte. Proferir obvias frases, *rituais*, nas circunstâncias apropriadas, não é descrever a ação que praticamos, mas praticá-las (...).

Para Austin, (op.cit.) o enunciado *eu sei que...*, assim como, *eu advirto*, *eu pergunto*, *eu defino*, não pode ser mentira, embora possa envolver mentira, como em *eu prometo...*, pode estar implícita a *intenção* de realizar o prometido por parte de quem promete, como pode não ser verdadeiro.

Notadamente sobre *intenções*, Rosaldo (1982) assevera que os teóricos dos atos de fala tentam compreender o fato de que falar sobre o mundo *lá fora* necessita envolver não somente proposições para serem julgadas como verdades, porém, algo mais: *intenções comunicativas*. Para a autora, o significado dado às nossas palavras deve deste modo depender não sobre o que falamos, mas quem somos e o que desejamos que nossos interlocutores entendam.

Argumentando ainda sobre as intenções, a autora (op.cit.) diz que estas são incorporadas em todos os atos de fala, mesmo tendo os teóricos desta teoria falhado em lutar com algumas das mais excitantes implicações de seu trabalho. Assim afirma Rosaldo (1982: 211):

(...) eles pensam em *fazer coisas com palavras* como realização de pessoas autônomas, das quais as ações não são significativamente envolvidas pelo relacionamento e expectativas que definem seu lugar no mundo.

Para a autora (op.cit.) a Teoria falha porque não compreende a socialização ou sociabilidade dos indivíduos que usam suas *regras e recursos* para o ato de fala, ou a Teoria falha porque constrói a ação independentemente de seus status reflexivos, ambos como consequência e causa das formas sociais.

Rosaldo (op.cit.), diz que a maioria dos teóricos modernos pensa sobre a língua como um instrumento designado para expressar e referir, sendo que os Ilongotes (comunidade indígena das Filipinas) pensam a língua em termos de ação. Eles usam os comandos como ato de fala exemplar, mostrando menos interesse para o significado subjetivo que uma expressão comunica e mais para o contexto social no qual as expressões são ouvidas.

Rosaldo (1982) argumenta sobre a Teoria dos Atos de Fala, questionando-a no âmbito de sua própria formulação, como uma abordagem

que reconhece, mas que despreza importantes limites culturais e situacionais sobre as formas de uso da língua.

Nesta mesma direção encontra-se o trabalho de Peirano (2001:28).

Esta autora defende que,

a consequência mais imediata da relação entre o enunciado verbal e o contexto da situação é que a linguagem e cultura não se unem por laços isomórficos mas sim por meio de um vínculo entre parte e todo, isto é, a linguagem é parte da cultura.

Retomando a argumentação sobre *intenções*, defrontamos com a impossibilidade de prevê-las quando o falante profere performativos como promessas e outros similares. Ao fazer uma promessa, quem a faz não está declarando algo passível de ser julgado como verdadeiro ou falso (cf. Austin: 1962-1998). Quem faz uma promessa assemelha-se a alguém que contrai uma dívida e afirma ao seu credor que pagará tal dívida. Ambos, promotor e devedor, ao dizerem o que dizem realizam respectivamente os atos de prometer e de endividar, isto constatável pelo interlocutor e pelo credor, contudo a intenção de realizar ou não o prometido e de pagar ou não a dívida é algo interior, impenetrável ao interlocutor e ao credor.

Defendo a tese de que intenções para promessas felizes ou infelizes (cf. Austin: 1962-1998) estão relacionadas à cultura. Embora não se possa dimensionar a intenção de cumprir ou não uma promessa por parte de quem a faz, o promotor pode ser alguém que esteja circunscrito numa dimensionalidade cultural cujos padrões comportamentais esperados requerem que suas palavras sejam o seu penhor (cf. Austin: 1962-1998), como é o caso da cultura ocidental, acima mencionada.

Diferentemente da cultura ocidental, e com esta, numa situação de contato permanente, encontra-se a cultura guarani, em que o domínio do sagrado se confunde com a magia e com a moral (cf. Schaden: 1954).

Como já foi antes mencionado, o “Guarani distingue ações boas ou más, indivíduos bons ou maus, mas na sua doutrina original não reconhece, a não ser vagamente, responsabilidade moral”, (Schaden, op.cit.:124).

Schaden (op.cit.) falando ainda sobre a cultura guarani, comenta que o destino humano não depende de atributos morais; não há sanções, castigos ou condenação, nem prêmio ou recompensa, tudo já está previamente determinado pela entidade suprema.

Deste modo, quero crer, que a minha estranheza inicial com o malogro das promessas e comprometimentos dos Kaiowa/Guarani para com minha proposta de educação bilíngüe, esteja mesmo relacionada à questão cultural, por dois motivos: primeiro - a minha proposta não satisfazia os anseios culturais da comunidade; segundo – prometer, como vimos, na cultura guarani não diz respeito ao empenho da palavra, mormente, quando a promessa é dirigida ao *outro*, ao *diferente*, ao *não-índio*.

Rajagopalan (1992), defendendo a irredutibilidade do ato ilocucionário como fator inibidor das tentativas taxonômicas, argumenta que o trabalho de Rosaldo (1982) e Duranti (1988) entre outros, produziram alguns avanços positivos em meio a tantos fracassos, embora reconhecendo que estes trabalhos direcionaram-se para uma conclusão oposta. Assim diz Rajagopalan (op.cit.) sobre Rosaldo (1982):

Com base em seu trabalho de campo desenvolvido na comunidade Ilongot (Filipinas) a pesquisadora põe em dúvida a própria possibilidade de fazer uma taxonomia de atos de fala com o objetivo de que esta sirva de fundamentação para uma tipologia transcendental de ação lingüística (Rajagopalan, 1992:101).

Comentando sobre Duranti, Rajagopalan assevera que o trabalho deste pesquisador vai na mesma direção das pesquisas de Rosaldo (op.cit.). Nas palavras de Rajagopalan (1992:101):

Apoiando-se em dados coletados numa pesquisa de campo realizada nas ilhas de Samoa, Duranti pleiteia a necessidade de respeitar a especificidade cultural de cada comunidade de fala, de prestar maior atenção às suas características peculiares, no lugar da prática vigente de usar o rolo compressor da doutrina universalista a fim de tratá-la como uma mera variante superficial e inconsequente.

Para Duranti (1988), a visão da comunicação como uma troca de intenções individuais por um código particular ainda é muito comum na tradição ocidental de estudos lingüísticos. Duranti (op.cit.) lembra que para Searle (1983), na teoria dos atos de fala, significado é identificado freqüentemente com as intenções do falante ao expressar certas crenças ou provocar certas mudanças no mundo. Nesta perspectiva, significados e intenções coincidem com certos estados psicológicos e é aceito que o significado de uma expressão oral está completamente definido na mente do falante antes do ato de falar. Nas palavras de Duranti (op.cit.:14):

Apesar dos muitos casos nos quais as palavras alcançam, ou não alcançam certos fins em decorrência da audiência num determinado contexto possível ou impossível, muitos teóricos do ato de fala optaram por concentrar nas intenções do falante como o objeto principal de suas investigações (cf. Clark e Carlson (1982:54)). Nestes termos, outros elementos do evento de fala são largamente ignorados. Assim, o destinatário normalmente é visto como um espectador passivo que pode entender isto certo ou erradamente. A atividade social maior na qual a língua usada só é levada em conta quando as intuições dos analistas sugerirem que interpretação contraditória pode ser possível.

Esta visão apontada por Duranti (op.cit.), em que as intenções do falante é o objeto principal de investigações, está em conflito com qualquer espécie de interatividade que visa a aproximação entre o estudo da língua e interação social. Apoiando-se nos trabalhos de antropólogos e lingüistas tais como: Goodwin (1981), Gumperz (1982), Griffin ad Mchan (1981), Psathas (1979), Schenkein (1978), Schegloff (1982) e Streck (1980), Duranti (op.cit.) diz que o trabalho destes pesquisadores sugere que o papel atribuído às intenções do falante na interpretação da fala pode variar por sociedades e contextos

sociais. Em muitas ocasiões poderia ocorrer o que os teóricos dos atos de fala chamam de efeitos perlocucionários, que são por definição, não convencionais (cf. Austin, 1962-1998), poderia ser explicado em termos de normas locais relativo a natureza e sociedade humana. O convencionalismo de certos atos e interpretações é definido assim em parte pelo tipo de normas e mundo social que os participantes na interação podem evocar em um determinado tempo e lugar. Além disso, há muitos casos na vida diária na qual o significado de um determinado ato não é definido durante a recepção do que o ato respondeu.

CAPÍTULO II – A TEORIA DOS ATOS DE FALA: DA REALIDADE IDEALIZADA À REALIDADE SOCIAL

A Teoria dos Atos de Fala, criada por Austin (1962), não visa a princípio o estudo empírico. No emprego do método analítico Austin (op.cit.) recorre a exemplos do cotidiano lingüístico, processos criminais, situações imaginárias e fictícias, contudo, não visa primariamente uma análise empírica dos atos de fala.

O recurso a exemplos, reais ou imaginários é apenas uma forma de tornar a reflexão mais concreta (...), mais próxima da experiência de falantes, apoiando-se no caráter intersubjetivo da linguagem e assim, fazendo com que suas conclusões tenham a ver mais diretamente com nosso universo de discurso e nossa prática cotidiana, (Souza Filho 1990:09).

Tendo em vista, pois, as conclusões a que chegou Austin, no tocante ao universo discursivo e prática cotidiana do falante, os problemas filosóficos restringem-se a determinado campo semântico, onde Austin examina o uso de expressões, tais como: *eu prometo*, *eu sei*, considerando, como, por que e por quem, expressões iguais a estas podem ser usadas e outras não.

O método de análise austiniano considera sempre a linguagem em sua estrutura formal em relação a uma determinada situação em que faz sentido uma expressão em uso, levando em conta o contexto, bem como os elementos que o constitui, onde tal expressão é usada. Assim superando as barreiras entre língua e mundo, entre o sistema de signos saussuriano, sintaticamente ordenado e a realidade externa a ser apresentada.

Quando examinamos o que se deve dizer e quando se deve fazê-lo, que palavras devemos usar em determinadas situações, não estamos examinando simplesmente palavras (ou seus significados ou seja lá o que isto for) mas sobretudo a realidade sobre a qual falamos ao usar estas palavras, (Austin, 1962:182).

Deste modo, a análise da linguagem pressupõe a investigação do contexto sociocultural no qual é usada, as práticas sociais, os paradigmas e valores, a racionalidade enfim, desta comunidade, elementos dos quais a linguagem é indissociável, (cf. Souza Filho, op.cit.).

Neste estudo, os atos de fala dos professores índios Kaiowa/Guarani são analisados considerando a interação entre linguagem e mundo real, em que o significado de uma expressão é determinado por sua condição de uso, apoiando-se no método de análise austiniano, porém assumindo uma postura empírica que leva em conta o uso da língua por indivíduos situados num mundo real, em que as expressões devem ser consideradas sempre em relação a uma situação de interação social em que faz sentido o uso de tais expressões.

O trabalho de Rosaldo (1982) sobre a visão da linguagem como comando, utilizada pelos Ilongotes, ligando a fala com modos socialmente esperados de conhecimento energia e habilidades, bem como o trabalho de Duranti (1988) realizado nas ilhas de Samoa, constituem referências para o meu estudo, cujo intuito é trabalhar a teoria dos atos de fala numa perspectiva real, com seres reais, situados e culturalmente diferenciados da tradição ocidental.

Duranti (op.cit.) relata que os habitantes de Samoa, em lugar de tomar as palavras como representações de significados previamente estabelecidos, realizam interpretações como um meio de adequar publicamente relações sociais a fim de entender o que uma determinada pessoa pretendeu dizer com o que disse. Uma vez proferidas em um determinado contexto, as palavras são interpretadas com respeito a alguma realidade nova que elas ajudam formar em lugar de conteúdo subjetivo supostamente pretendido. Como um todo, a teoria de Samoa de como fazer coisas com palavras é muito mais dialogada que normalmente propõem os teóricos do ato de fala. Como será esperado, a teoria de Samoa de significar e interpretar é fundamentada em

teorias locais de conhecimento próprio, geralmente assumindo teorias de ação social, atividades que são diferentes da tradição ocidental.

Rajagopalan (1992), após discorrer sobre as tentativas fracassadas de classificação dos atos ilocucionários, por Searle (1971^a) e outros, faz referência aos trabalhos empíricos de Rosaldo (1982) e de Duranti (1983-1988). (cf. acima)

No que diz respeito à formalização da Teoria dos Atos da Fala, tal como a conhecemos, Austin a apresentou em sua última versão, elaborada por ele, na Universidade de Harvard em 1955, como parte da série de conferências *William James*. A dita teoria, que tem como tema, *How to Do Things With Words*, foi apresentada através de doze conferências e publicadas em Inglês com esse mesmo título.

Na primeira das doze conferências, Austin apresentou os neologismos que havia criado desde 1939, ou seja, performativo e constativo, posicionando e contrastando os dois termos que preliminarmente constituíram as bases da sua argumentação teórica em torno do assunto, mas, a partir da sétima conferência o próprio autor reconsidera esta posição, a qual comentamos a seguir.

Os dois termos, quais sejam, performativo e constativo, foram criados a partir da frase declarativa que segundo o autor tinha conceituação vaga, para os filósofos, sentença, equivalente a declaração, tinha tão somente o papel de *descrever* um estado de coisas, ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. Já os gramáticos, comenta o autor, indicaram que nem todas as sentenças são declarações, como por exemplo, perguntas e exclamações, e sentenças que expressam ordens, desejos ou concessões. Em nota de rodapé, Austin comenta o seguinte:

Não é correto realmente dizer que uma sentença seja uma declaração; na realidade ela é usada para fazer uma declaração, e a declaração em si é uma construção lógica das feitura das declarações, (Austin 1990:21).

Considerando que nem todas as declarações verdadeiras ou falsas são descrições, Austin opta pelo uso do termo *constativo*. Seguindo esta linha de pensamento demonstra que muitas perplexidades filosóficas surgiram do erro de aceitar como declarações fatuais diretas, proferimento que, ou são sem sentido ou então foram feitos com propósitos bem diferentes.

A seguir ainda na primeira conferência, Austin inicia a delimitação preliminar do proferimento performativo, que considera como *as expressões que disfarçam*. Esse tipo, porém, não se disfarça sempre, necessariamente como declaração fatural, descritiva ou constativa. Diz ser conveniente estudar esse tipo de declaração, inicialmente sob esta forma enganosa, para explicitar suas características, contrastando-as com as declarações fatuais que elas imitam.

Como primeiros exemplos, Austin (1990), toma alguns proferimentos, gramaticalmente tidos como declarativos com sentidos e verbos usuais na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa. O autor alerta que se pode encontrar proferimentos que satisfaçam estas condições e que nada descrevem nem relatam, nem constata e nem são verdadeiros ou falsos. E ainda, que o proferimento da sentença é, no todo ou em parte, a realização de uma ação, que não seria normalmente descrita constituindo em dizer algo.

Exemplos:

- (a) Aceito (scilicet) esta mulher como minha legítima esposa – do modo que é proferido no decurso de uma cerimônia de casamento.
- (b) Batizo este navio com o nome de Rainha Elizabeth – quando proferido ao quebrar-se a garrafa contra o casco do navio.
- (c) Lego a meu irmão este relógio – tal como ocorre em um testamento.
- (d) Aposto (...) como vai chover amanhã, (Austin 1990:24).

Austin então pondera que tais exemplos deixam claro que proferir uma dessas sentenças não significa que se está *descrevendo* o ato que se estaria praticando ao se dizer o que disse, nem declarar que se está praticando, é fazê-lo. Afirmar que nenhum dos proferimentos é verdadeiro ou falso. Batizar alguém é dizer em circunstâncias apropriadas o que tem de ser dito, porém se as circunstâncias não são apropriadas, não foram ditas as palavras que deveriam ser ditas, tampouco a pessoa que disse estava autorizada para dizer, não se pode afirmar que tal batizado é falso, mas infeliz e malogrado. Propõe então o autor em denominar os proferimentos deste tipo de *sentença performativa*, ou *proferimento performativo*, ou de forma abreviada, *um performativo*.

Austin distinguiu entre as ditas sentenças declarativas, as que se sustentavam a uma análise de falso e verdadeiro às quais deu o nome de constativas e as que não se sustentavam, não sendo, pois, classificáveis nesse paradigma, deste modo criou para estas sentenças o termo performativo, derivado do verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo *ação*, e indica que ao se emitir um proferimento está se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente considerado um mero equivalente a dizer algo, (cf. Austin 1990).

Sendo, pois, as sentenças performativas inclassificáveis nas categorias de falso e verdadeiro, Austin as classifica em felizes e infelizes. Então, comentando as condições para performativos felizes, prossegue na sua argumentação, lembrando aos ouvintes que na primeira conferência tinha proposto considerar alguns casos em que dizer algo é fazer algo; ou em que por dizer ou ao dizer algo, está se fazendo algo, (cf. Austin op.cit.).

O autor faz esta afirmação, logo a seguir, no mesmo parágrafo questiona o antigo pressuposto filosófico, qual seja, a idéia de dizer algo em todos os casos considerados é sempre declarar algo. Para o autor é uma idéia inconsciente e errônea, porque para ele nem tudo o que se diz é declaração, daí

sua distinção no tocante a constativos e performativos. Sendo os constativos classificáveis em verdadeiros ou falsos e os performativos que não são nem verdadeiros nem falsos, mas felizes e infelizes.

Em relação aos performativos, Austin convoca o leitor a concentrar atenção no que diz respeito à questão das *circunstâncias adequadas*. Neste caso, apostar, por exemplo, não significa simplesmente proferir as palavras aposto... (e/ou outras); mesmo dizendo aposto, quem diz pode não estar apostando se a proposta for feita (usando o exemplo do autor) após a corrida de cavalo. Austin (op.cit.) termina então esta argumentação dizendo que:

Além do proferimento das palavras chamadas performativas, muitas outras coisas em geral têm que ocorrer de modo adequado para podermos dizer que realizamos, com êxito, a nossa ação. Quais são essas coisas esperamos descobrir pela observação e classificação dos tipos de casos em que algo sai errado e nos quais o ato – isto é, casar, apostar, fazer um legado, batizar, etc. – redunde, pelo menos em parte, em fracassar. Em tais casos não devemos dizer de modo geral que o proferimento seja falso, mas malogrado. Por esta razão chamamos a doutrina das coisas que podem ser ou resultarem malogradas, por ocasião de tal proferimento, de doutrina das infelicidades, (Austin, 1990: 30).

Apresento a seguir o esquema no qual, Austin ao enunciá-lo reivindica algo necessário para o funcionamento feliz ou sem tropeços de um proferimento performativo. O esquema que apresento abaixo, criado por Austin, inspirou-me na compreensão dos atos de fala dos professores índios Kaiowa/Guarani que propus analisar.

- (A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, e em certas circunstâncias; e além disso, que
- (A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.
- (B.1) O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e
- (B.2) completo.

- (r.1) Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e, além disso,
- (r.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subsequentemente. (Austin 1990: 31).

Para Austin (op.cit.), a transgressão de uma dessas seis regras resultará no malogro do proferimento performativo. Diz ainda, que há diferenças consideráveis entre as diversas maneiras de ser malogrado, o autor espera que “tais maneiras estejam assinaladas pelas letras e números selecionados para cada item”, (Austin, 1990:31).

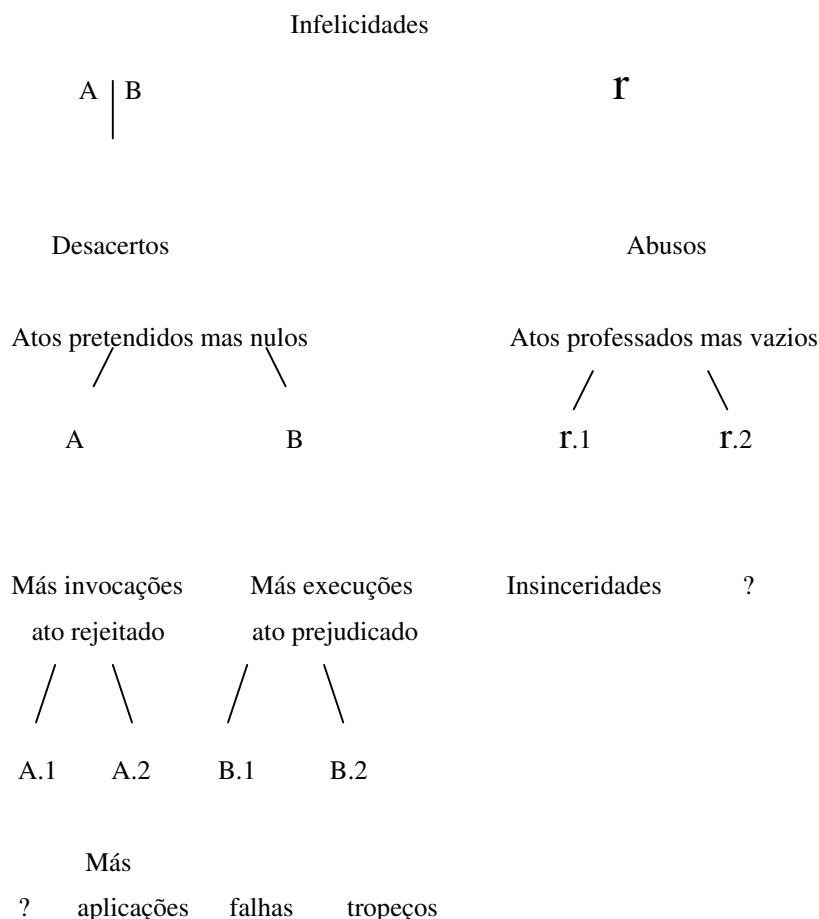
Dada a especificidade da argumentação com relação a explicitação do esquema, optei pela transcrição *ipsis literi*, em que Austin, (1990:31) afirma que:

Se transgredirmos uma dessas seis regras, nosso proferimento performativo será, de uma forma ou de outra, malogrado. Mas é claro que há diferenças consideráveis entre as diversas “maneiras” de ser malogrado – maneiras que, esperamos, estejam assinaladas pelas letras e números selecionados para cada item.

A primeira grande distinção reside na opinião entre o conjunto das quatro regras A e B e as duas regras r. Daí o uso das letras latinas em oposição à letra grega. Se violamos uma das regras de tipo A ou B – isto é, se proferimos a fórmula incorretamente, ou se as pessoas não estão em posição de realizar o ato seja porque, por exemplo, já são casadas, seja porque foi o comissário e não o capitão do navio quem realizou o casamento, então o ato em questão (o casamento) não se realiza com êxito, não se efetua, não se concretiza. Nos dois casos, ao contrário, o ato é concretizado, embora realizá-lo em tais circunstâncias, digamos, quando, por exemplo, somos insinceros, seja um desrespeito ao procedimento. Isto se passa quando digo “prometo” sem ter a intenção de cumprir o prometido, prometi mas... Precisamos de nomes para nos referirmos a esta distinção geral, por isso chamaremos desacertos os atos malogrados do tipo A.1-B.2, em que não se consegue levar a cabo o ato para cuja realização, ou em cuja realização, é indispensável a forma verbal correspondente. Por outro lado, chamaremos de abusos aqueles atos malogrados (de tipo r) em que a ação é

concretizada (obviamente não se devem enfatizar as conotações usuais destes termos), (Austin 1990:32).

Assim, temos o seguinte esquema:



As quatro primeiras regras, das seis criadas por Austin e aqui apresentadas, dizem respeito às infelicidades concernentes aos desacertos, A e B. Atos pretendidos, mas nulos, em que A se refere às más invocações: os atos são rejeitados. A1 e A2 resulta em más aplicações. B más execuções, os atos são prejudicados, B1 falhas, B2 tropeços.

O proferimento se torna um desacerto quando o procedimento invocado é esvaziado de sua autoridade, porque não foram ditas as palavras certas pela pessoa certa em circunstâncias apropriadas, ou porque o procedimento não foi executado por todos os participantes de modo correto e completo.

Austin, no que diz respeito aos desacertos, esclarece a distinção geral entre os tipos A e B, asseverando que nos dois casos classificados como A existe uma *má invocação* de um procedimento seja porque tal procedimento inexistente de modo geral, ou porque o procedimento em questão não se efetiva de maneira satisfatória.

Por este motivo o autor denomina as infelicidades do tipo A, de *más invocações*. Dentre estas, Austin batiza o segundo tipo, ou seja, A.2, em que o procedimento existente não foi como se pretendia, de *má aplicação*, lamenta por não ter encontrado um bom nome para o primeiro tipo, ou seja, A.1.

Embora sendo correto e válido o procedimento nos casos B, mas prejudicada a execução do ritual, acaba gerando conseqüências inadequadas. Por isso o autor considerando então os casos B em oposição aos casos A, denomina de *más execuções*, em oposição a *más invocações*. “O ato pretendido fica prejudicado por uma falha ou tropeço na condução da cerimônia. A classe B.1 é a das falhas e a classe B.2 é a dos tropeços”, (Austin, 1990:32)

No início do trabalho, Austin caracteriza de modo preliminar o proferimento performativo como aquela expressão lingüística que não consiste apenas em dizer algo, mas em fazer algo, o que não se configura num relato verdadeiro ou falso sobre alguma coisa. Em seguida chama a atenção para o fato de que, mesmo não sendo verdadeiro ou falso, o proferimento performativo está sujeito a avaliação, podendo ser feliz ou infeliz. Deste modo apresenta uma lista de seis tipos de infelicidades, dentre estas apresentei inicialmente uma reflexão sobre as quatro primeiras as quais tornam o proferimento performativo um desacerto, e o ato intencionado nulo e vão, não surtindo qualquer efeito.

As duas últimas regras apresentadas pelo autor são as do tipo **I.1** e **I.2** e dizem respeito às insinceridades, infrações e casos de não cumprimento. Diz-se então que o ato não é nulo embora seja infeliz.

Austin (1990:47), retoma as definições destas duas regras:

I.1: Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos, sentimentos e intenções, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de algum dos participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca, deve de fato ter tais pensamentos, sentimentos e intenções, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e, além disso,

I.2: devem realmente conduzir-se desta maneira subsequentemente, (Austin 1990:47).

1. Sentimentos

Austin (op.cit: 48) apresenta alguns exemplos em que para os proferimentos performativos não se tem os sentimentos requeridos, tornando-se então malogrados e infelizes.

Tais exemplos são:

Eu o felicito, dito sem que me sinta satisfeito, ou mesmo quando me sinto aborrecido.

Meus pêsames, dito sem qualquer sentimento de solidariedade com a dor do interlocutor.

As circunstâncias, em tais casos, estão dentro das regras e sendo assim o ato é realizado, isto é, não é nulo, mas é realmente *insincero*, já que sentindo o que sentia não deveria congratulá-lo, nem apresentar meus pêsames.

2. Pensamentos

Aqui o autor (op.cit.: 48) apresenta exemplos em que não se tem os pensamentos requeridos, sendo portanto os performativos malogrados.

Eu o aconselho a.... Dito sem pensar que o ato ou atitude aconselhados sejam os mais benéficos para o interlocutor.

Declaro-me inocente ou Eu o absolvo, quando creio que a pessoa é culpada.

Estes atos não são nulos. Dei um conselho e dei um veredicto, ainda que de forma insincera. Temos aqui algo de análogo com o que ocorre com a *mentira*, ao realizar-se um ato de fala de tipo *assertivo*.

3. Intenções

Exemplos apresentados por Austin (op.cit. 48) em que não se tem as intenções requeridas.

Prometo, dito quando não tenciono fazer o que prometi.

Aposto, dito quando não tenho a intenção de pagar a aposta.

Declaro guerra, dito quando não tenho a intenção de lutar.

Austin (op.cit.) não está usando as palavras *sentimento*, *pensamento* e *intenções*, em uma acepção técnica, em oposição a uma acepção imprecisa. Entende o autor, que são necessários alguns comentários sob estas noções, uma vez que suas distinções são tão imprecisas que tornam difícil distinguir os vários casos e, estes, por sua vez, podem se combinar com o que geralmente ocorre. Ao dizer *felicito-o*, quem diz deve realmente ter o sentimento ou pensamento de que o outro deva ser felicitado. É um pensamento ou sentimento de que algo é meritório que motiva a felicitação. No caso de prometer, quem promete deve ter a intenção de cumprir o prometido, além de considerar factível o prometido deve-se também pensar que o ato prometido resultará em algo benéfico para o interlocutor da promessa.

Com relação aos pensamentos, Austin alerta para não se confundirem o que se pensa que as coisas são, com o fato de que as coisas realmente sejam como pensamos.

Os pensamentos constituem algo de muito confuso. Com eles aparece a insinceridade, elemento essencial da mentira. Exemplos: dizer *inocente*, pensando que o ato foi mesmo praticado por aquele indivíduo; congratular com alguém, porém, pensando que este alguém não merece tais congratulações.

Por último, nesta seqüência argumentativa, Austin (op.cit.) falando sobre as intenções diz que nelas também aparecem dificuldades especiais, tais como, dificuldade em definir o que constitui uma ação subsequente distintamente do que constitui meramente o ato de completar ou consumir uma mesma ação. Neste caso, é difícil determinar a relação entre: (cf. exemplos abaixo).

Eu te dou isto, e dar a alguém a posse de um objeto,
Eu aceito esta mulher, etc., e a consumação da cerimônia,
Vendo-lhe isto, e completar a venda. (Austin 1990:50)

Embora a distinção seja relativamente fácil no caso da promessa.

O autor diz ainda que se podem fazer semelhantes distinções quanto à intenção requerida quando se trata de completar uma ação presente. Contudo, conclui afirmando que isto não levanta, em princípio, qualquer dificuldade em relação ao conceito de insinceridade.

Na altura da sétima conferência e a seguir, Austin (op.cit.:78) reconsidera sua posição inicial a respeito do contraste apresentado por ele mesmo, entre os proferimentos performativos e constativos e diz que “é hora, portanto, de tentar um novo tratamento para o problema”.

Austin passa a considerar que a infelicidade pode caracterizar ambos os tipos de proferimento e não apenas os performativos, e assim reconsidera os sentidos em que dizer algo possa ser fazer algo, ou em que ao dizer e por dizer algo esteja fazendo algo, distinguindo desse modo todo um grupo de sentidos de que dizer algo é, em sentido normal e completo, fazer algo.

A esse ato de *dizer algo* nesta acepção normal e completa Austin (op.cit.) denomina de ato locucionário, e ao estudo dos proferimentos desse tipo e alcance denomina de estudo de locuções, ou de unidades completas do discurso.

Contudo, o interesse inicial do autor pelo ato locucionário, diz respeito basicamente ao esclarecimento e em que consiste o mesmo, para distingui-lo dos outros atos com os quais se ocupará primordialmente.

Deste modo, Austin (op.cit.: 88) assevera que realizar um ato locucionário é, em geral, o mesmo que realizar um *ato ilocucionário* como ele se propõe a denominá-lo, e diz ainda que, “para determinar que este *ato ilocucionário* é realizado dessa forma temos que determinar de que maneira estamos usando a locução, ou seja”:

Perguntando ou respondendo a uma pergunta.
 Dando alguma informação, ou garantia, ou advertência.
 Anunciando um veredicto ou uma intenção.
 Pronunciando uma sentença.
 Marcando um compromisso, fazendo um apelo ou uma crítica.
 Fazendo uma identificação ou descrição, e outros casos semelhantes.

Nesse novo sentido, a realização de um ato ao dizer algo é o mesmo que a realização de um *ato ilocucionário*, ou seja, a realização de um ato ao dizer algo, em oposição à realização de um ato de dizer algo.

Austin faz referência à doutrina dos diferentes tipos de função da linguagem que na ocasião lhe interessam, como sendo a doutrina das *forças ilocucionárias*.

Antes mesmo, de uma melhor elaboração à noção do ato ilocucionário o autor contrasta tanto o ato locucionário quanto o ato ilocucionário com um terceiro tipo que ele chama de ato perlocucionário. Ao realizar um ato locucionário, e assim um ato ilocucionário pode estar também realizando o ato perlocucionário, uma vez que, ao dizer algo produzirá certos efeitos ou conseqüências sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes. Algo pode ser dito com propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos.

Como acima mencionei, o conceito de *ato ilocucionário* começa a emergir no âmbito da sétima conferência, ocasião em que Austin inicia a quebra da distinção entre *proferimentos performativos* e *proferimentos constativos*, de sua própria criação e por ele apresentada com esmero nas primeiras conferências, levando o leitor a acreditar na solidez absoluta de tal distinção.

No âmbito desta argumentação, concordo com Rajagopalan (1989:523), quando diz que:

(...) o que não tem sido, a meu ver, suficientemente apreciado pelos comentaristas de Austin com respeito a essa guinada drástica é que ela faz parte de uma estratégia de argumentação muito bem planejada com todos os detalhes pelo filósofo inglês. Ou seja, quando propôs a distinção *constativo* vs. *performativo*, Austin já sabia muito bem que estava construindo algo para ser derrubado em momento oportuno.

O próprio Austin (1990:91), falando, então, dos três atos que acaba de nomear, destaca a importância do ato ilocucionário, e diz o seguinte:

Nosso interesse nestas conferências consiste essencialmente em ater-nos ao ato ilocucionário e contrastá-lo com os outros dois. Há uma tendência em filosofia a se omitir este tipo de ato em favor de um outro dos outros dois. Contudo, é distinto de ambos os outros.

Austin considera que o ato ilocucionário e até mesmo o ato locucionário estão ligados a convenções. Para tanto pondera que o caso de render homenagem, só é homenagem porque é convencional e é prestada apenas porque é convencional. Já o ato perlocucionário pode incluir o que, de certo modo, são conseqüências, como quando se diz ao fazer x estava fazendo y, no sentido de que como conseqüência de haver feito x pode-se fazer y.

Na nona conferência Austin retoma a distinção entre os três tipos de atos e das expressões ao *fazer x se faz y* e por haver *feito x consegue-se fazer y*,

com o propósito de obter maior clareza em relação às três classes e aos casos que são ou não membros delas.

Na explicitação dos três atos em questão, Austin distingue o ato locucionário como sendo o proferimento de uma sentença com sentido e referência, os atos ilocucionários são proferimentos que têm uma certa força convencional, tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc. Por último, Austin argumenta sobre a realização dos atos perlocucionários, os quais uma vez produzidos refere-se algo que pode convencer, persuadir, impedir, surpreender ou confundir.

Austin (op.cit.: 103) insiste na distinção do ato ilocucionário e do ato perlocucionário. Para tanto, apresenta o exemplo que a seguir reproduzo, “devemos distinguir entre ao dizer tal coisa eu o estava prevenindo e por dizer tal coisa eu o convenci, ou surpreendi, ou o fiz parar”.

Na sua proposta de análise do ato ilocucionário de prometer, Searle (1981) quer saber quais as condições necessárias e suficientes para que o ato de prometer seja bem sucedido e perfeitamente executado na enunciação de uma frase. Diz que há vários tipos de possíveis defeitos de atos ilocucionários, mas que nem todos são suficientes para invalidar o ato na sua totalidade. Pondera que em alguns casos, uma condição pode ser de fato intrínseca à noção do ato em questão e não satisfeita num dado caso, e ainda assim, o ato terá sido realizado.

Sobre a noção de defeito, Searle (1981:74) diz o seguinte:

A nossa noção de defeito no ato ilocucionário está estritamente relacionada com a noção de insucesso de Austin (1962). Nem todas as condições são logicamente independentes uma da outra. Algumas vezes vale a pena afirmar uma condição separadamente mesmo que ela seja, estritamente falando, acarretada por outra.

CAPÍTULO III – ÍNDIOS NO BRASIL

Neste capítulo faço algumas reflexões concernentes à relação entre os povos indígenas e a sociedade nacional, focalizando aspectos sobre o contato. Argumento sobre a educação, ao mesmo tempo, tentando incursionar nas chamadas políticas indigenistas, com abordagens sucintas que vão do Brasil colonial à criação do SPI e da FUNAI.

3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS INDIGENISTAS

Estas reflexões estão embasadas nos estudos de Gomes (1991), Oliveira (1996), Mellati (1993) e Gagliardi (1989).

Gomes (1991) interpreta as relações entre os índios e a nação brasileira focalizando o que ele diz ser o dado histórico mais importante dos últimos tempos, qual seja, o crescimento demográfico das populações indígenas.

O autor assevera que não está fazendo uma revisão da história indígena brasileira, mas aprofundando-a para dela extrair os fundamentos sociológicos e antropológicos que permitam a ele demonstrar como e por que a grande maioria das nações indígenas se extinguiu, e uma pequena minoria sobreviveu, e aos poucos vai se recompondo.

A visão metodológica que enfoca a história pelo aspecto do índio que sobrevive ressalta ao interesse do autor e, a partir dessa visão, percorre o caminho até nossos dias, iniciando pela descoberta do Brasil.

Gomes (op.cit.), apresenta e discute um conjunto de medidas oficiais elaboradas para os índios ao longo de cinco séculos de controle militar, político, social e jurídico, o que constitui a política indigenista brasileira.

O Brasil foi colonizado sobre os índios e às custas deles, e atualmente continua a manter um padrão de relacionamento de colonialismo interno. Os índios são vistos como homens ‘relativamente capazes’, como culturas inferiores e como sociedades políticas inviáveis, (Gomes, 1991: 96).

Ao formular a política indigenista para o Brasil, Portugal se valeu da experiência contemporânea na África do norte e na Ásia, conservando a mesma agressividade.

O projeto colonial visava a fazer dos povos indígenas do Brasil, súditos e vassalos do rei. Para tanto não permitia modificações nas políticas implementadas.

As políticas indigenistas de Portugal para a Colônia, e as maneiras de como os não-índios deveriam relacionar com os índios estão contidas nos regimentos que o rei dava aos capitães de navios que partiam para o Brasil e que tinham relacionamento previsto com os índios.

O governo português, durante todo o período colonial, no tocante à legislação sobre os índios, oscilou entre os interesses dos colonos que desejavam escravizar os índios, e os esforços dos missionários, que tinham por objetivo convertê-los ao cristianismo e ao mesmo tempo fazê-los adotar os costumes dos civilizados, (cf. Melatti, 1993).

Essa contradição estava presente entre as primeiras disposições constantes do regimento trazido pelo primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza. Sugeriam que tratassem bem os índios, ao mesmo tempo mandava prender, escravizar e até dizimar aqueles que não estivessem em paz, (cf. regimento de Tomé de Souza).

A partir do regimento de Tomé de Souza, de 1549, e da lei 1570 ², todas as que se propõem esclarecer melhor essa questão sempre deixam brechas para que pudesse levar guerras contra os índios, aprisionamento, esbulho de terras, realocamentos, enfim, o que fosse necessário para não comprometer a segurança do empreendimento colonial, (Gomes, 1991: 68).

No seu estudo, Oliveira (1996) argumenta sobre os fenômenos decorrentes do contato interétnico, mostra que esses fenômenos são largamente compreensíveis quando se leva em conta a peculiaridade da situação indígena no Brasil e principalmente quando a sociedade não-indígena, num âmbito regional, é tomada como foco explicativo de mudança. A argumentação do autor, no tocante à abordagem regional, diz respeito à especificidade do seu estudo, qual seja, a relação entre os índios tikunas e os não-índios seringueiros no alto Solimões.

Trata-se de estudo pioneiro envolvendo a questão interétnica no Brasil, no início dos anos de 1960, numa região localizada. Por outro lado, entendo que hoje o conceito de regionalidade não deva ser entendido apenas como espaço geográfico com limites demarcatórios visíveis, mas que atinja a extensão do contato numa dimensão interacional sociológica ao invés de apenas territorial.

O autor, não obstante, apresenta uma posição inovadora que está implícita na definição do conceito de *fricção interétnica*, que usa em lugar dos termos *aculturação* ou *mudança social*, já consagrados pela etnologia americana e inglesa.

²Essa lei reage contra as práticas de escravidão indiscriminada, proíbe o cativo dos índios, salvo os tomados em “guerras justas” feitas com a licença do rei ou do governador. Afirma os critérios de guerras justas e menciona os Aimorés, em particular com alvo de guerras planejadas.

Para a utilização deste conceito, Oliveira (1996) diz que são necessários novos recursos de análise, uma vez que, para interpretar esse nível de interação entre sociedades culturalmente diversas é necessária a compreensão simultânea dos indígenas e da sociedade regional em que estão inseridos.

Com a dissolução da constituinte de 1823 por Dom Pedro I não vingou a proposta de José Bonifácio sobre catequese e civilização dos índios. Ainda a constituição promulgada em 1824 é omissa em relação às questões indígenas, continuando a vigorar as disposições da legislação anterior. Até o término do primeiro império a legislação indígena foi complementada com avisos e recomendações aos conselheiros provinciais.

Embora, no bojo da legislação colonial presente no primeiro império, permanecesse a proposição de guerras ofensivas e escravização dos índios, as idéias de José Bonifácio ganharam força com enraizamento no segmento da elite política brasileira que “desejava criar o sentimento de uma nova nação e achava que os índios deveriam fazer parte desta comunhão através de meios pacíficos, especialmente pela catequese” (Gomes, 1991: 79)

Desse modo, foram renovadas as idéias de que só pela religião os índios poderiam chegar à civilização, o que motivou a vinda dos capuchinhos italianos para dar continuidade à obra iniciada e abandonada pelos jesuítas em função da expulsão destes.

Foi somente durante o período do Governo regencial, em 1831, que foram revogadas as leis de 1808 e de 1809, que haviam declarado guerra a certas tribos e permitido a redução dos prisioneiros à escravidão por um período de quinze anos (Melatti; 1993: 187).

Com a regência, então, inicia-se a promulgação das primeiras leis de âmbito nacional direcionadas às questões indígenas no País.

A Lei de 1831 revogou as Cartas Régias de 1808 e reinstituiu o estatuto de órfãos para os índios e os juízes de paz ficaram sendo seus tutores. Todos os

índios até então em servidão foram desonerados. Já o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 determinou que as Assembléias Legislativas provinciais e os seus governos cuidariam da civilização e catequese dos índios. (Gomes; 1991:79).

O advento da República é marcado pela intervenção do apostolado positivista emergente no País, no que tange à proteção aos indígenas.

A filosofia positivista começou a ser divulgada no Brasil a partir de 1850, tendo seu começo e desenvolvimento na França no início do século XIX com Augusto Comte, seu fundador.

De acordo com a doutrina positivista o conhecimento humano está sujeito a passar por sucessivos estados de sua evolução, quais sejam, o teológico, o metafísico e o positivo, desse modo, entre os povos primitivos e as sociedades mais civilizadas existem apenas estados diferentes de evolução.

“O estado teológico foi dividido por Comte em três etapas sucessivas: fetichismo, politeísmo e monoteísmo, que conduziriam fatalmente ao estado metafísico”. (Gagliardi; 1989:44).

O fetichismo, primeira etapa do estado teológico, correspondia à infância, através da qual passam ou passaram todas as sociedades na escala evolutiva até o estado positivo. Daí a preocupação dos positivistas em proteger os índios, pois acreditavam que os povos indígenas estavam na infância do desenvolvimento social, e que, para integrá-los à sociedade nacional ocidentalizada deveriam ser cuidadosamente guiados por meios civilizatórios proporcionados pelos princípios do estado positivo.

A preocupação com a defesa dos interesses indígenas por parte dos positivistas vinha desde a constituinte de 1890 quando apresentaram um projeto de constituição com tais preocupações, pois acreditavam que,

(...) esses povos ‘fetichistas’ ainda viviam no período da infância da evolução do espírito humano, merecendo, portanto, um tratamento adequado, para que pudessem evoluir do estágio em que se encontravam para o atual (...). Ao

governo federal caberia assumir a proteção desses povos e dos seus territórios, a fim de evitar que fosse praticado contra eles qualquer tipo de violência (Gagliardi, 1989:55).

Embora não tenha sido aprovado o projeto de constituição apresentado pelo apostolado positivista, inaugurou-se as bases fundamentais da política indigenista no país, que mais tarde redundou na fundação do Serviço de Proteção aos Índios, o SPI.

O estado republicano brasileiro foi organizado sob a égide do apostolado positivista, assim, pois, é que constatamos nos dias atuais, vestígios positivistas principalmente nos símbolos nacionais, haja vista, a ordem e progresso da Bandeira Nacional. No tocante às questões indígenas, também encontramos tais vestígios positivistas, os quais dizem respeito aos princípios de amizade e não violência no relacionamento com os povos indígenas, ainda, proposta de assistência aos índios, cabendo ao governo federal protegê-los assegurando suas vidas e seus territórios.

Não obstante, tais propostas em favor dos índios serem defendidas pelos positivistas, no final do século XIX, renascem as disputas pelas terras no sul do país entre os índios e os imigrantes europeus recém-chegados, principalmente nos estados do Paraná e Santa Catarina.

Tendo em vista a contratação dos chamados bugreiros para afastar os índios de suas próprias terras, dizimando-os em caso de resistência, os jornais divulgavam na época, noticiários de que os índios estariam travancando o progresso da região.

Por outro lado, é digno de nota, o extermínio dos índios Kaingang em território paulista por ocasião da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que passou dentro das terras desses índios.

O então diretor do Museu Paulista, Hermann Von Ihering “propôs explicitamente o extermínio desses índios em artigo escrito na revista do Museu, em 1907”, (Gomes; 1991:84).

O Brasil, face aos constantes massacres, não tardou a ser conhecido internacionalmente como o país que implementava políticas de extermínio dos povos indígenas. Este fato, somado à polêmica gerada internamente, fez com que o governo federal criasse o Serviço de Proteção aos Índios em 1910, cujo primeiro diretor foi o então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, um positivista.

O SPI foi produto do positivismo e do liberalismo, embora motivado pela emoção nacional. (...) Via o índio como ser digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente. Era dever do Estado dar-lhe condição de evoluir lentamente a um estágio superior, para daí se integrar à nação , (Gomes; 1991:85).

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios, contempla-se uma concepção de política indigenista em que os índios adquirem o direito de preservar suas tradições e viver de acordo com elas, sem ter de abandonar seus territórios, cabendo ao Estado dar-lhes proteção. A política indigenista implantada pelo governo federal e implementada pelo SPI ordena que a educação dos indígenas, bem como, outros programas que os envolvem, sejam realizados na própria aldeia, assegurando deste modo a agregação familiar e tribal.

A posse da terra ocupada pelos índios é garantida para a coletividade tribal em caráter inalienável, ademais, a cada índio é garantido o direito de cidadão comum, cabendo a ele os deveres, segundo seu estágio social, com o Estado brasileiro.

Para Gomes (op.cit.) a assistência e dignificação da pessoa indígena pelo SPI despertaram na sociedade nacional o sentimento de responsabilidade

histórica para com os povos indígenas, culminando com a Constituição de 1934, a primeira entre as constituições brasileiras a dedicar dispositivos constitucionais a favor dos índios. O artigo 129 da Constituição mencionada diz que:

Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se acham permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto vedado aliená-las.

Com a Constituição de 1934, a política Indigenista passa a ser exclusivamente da união, com fulcro no artigo 5, item XIX. Os ideais positivistas com relação à assistência aos indígenas e proteção de suas terras ganham enfim legitimidade constitucional.

De inspiração positivista, criado no âmbito do movimento republicano que laicizou as instituições brasileiras, o SPI enfrentou desde o seu início, opressões de setores conservadores que foram radicalmente contrários à sua criação.

Tais problemas foram aos poucos se agravando até que no final dos anos de 1940 o SPI foi tomado por uma crise violenta de tal modo, que muitos dos homens que identificavam com a prática do indigenismo e que assumiram a direção do órgão na época da formação deixaram seus postos de trabalho.

A história havia revelado que a teoria, segundo a qual o indígena evoluiria através de estágios sucessivos até chegar à civilização, não encontrou correspondência na realidade. Em uma conversa com Egon Schaden, em 1949, Rondon declarou que a integração do indígena na sociedade nacional criava-lhe graves problemas de desajustamento, pois ao abandonar uma cultura tribal e passar para o estado da civilização, em vez de constituir um *progresso*, representava uma forma de depauperamento, (Gagliardi, 1989:281).

Por razões que não foram reveladas, Rondon se mostrou desiludido com suas convicções e crenças na filosofia positivista e propôs, no final da carreira, que ao invés de nacionalizar o indígena deveria ser preservada sua

cultura, uma vez que toda cultura constitui uma forma legítima de se realizar e exprimir a natureza humana, (cf. Schaden, 1960).

A partir de 1950, com a administração de José Maria Malcher, o positivismo deixa de ser a inspiração filosófica para a prática do indigenismo, cabendo ao então dirigente encontrar meios para dar continuidade às atividades do SPI sem as bases positivistas. A solução para o impasse veio através da contratação dos novos etnólogos brasileiros. Entre eles estava o então jovem Darcy Ribeiro, que tão logo assumiu o cargo, incumbiu-se de defender o órgão ante a uma proposta de extinção apresentada pelo deputado Plínio Coelho.

Darcy Ribeiro elaborou um documento fundamentado em farta documentação, e demonstrou que a proteção aos povos indígenas era da competência do Estado, (Gaglardi, 1989:282).

A argumentação de Ribeiro na citação de Gaglardi, diz respeito ao ataque do setor clerical contra o SPI, argumentando que o órgão havia caído no descaso e estava sem condições de continuidade, o que motivou a ação do deputado acima mencionado.

Não obstante os esforços dos novos dirigentes, o órgão entrou mesmo em decadência e em 1960 José Maria Macher relaciona as causas do fracasso do SPI à falta de verbas, exagero burocrático, falta de auxiliares apropriados e falta de força política para fazer valer suas decisões.

A decadência e as contradições vividas pelo SPI vão ser agravadas ainda mais com o golpe de estado de 1964. Após investigações em que se diz terem encontrado provas de corrupção administrativa e massacre de grupos indígenas e visando a atender a pressões de interesses econômicos, a cinco de dezembro de 1967 o então presidente da república General Costa e Silva extingue o Serviço de Proteção aos Índios, através da Lei 5.371 e, em seu lugar, cria a Fundação Nacional do Índio, FUNAI.

Parecia que os militares queriam redimir a história brasileira dos seus erros passados (...), cumpria de imediato moralizar o quadro anterior, tirando ‘os maus elementos’ e implantando uma nova mentalidade. O novo órgão veio para resolver a questão indígena de uma vez por todas. Isso significaria, efetivamente, transformar os índios em brasileiros, integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo, (Gomes, 1991:89).

Ademais, à FUNAI competia ainda assegurar o respeito ao índio, garantir posse das terras, e a pesquisa científica, entre outras coisas.

No entanto, contemporânea da geração que aí está para dar o seu testemunho, não foi o que acima está exposto o que a FUNAI realizou, ao contrário, o que se viu e o que se leu nos jornais, foi a invasão dos territórios indígenas por fazendeiros, rodovias cortando terras demarcadas, epidemias e assassinatos de líderes indígenas.

Não tardou muito para que a FUNAI mostrasse sua verdadeira face e então, fosse reconhecida como instrumento da classe dominante.

3.2 OS ÍNDIOS KAIOWA/GUARANI

3.2.1 Contexto Histórico

Os índios Kaiowa/Guarani falam a Língua Guarani e vivem em áreas indígenas localizadas na Microrregião da Grande Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul. Esta Microrregião está situada ao sudoeste do Estado, abrangendo quinze municípios e abrigando um total de vinte e quatro áreas

índigenas com uma população estimada em vinte e cinco mil índios Kaiowa/Guarani.

Atualmente, em decorrência do aumento demográfico e do amparo constitucional, os índios desta região estão conquistando mais terras que, naturalmente, aumentará a quantidade de áreas indígenas.

A caça e a pesca como atividades tradicionais responsáveis pela complementação alimentar entre os índios Kaiowa/Guarani não existem mais. Vivem hoje da produção das roças que plantam e do trabalho assalariado em forma de contrato coletivo, fora das áreas indígenas, em fazendas, ou em corte de cana em usinas de produção de álcool.

Tratando especificamente da Reserva de Caarapó, onde precisamente realizei minha pesquisa de campo, deparei com uma população de aproximadamente três mil índios Kaiowa/Guarani, ocupando uma extensão territorial de três mil e seiscentos hectares.

Esta Reserva está situada ao norte do Município de Caarapó, a dezoito quilômetros da sede. Abrigando no ano 2000, quatro unidades escolares, com um total de quinhentos e trinta e nove alunos, oito professores índios Kaiowa/Guarani e nove não-índios, de acordo com o censo de Rossato & Nantes (1998:04).

A Reserva Indígena de Caarapó, antiga aldeia indígena *Tehy-Kue*, foi criada pelo Decreto Estadual nº 684, de 20 de novembro de 1924, do então Estado de Mato Grosso, atribuindo uma área de três mil e setecentos e cinquenta hectares aos índios Kaiowa/Guarani. (cf. Brand, 1997).

Uso o nome composto Kaiowa/Guarani, por se tratar de dois subgrupos da nação Guarani, os Kaiowa, e os Ñandeva que se autodenominam Guarani. Os dois subgrupos se uniram formando um só povo. Falam a Língua Guarani e vivem em áreas indígenas localizadas na Microrregião da Grande Dourados no Estado de Mato Grosso do Sul.

Para Schaden (1954:12) “os Guarani do Brasil meridional podem ser divididos em três grupos: os Nandeva, os Kaiowa e os Mbya”, sendo os Kaiowa os únicos que não se autodenominam Guarani.

Brand (1968:67) defende também que os Guarani contemporâneos são divididos convencionalmente em três grupos:

Os Nandeva-Chiripá, os Mbyá e os Kaiowá, que no Paraguai autodenominam-se Pai-Tavyterã. A palavra Pãi, segundo Melia e outros, não tem tradução, mas tavyterã poderia ser traduzido por “habitantes Del centro de la tierra (tava-yvy-rã). No Brasil Kaiowá também se consideram como Pãi-Tavyterã.

Falando da convivência entre os três grupos, Schaden (op.cit.) assevera que “a diversidade assume importância secundária, determinando simples fácies ou variáveis de uma configuração única”. A convivência entre os Guarani, Nandeva e Kaiowa na Região mencionada torna difícil compreender o que há de específico em cada um desses subgrupos.

No que diz respeito à reza e à dança, através de observação direta, distingi diferença no ritmo. Entre os Kaiowa observa-se um cadenciamento na cantiga, acompanhada de uma batida também cadenciada do mbaraka (chocalho), marcando o ritmo para a dança, já entre os Nandeva observa-se um ritmo mais acelerado para o mesmo ritual.

Schaden (1954:35) diz que,

Poucas são as mutilações físicas em uso entre os Guarani, e que a mais importante é a perfuração do lábio inferior, a que submetem os meninos em idade pré-pubertária.

À medida que progride a aculturação, abandona-se o uso do tembetá ou botoque labial, bem como o de furar o lábio. Schaden (op.cit.) assevera que os Nandeva devem ter abandonado há muito tempo. Diz que durante suas pesquisas de 1946 a 1954 não viu entre eles nenhum indivíduo de lábio furado.

Entre os Kaiowa é possível ainda encontrar este costume e o encontrei entre os índios da Aldeia Panambizinho localizada próximo à cidade de Dourados.

Quanto aos traços físicos, Schaden antecipou na década de cinquenta o que constatei no final dos anos noventa, registrou que os Ñandeva possuem traços acentuadamente mongolóides, quanto aos Kaiowa observei que têm o rosto arredondado e porte físico mais avantajado em relação aos Ñandeva.

Na Microrregião da Grande Dourados, os Ñandeva e os Kaiowa praticam casamentos entre si sem maiores problemas e vivem em perfeita harmonia.

Quanto à educação escolar, os Kaiowa/Guarani seguem o modelo de escolarização da sociedade nacional, com instalações apropriadas, ou adaptadas, professores determinados, horários, divisão por série e classe e programação curricular.

Esta organização que é bastante familiar ao não-índio é bem diferente da educação tradicional Guarani como processo comunitário, em que os mais velhos detinham o saber e o repassava aos mais jovens, esse encontro constitui o desafio da educação indígena escolarizada.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, É EDUCAÇÃO PARA O ÍNDIO?

Neste sub-capítulo, argumento sobre a educação escolar indígena questionando-a como *educação para o índio*, isto é, a educação cujos pressupostos pedagógicos são orientados ideologicamente pela política nacional, submetendo a formação do indígena às necessidades nacionais, e

que, idealizada pela sociedade nacional é para ela direcionada, assim foi e continua sendo disponibilizada para as sociedades indígenas.

Através da educação escolar, a sociedade nacional, historicamente, desde o período colonial tentou impor aos povos indígenas sua cultura e seus costumes, na esperança de que assimilados pelos índios, estes integrariam à sociedade nacional e abandonariam sua cultura própria e sua língua em favor de uma vida *civilizada* em comunhão com o não-índio.

Não contavam os ideólogos desta educação com a resistência do índio, que evitando o confronto cultural, propunha e propõe aceitar o que lhe era e é imposto, porém, quero crer, com a intenção de não ceder.

Deste modo, entendo que se trata de proferimentos malogrados, atos professados, mas vazios, de um povo cuja cultura, língua e modo de vida, não são explicitados no nascedouro da Teoria dos Atos de Fala, uma vez que, esta Teoria teve a sua criação idealização em línguas e culturas *elitizadas*.

Abordo o que estou denominando de *educação para o índio*, desde seu início no período colonial brasileiro até nossos dias, sendo, pois, esse início marcado pela chegada dos primeiros jesuítas que desembarcaram em Salvador na Bahia em 1549, juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, já mencionado no sub-capítulo anterior.

Os missionários da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil com a incumbência de desempenhar o papel designado pelo rei de Portugal D. João III, que era, de catequese, proteção da liberdade dos índios, educação e aldeamentos dos mesmos.

Para dar cabo a obra, a Companhia de Jesus contava com seis missionários recém-chegados: Manuel da Nóbrega, superior da missão no Brasil, os padres Leonardo Nunes, Juan de Azpilcueta Navarro, Antonio Pires e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome.

O governo geral, liderado por Tomé de Souza, instalado em 1549 na cidade de Salvador na Bahia, tinha incumbência atribuída pelo rei de Portugal, exarada num regimento, para centralizar o governo da colônia, garantir a defesa comum e agilizar políticas mais coerentes, a fim de enobrecer as capitanias, povoar a colônia e incorporar o índio à vida colonial. (cf. Leite, 1954).

Para argumentar sobre o que estou chamando de *educação para o índio*, busco apoio em Melià (1979), Orlandi (1990), Fernandes (1975) e principalmente em Gambini (1988), focalizando seu estudo sobre as cartas escritas pelos jesuítas que chegaram ao Brasil em 1549.

Gambini (1988) analisa nas cartas dos jesuítas enviadas para Portugal e Roma, o fenômeno da projeção, pelo prisma da psicologia junguiana, mais precisamente abordando a descoberta de Jung referente aos arquétipos e ao inconsciente coletivo.

Jung (1938) realiza descobertas sobre a manifestação das camadas mais profundas do inconsciente, onde para ele encontram-se as imagens principais do caráter universal humano, às quais denominou de arquétipos.

Essas descobertas conduzem Jung a outra etapa da interpretação, ou seja, o reconhecimento de duas camadas do inconsciente. Distingui pois, um inconsciente pessoal que chama de subconsciente e um inconsciente impessoal, este então é o que Jung denomina de inconsciente coletivo, uma vez que está separado do inconsciente pessoal e se distingue de forma geral sendo que seus conteúdos se encontram em todas as cabeças, coisa que não ocorre com os conteúdos pessoais.

As imagens principais são os pensamentos mais antigos, gerais e profundos da humanidade. São sentimentos e pensamentos que possuem vida própria, e são independentes.

No seu estudo, Gambini (1988) traz uma discussão que não argumento neste trabalho, trata-se da divergência de Jung em relação a Freud

no que diz respeito ao fenômeno da projeção, atenho-me, pois, à concepção de Jung (1938), utilizada por Gambini (1988).

Nas palavras de Gambini (1988:36):

Projeção (...) é um fato que ocorre involuntariamente, sem qualquer interferência da mente consciente, quando um conteúdo inconsciente pertencente a um sujeito (um indivíduo ou grupo) aparece como se pertencesse a um objeto (outro indivíduo ou grupo, ou o que quer que seja, desde seres vivos até sistemas de idéias, a natureza ou a matéria inorgânica).

Como o fenômeno da projeção se dá involuntariamente, o sujeito não sabe quando ele ocorre, bem como é incapaz de interferir no seu curso.

Na segunda parte do seu estudo, Gambini (1988) demonstra como a abordagem junguiana do fenômeno da projeção pode ajudar a compreender situações históricas. O tema escolhido pelo autor diz respeito ao contato inicial entre os jesuítas missionários e os índios.

O autor diz ter analisado aproximadamente duzentas cartas escritas pelos jesuítas entre 1549 e 1563, nas quais retratam a terra e o modo como tratavam os indígenas.

Essas cartas analisadas por Gambini foram relevantes para a compreensão de uma interação humana complexa, no nascedouro da sociedade brasileira.

As cartas documentam a difícil aventura em que os jesuítas tentaram converter o indígena sem compreendê-lo. Os dizeres das cartas contêm graus de distorção que Gambini utiliza para captar o retrato do indígena e a natureza da conversão.

Para Gambini (1988) a primeira projeção de nossa história ocorre quando a frota portuguesa em 1500 aporta em território até então desconhecido. Como a tripulação sonhava com a Índia, chamaram de índios os primeiros homens que encontraram.

O nome de Vera Cruz, ou seja, a cruz verdadeira, vem a ser também uma projeção de significado simbólico, (idem, ibidem).

No regimento dado a Tomé de Souza por D. João III, constavam-se as atribuições dirigidas aos padres jesuítas, já anteriormente mencionadas, quais sejam, catequese, liberdade, aldeamento dos índios e ensino dos meninos.

Falando sobre a catequese o Rei diz que mandou povoar as “ditas terras do Brasil para que a gente dela se convertesse à santa fé católica”, e recomenda aos jesuítas que envolvam os capitães e oficiais das capitanias para que encontrem a melhor maneira de realizar a referida catequese, tendo o especial cuidado de incitarem os índios a serem cristãos (cf. Leite, 1954).

O monarca alerta os jesuítas para que tratem bem todos os índios que forem de paz e não consintam que lhes façam opressão nem agravo algum, (idem, ibidem).

No que se refere às disposições sobre a liberdade, exaradas no regimento dado a Tomé de Souza, D. João III intervém contra a perseguição aos índios que são de paz, assim expressa:

Eu sou informado que nas ditas terras e povoações do Brasil há algumas pessoas que têm navios e caravelões, e andam neles de uma capitania pera outras e que, por todalas vias e maneiras que podem, salteiam e roubam os gentios, que estão de paz, e enganosamente os metem nos navios e os levam a vender a seus inimigos e a outras partes, e que, por isso, os ditos gentios se alevantam e fazem guerra aos cristãos, e que esta foi a principal causa dos danos que até agora são feitos; e porque cumpre muito, a serviço de Deus e meu, prover nisto de maneira que se evite, hei por bem que, daqui por diante, pessoa alguma, de qualquer qualidade e condição que seja, não vá saltear nem fazer guerra aos gentios, por terra nem por mar, em seus navios nem em outros alguns, sem vossa licença ou do capitão da capitania de cuja jurisdição for, posto que os tais gentios estejam alevantados e de guerra . (Leite, 1954:06).

O monarca manda que se respeite a liberdade dos índios que são de paz, contudo para os índios que se levantarem em guerra ou atacarem os não-

índios não haverá liberdade, tendo os jesuítas e os capitães de capitanias poderes para autorizar a captura e o castigo.

A história nos mostra que o aprisionamento de índios no Brasil aconteceu indiscriminadamente. Argumentando sobre este aspecto, Gambini (1988) assevera que a sombra do cristianismo fica absolutamente exposta, pois a conversão dos indígenas, realizada a *serviço do Senhor*, foi acompanhada passo a passo pela ação destrutiva de algumas pessoas da então colônia.

Dispondo sobre o aldeamento dos índios e ensino dos meninos, o Monarca de Portugal manda que separe os índios cristianizados dos outros e recomenda que os índios cristãos morem juntos e perto das povoações das capitanias, para que conversem com cristãos e não com os gentios. Considera que aos meninos é fácil imprimir a doutrina, por isso recomenda que sejam ensinados e tirados do convívio com os outros índios, colocando-os nos povoamentos portugueses.

Em seu trabalho inicial nas primitivas aldeias de desembarcados, os jesuítas rapidamente diagnosticaram que os brancos eram todos corruptos. No entanto com o mesmo vigor com que denunciaram, deixaram de lado o problema (...). O verdadeiro problema humano o do início da nossa história – a barbárie do conquistador – passou a ser tratado apenas na alegada selvageria do conquistado, (Gambini, 1988:93)

Em 1553 o Irmão Vicente Rodrigues, nesta altura já ordenado padre, envia carta para Lisboa endereçada ao Pe Luís da Câmara. Num trecho dessa carta lê-se o seguinte:

(...) los christianos de acá que allí están desbaratan todo, escandalizando mucho aquellos nuevos christianos, porque no dexan a los pobres Indios mujer ni hija, ni roça, ni red, ni cuña, ni sclavo, ni casa buena que no les tomen y roben; llevanlos como esclavos hasta el Peru (...).

Gambini (1988) faz referências ao combate empreendido pelos jesuítas contra a coabitação entre brancos e índias, bem como contra a escravidão dos índios, recusando-se a ouvir em confissão os cristãos pecadores.

Os missionários da Companhia de Jesus fixaram-se no Brasil com o firme propósito de civilizar os índios, moldá-los à imagem do cidadão cristão temente a Deus e ao rei de Portugal.

Numa carta datada de 10 de abril de 1549, o Pe Manuel da Nóbrega dirige-se ao Pe Simão Rodrigues em Lisboa, comentando que a primeira reação dos índios foi de espanto, “estão estes negros muy spantados de nossos ofícios divinos”. Nóbrega afirma ainda nessa carta que os índios estavam espantados de ver a majestade com que os jesuítas chegaram e que o temor demonstrado pelos indígenas ajudaria no obra de catequese.

Comentando sobre o *retrato* dos índios, traçado pelos jesuítas, Gambini (1988) tenta *destilar* das cartas uma imagem de homem primitivo vista pelos olhos do civilizador. Essa imagem analisada em seus elementos constitutivos continua viva e ativa no inconsciente coletivo de nosso tempo (idem, ibidem). Quero crer que o exame dessa imagem nos ajudará entender melhor qual o significado da educação que se oferece ao indígena.

Em 1492 é introduzida na Europa, através da carta de Colombo sobre os Caraíbas antilhanos, uma imagem de homem primitivo, seres subumanos. O relato da carta, embora tivesse a pretensão de ser uma informação nova, já era um arquétipo. Gambini (1988:121) assevera que a “imagem de homem primitivo é tão velha quanto a humanidade, profundamente gravada na psique através das eras, seja como essência do que somos ou como terrível memória do ponto de partida”.

Com a imagem de homem primitivo, gravada no inconsciente, como todo europeu, os jesuítas acreditavam encontrar no Brasil seres subumanos, crença alimentada pelas crônicas dos viajantes do século XVI e pelas

informações de Colombo que confirmavam a existência de seres subumanos, gentios, habitando as *novas terras descobertas*.

Contudo, a imagem através da qual os índios seriam conhecidos sempre existiu como arquétipo no inconsciente coletivo do homem europeu, sendo a projeção inevitável.

Transformar os indígenas em seres humanos cristianizados, e preparados para o convívio na dita vida *civilizada*, eis a razão principal da vinda dos jesuítas.

Esperavam que os índios facilmente despojassem de seus costumes, da vida coletiva, para adquirir novos padrões sociais humanizados, sem que oferecessem resistência. “O jesuíta era o espelho no qual o índio devia mirar-se”, (Gambini, 1988:124).

Em outro trecho da carta de 10 de abril de 1549, o Pe Manuel da Nóbrega dirige-se ao Pe Simão Rodrigues em Lisboa, relatando o seguinte sobre os índios:

(...) Todos estes que tratam connosco, dizem que querem ser como nós, senão que nom tem com que se cubrão como nós, e este soo inconveniente tem. Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quanto nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de gíolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo; e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, em dous dias soube ho A B C todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser cristão e nom comer carne humana, nem ter mais de uma mulher e outras cousas; soamente que há-de ir à guerra e os que cativar vendê-los e servir-se delles, porque estes desta terra sempre tem guerra com outros e asi andão todos em discordia. Comem-se huns a outos, digo hos contrarios.

Os gestos imitativos dos indígenas, fazendo crer que seria fácil convertê-los, deixaram Nóbrega inicialmente otimista. Contudo essa imitação tinha por certo outro significado. No começo curiosidade, aliada a alegria de viver, brincar, cantar do índio. Por último, recurso único como meio de resistência para evitar a extinção.

“O resultado da catequese, assevera Gambini (1988:125), é que os índios abandonaram seus rituais orgiásticos e seu gosto pela vida, ajoelharam-se na igreja, perderam a alma e no fim foram extintos”.

Os índios, sobre os quais estamos referindo, dizem respeito aos Tupinambá, extintos não por acaso, mas pela ação *civilizatória*, devastadora da alma indígena.

Com os Tupinambá da Bahia, pertencentes à grande família Tupi-Guarani, deram-se os contatos iniciais dos jesuítas, sendo o Pe. Manuel da Nóbrega o maior informante deste grupo indígena, contando, é claro, com a ajuda dos outros padres e irmãos.

Os Tupinambá desconheciam o uso do ferro, bem como a leitura e escrita como todos os grupos indígenas do Brasil. Não possuíam governo comum, cada casa ou aldeia regia-se sobre si, pelo seu chefe, este nas suas pregações para persuadir os demais índios, falava andando, passeando de um lado para outro batendo no peito.

Viviam em casas grandes cobertas de palma, onde se podiam juntar cinquenta famílias. Dormiam em redes, e com o fogo sempre aceso de noite, para se livrarem do frio e dos demônios. A moradia não era para sempre, mudavam todas as vezes que tinham necessidade de encontrar terras novas para o plantio e regiões de caça e pesca mais abundante.

A vida social e econômica dos Tupinambá assemelha aos demais grupos indígenas do Brasil. Viviam em solidariedade dividindo igualmente o que tinham, principalmente em se tratando de alimentos, não preocupavam em guardar nada para o dia seguinte. A mandioca e o milho eram os alimentos produzidos pelos índios nos roçados. Da mandioca faziam a farinha. Misturando-a ao milho, produziam um tipo de pão que dispensava o pão de trigo. As mulheres encarregavam-se de fazer a farinha. Produziam também o

cauim com o milho ou com a mandioca fermentados, uma bebida que embriagava muito. Os homens encarregavam-se do roçado, da caça e da pesca.

Não creio que a ação assimilacionista que contribuiu para extinção dos Tupinambá esteja banida da educação que a sociedade nacional está oferecendo aos índios no presente. É esta educação que estou denominando de *educação para o índio*. A despeito do interesse dos professores, indígenas e não-indígenas em desenvolver uma educação que reconheça e valorize a cultura e o *modus vivendi* de cada grupo indígena, isto é quase impossível, uma vez que o arquétipo de homem primitivo subumano já está gravado para sempre no inconsciente coletivo (cf. Jung 1938) e projetado nas políticas oficiais de educação para o índio. Portanto, educar o índio para participar da sociedade nacional é torná-lo *algo melhor*, mesmo com a intenção de preservar a *alma* indígena, aos poucos vai matando-a, uma vez que o fenômeno da projeção dá-se de forma involuntária e incontrolável.

Perante a cultura ocidental impregnada em nossa gente, o arquétipo de ser primitivo, inferior, relacionado ao índio está ainda bem presente. A ele são ensinados os conhecimentos da sociedade nacional como sendo os instrumentos redentores, capazes de alçá-lo à igualdade com o não-índio na luta pela sobrevivência. Que isso seja uma meia verdade até podemos aceitar. Porém, não podemos aceitar em absoluto, a secundarização e o menosprezo da sua cultura e do seu jeito de ser e viver. O não reconhecimento da diferença por parte da sociedade nacional é a meu ver, a mais nefasta atitude contra o relacionamento harmônico com os povos indígenas.

Tendo em vista ainda a educação assimilacionista posta para os índios no período colonial, os jesuítas utilizavam atentamente das mais diversas maneiras, segundo o próprio meio, tendendo ao esforço geral que se observava na expressão de um deles, numa citação que Leite (1954) reproduz da *História* (IV: 173), mas não identifica a autoria.

O fruto destas missões consiste em fazê-los de bárbaros, homens e de homens, cristãos e de cristãos, perseverantes na fé. A isto procuram aqueles missionários, acomodando-se a viver com eles e a fazer o ofício de cura, pai, médico, enfermeiro, tutor, e ainda mestres para ensinar-lhes a roçar e plantar seus mantimentos, porque tais são, que antes haviam de ir caçando cada dia pelo mato e buscando alguma fruta silvestre que acomodar-se a trabalhar e a plantar.

Referindo sobre o assimilacionismo, Cavalcante & Maher (1993) abordam os programas de submersão total em que a criança indígena é retirada de seu meio natural e submetida a uma educação monolíngue em Português dentro dos moldes curriculares das escolas oficiais.

As autoras mencionadas fazem ainda referências sobre os programas de transição em que a prática de educação bilíngüe atribui à língua indígena um papel subalterno, tendo como função principal contribuir para a aprendizagem do Português. Asseveram ainda as autoras que estas práticas caracterizam as escolas do SIL (Summer Institute of Linguistics) e as escolas da FUNAI. Contudo o abandono da língua indígena após a alfabetização ou quando muito após a segunda, ou terceira série do primeiro grau, atualmente nas escolas oficiais, está caracterizando o que as autoras estão denominando de programas de transição.

Retomando a questão dos índios Tupinambá, estes até a chegada dos portugueses, deram conta de encontrar os meios necessários para a sua subsistência inclusive roçando e plantando, sem que fosse preciso utilizar o conhecimento europeu. Os portugueses sim, ao chegarem no Brasil assimilaram muitos dos costumes indígenas. Contudo, no aldeamento da missão, nos encargos coletivos de construção e na participação nas igrejas, a *civilização* ocidental requeria alguma coisa a mais do índio a custo de trabalho disciplinado, com o que não contava a cultura indígena, esta, pois, era considerada como estorvo, cabendo ao índio abandoná-la.

Aos jesuítas antolhavam-se-lhes o seguinte dilema: ou congregar os índios em núcleos vigiados e policiados pelos padres e funcionários do Estado, sob o regime de trabalho sistemático, ou deixá-los entregues aos seus destinos belicosos ou às práticas canibalescas (Leite: apud, Estevão Pinto, 1954:12).

Para os missionários da Companhia de Jesus os indígenas eram portadores de práticas maléficas de conhecimento, portanto para cristianizá-los era necessário despojá-los de sua cultura. Os jesuítas sentiram se chocados com a vida em comunhão dos índios, pautada pela liberdade e por inclinações naturais culturalmente elaboradas (cf. Gambini, 1988).

A solidariedade na vida tribal Tupinambá chegou a ser usada por Engels como evidência de uma forma primitiva e natural de comunismo (idem,ibidem).

Num trecho de uma carta do Pe. Juan de Azpilcueta Navarro, endereçada aos padres e irmãos de Coimbra, datada de 24 de junho de 1555, lê-se o seguinte:

(...) Comumente no tienen superior, lo qual es causa de todos los males. Tienen tal ley si que recibiendo el menor dellos una injuria de los christianos, se juntam todos a vingarla. Son pobríssimos, ni tienen cosa própria ni paricular, antes comen en común lo que cada día pescan y caçan.

Neste trecho da carta o Pe. Juan (op.cit.) relata um sistema de vida tribal com o qual os missionários poderiam ter muito aprendido, não fosse a superioridade absoluta com que assimilaram a questão indígena no Brasil Colonial.

Ao começar a conversão dos indígenas para o cristianismo através do batismo, os jesuítas encontraram pela frente a resistência sistemática dos pajés que diziam que a água que os padres utilizavam no batismo causava doenças e estava matando os índios.

“Na figura dos pajés encontramos corporificada a projeção específica da sombra dos jesuítas, que neles viam estampado tudo aquilo que não conseguiam ver em si mesmos”, (Gambini, 1988:166).

Para o Pe. Manuel da Nóbrega os pajés eram o grande empecilho para a obra cristianizadora, portanto não lhes poupava adjetivos depreciativos como feiticeiros, mentirosos, enganadores e outros.

Numa longa carta de agosto de 1549, que envia aos padres e irmãos de Coimbra, informando sobre as terras do Brasil, o Pe. Manuel da Nóbrega registra seu descontentamento com os pajés, veja o que relata no trecho abaixo:

(...) vienen unos hechizeros de luengas tierras, fingiendo traer sanctidad. (...) En llegando el hechizero com mucha fiesta ao lugar, éntrase en una casa oscura, y pone una calabaza que trae en figura humana en parte más conveniente para sus engaños, y mudando su propria boz como de niño, y junto de la calabaza (...) promételes larga vida, (...) y otras cosas semejantes les dize y promete, com que los engaña; de maneira que creen aver dentro en la calabaza alguna cosa santa y divina, que les dize aquellas cosas, las quales creen. (...) Y en las enfermedades de los gentiles usan también estos hechizeros de muchos engaños y echizerias. Estos son los mayores contrários que acá tenemos, y hazen creer algunas vezes a los dolientes, que nosotros les metemos en el cuerpo cuchillos, tigeras, y cosas semejantes, y que com esto los matamos. En sus guerras aconséjanse com ellos, allende de agüeros que tienen de ciertas aves, (...).

O pajé, chefe espiritual dos indígenas, cumpria as funções de sacerdote, profeta e médico. No exercício dessas funções o pajé tinha a responsabilidade de presidir as cerimônias da santidade, curar aos enfermos e dar parecer sobre as guerras aos índios contrários. A casa escura à qual se refere Nóbrega, diz respeito à cabana sagrada, onde se realizavam as cerimônias religiosas.

Para os jesuítas os índios não tinham religião, não adoravam ídolos, nem conheciam a Deus, contudo na descrição de Nóbrega nessa carta observa-se os elementos essenciais das religiões primitivas, quais sejam, o sacerdote, a

cabana sagrada, a cabaça em figura humana representando o ídolo e as orações. No decorrer das orações eram feitos os pedidos e as promessas.

A despeito do julgamento dos jesuítas, que consideravam os índios totalmente destituídos de religiosidade, eles acreditavam sim em divindades, como é o caso de Monan e Maíra, divindades da criação para os índios Tupinambá. Monan, divindade criadora e origem de todas as coisas, Maíra divindade transformadora, que muda todas as coisas criadas dando-lhes novas formas. Ainda Tamendonare e Ariconte vêm ajudar a humanidade. Gêmeos e belicosos vêm completar o serviço de Monan e Maíra.

Sem dar importância a essas divindades, os jesuítas elegeram Tupã, que para os indígenas não tinha forma humana e por isso era considerado inferior. Tupã surgiu como trovão e era concebido como um gênio ao qual não se dirigia prece.

Os jesuítas valeram-se então de Tupã para introduzir entre os indígenas a fé no Deus dos cristãos. Veja o que o Padre Manuel da Nóbrega relata em um trecho da carta anteriormente citada:

Esta gentilidad a ninguna cosa adora, ni conocen a Dios solamente a los truenos llaman Tupana, que es como quien dize cosa divina. Y assí nós no tenemos outro vocablo más conveniente para los traer a conocimiento de Dios, que llamarle Padre Tupana, (...)

Os jesuítas na obstinação de converter os indígenas e ensinar a eles novos hábitos e atitudes não lhes reconheciam como povo portador de cultura e religiosidade.

(...) A dimensão espiritual envolvia a vida indígena em todos os seus aspectos, penetrando de forma natural em esferas do comportamento que um cristão só consegue impregnar de sentido em decorrência de esforço e exercício”, (Gambini, 1988:138).

A expressão *educação para o índio*, que estou aqui desenvolvendo já foi utilizada por Melià (1979), asseverando que o desejo de educar o índio a partir de um enfoque de elaboração européia, data do início da ocupação colonial. Sendo que este desejo aparece mais definido quando “o anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano”(Melià, apud. Fernandes, 1975:43).

A submissão do indígena através da educação interessava, embora em gradações diferentes, tanto aos colonos como à coroa, “mas foram os jesuítas, diz Melià (1979:44), os que tomaram sobre si a nova educação para o índio, cabendo-lhes desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à civilização cristã”.

O amor a Deus, hoje substituído pelo amor à Pátria, era o meio através do qual o rei e a classe dominante colonial exerciam o poder, a dominação e o controle sobre a população. Deste modo, os jesuítas cumpriam ordem do rei expressa no regimento acima mencionado, e da Companhia de Jesus, na pessoa de seu fundador, Inácio de Loyola, tudo isso contava com a anuência do Papa. Deste modo os jesuítas, com o regimento do rei e a rígida doutrina da Companhia de Jesus, desempenharam a missão que lhes foi confiada.

A retomada dos objetivos assimilacionistas deu-se de forma profundamente vigorosa pelos novos missionários do século vinte. “Em termos globais a educação para o índio, venha ela do lado religioso ou dos novos apóstolos leigos, substancialmente, na teoria e na prática é idêntica”, (Melià, 1979).

Para facilitar a análise que faz sobre a educação para o índio, Melià (idem) distingui educação *missionária* e educação *nacional*, abordando práticas e ideologias recentes.

Na educação missionária, a escola funcionava como internato, desenvolvendo o ensino fundamental ao lado da catequese e da formação para o trabalho.

As crianças índias ao chegarem na missão eram despojadas dos adornos e enfeites que traziam e tinham seus cabelos cortados como os não-índios.

A despeito do amparo legal que atualmente protege a língua, a cultura os costumes, e as organizações sociais dos indígenas, o arquétipo de povo primitivo e inferior está presente no inconsciente coletivo (cf. Jung, 1938), irrompendo no ato educativo no desejo de *melhorar o índio*. O que é melhorar o índio através da educação, senão incutir-lhe os conhecimentos da sociedade nacional? Não obstante a educação missionária tem revelado uma série de fracassos, ante a resistência dos povos indígenas em relação à aculturação.

Quanto à educação nacional, algumas das distinções que se observa em relação à educação missionária, dizem respeito à laicidade do ensino e a não interferência nos hábitos e costumes manifestados no âmbito da escola. Contudo “a educação que a sociedade nacional pensa para o índio não difere estruturalmente, nem no funcionamento nem nos seus pressupostos ideológicos da educação missionária, e recolhe fracassos do mesmo tipo”, (Melià, 1979:48).

Ao fim desta argumentação Melià (op.cit) indaga se a educação passou por revisão. Inúmeras, responderíamos, a contar do ano em que ele faz essas reflexões. Contudo quero crer que o arquétipo de ser inferior está ainda presente no inconsciente coletivo (cf. Jung, 1938), influenciando os legisladores e planejadores da educação escolar indígena.

3.4 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Por educação indígena, concordando com Melià (1979), Schaden (1976), Fernandes (1975); entendo que seja a educação que tem por fim a formação do indígena no âmbito de sua cultura, como instrumento principal de reconhecimento desta mesma cultura e através dela implementar as estratégias de sobrevivência e defesa da própria nação indígena.

Portanto, a educação indígena é na verdade bem diferente da educação escolar indígena, aquela que no sub-capítulo anterior analisei como *educação para o índio*. Contudo, estou de acordo da inviabilidade de se contemplar uma educação indígena no modelo que se encontrava nas sociedades indígenas antes do contato com o não-índio. A convivência entre as sociedades indígenas e sociedade nacional no momento presente é inevitável, como também é inevitável um certo grau de assimilacionismo, não obstante, é possível que este assimilacionismo graduado se dê de forma diferente como queriam as gerações passadas, ou seja, um assimilacionismo que imergiam os índios numa consciência ingênua (cf. Paulo Freire, 1980), como membros da sociedade nacional, destinados simplesmente ao servilismo.

A educação nas sociedades indígenas antes do contato desenvolvia-se enquanto processo global, perpetuando o seu modo de ser, seus costumes, sua visão de mundo, as relações sociais, a religião, a língua e demais conhecimentos.

Nesse desenrolar da educação, a cultura era ensinada e aprendida, num ver e fazer integralizante por parte de quem aprendia.

Concordando com Melià (1979), quero crer que, embora a educação indígena não fosse feita por profissionais da educação, nem tampouco escolarizada, os educadores dos índios sabiam de suas responsabilidades e tinham objetivos bem definidos para educar quem seria um indivíduo de uma

sociedade, com sua personalidade própria. Melià (op.cit.), afirma que tinham aspectos e fazes da educação indígena que requeriam mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino como na aprendizagem, demonstrando que o processo não era indiferente.

Nas sociedades indígenas a educação como processo era responsável para fazer a cultura atuar em cada membro para formar pessoas capazes de conservarem essa cultura e serem autênticos e fiéis a seus princípios milenares.

A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. (Melià, 1975:53-54).

Em um artigo dedicado à educação indígena Schaden (1976) assevera que numa sociedade indígena ressalta a obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição, e que tais normas variam de um povo para outro e devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo em fase educativa, e isto se obtém pela educação, que Schaden (1976:23) argumenta como sendo um:

Processo que abrange as atitudes práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferem (...) aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social. Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. De acordo com a definição deste ideal e na medida em que admite e exige a cultura, a educação age no sentido de tornar semelhantes os indivíduos. Por outro lado, os diversifica na medida em que o impõe o funcionamento normal do sistema, em correspondência com sua maior ou menor complexidade.

Referindo sobre a educação na sociedade tupinamba, Fernandes (1975) argumenta que numa sociedade tradicionalista, sagrada e fechada, o foco de educação deriva material, estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida, não visa, portanto, preparar o

homem para experiências novas como é o caso das sociedades não-índias que passam por mudanças constantes.

Para que se tenha uma educação indígena e não uma educação para o índio, na situação atual do contato, quero crer que não há necessidade dessa educação ser pensada de modo a contemplar o modelo tradicionalista de uma sociedade indígena fechada com objetivo de perpetuação absoluta da ordem social estabelecida, sem levar em consideração as motivações sociais da sociedade nacional, entre as quais a escolarização da educação. Por outro lado, não creio que a educação indígena deva enveredar para uma prática requerida para uma sociedade em constantes mudanças, esta prática correria o risco de desencadear num experimentalismo sem o devido questionamento das sociedades indígenas, minoritárias em relação à sociedade nacional.

Kilpatrick (1973), ao propor sua *educação para uma civilização em mudança*, defende o pensamento embasado na experimentação, ilustrando sua argumentação com o primeiro experimento de que se tem notícia, realizado por Galileu em 1590.

Galileu apresentou ao mundo o modo de pensar embasado na experimentação, deixando cair do alto da torre de Pisa duas bolas de pesos diferentes. Com esta demonstração Galileu contestou a teoria aristotélica, cuja defesa era de que, soltando ao mesmo tempo de uma mesma altura, uma bola de cinco libras e outra de uma libra, a primeira cinco vezes mais pesada, cairia cinco vezes mais depressa. “Isso parecia tão natural (...) que durante mil e novecentos anos ninguém pôs em dúvida a questão, nem mesmo tentou prová-la”, (Kilpatrick, 1973:16).

Na presença de convidados, Galileu pesou as duas bolas e do alto da torre as abandonou no espaço ao mesmo tempo, para surpresa dos presentes, contrariando a teoria de Aristóteles, caíram juntas.

Kilpatrick reivindica esse acontecimento, ou seja, a substituição da prova dialética formal pela das conseqüências observadas, como método de abordagem, necessário para que o mundo moderno possa ser interpretado.

“A comprovação da teoria pela observação dos fatos parece-nos hoje tão razoável, tão inevitável à mentalidade moderna”, (Kilpatrick, 1973:17).

Embora sabendo da importância do experimentalismo no processo ensino aprendizagem, defendo seu emprego com alguma cautela para a educação nas sociedades indígenas, por dois motivos: primeiro, o experimentalismo está sendo defendido por Kilpatrick, para uma sociedade em constantes mudanças; segundo quero defender uma educação que suscite o debate nos diferentes níveis da sociedade indígena, que não fique restrita à escola e aos professores, quero defender uma educação embebida de cultura autóctone, que entranhe e integre na sociedade indígena, quero defender uma educação indígena que atue em todos os segmentos como prática de liberdade e de libertação (cf. Paulo Freire, 1980).

A cautela que reivindico para o emprego do experimentalismo na educação indígena, diz respeito a seu uso como instrumento a serviço da vida e não o contrário, ou seja, a vida a serviço desse processo. Deste modo, entendo que os conteúdos, os métodos e processos de aprendizagens alienígenas às tradições culturais e *modus vivendi* dos povos indígenas serão menos avassaladores dos costumes e tradições.

Paulo Freire (1980), em *educação como prática da liberdade*, nos alerta para a importância do homem estar integrado em seu contexto próprio, não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, mas estar enraizado, situado e datado. A massificação ao contrário implica no desenraizamento do homem, na sua destemporalização e sua conseqüente acomodação.

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse o homem apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, (...) faltar-lhe-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado e acomodado. E é por isso (...) que, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (Paulo Freire, 1980:42).

Seguindo o pensamento freireano, reivindico para o nosso tempo uma educação indígena que extrapole as paredes da escola e atinja a comunidade como um todo, envolvendo-a num amplo debate sobre seus costumes, tradições, organização social, bem como passado e presente dos povos indígenas no Brasil, como eram, o que fizeram deles, e que podem e devem fazer no presente do que fizeram deles. Com firmeza na alteridade e com um olhar na sociedade nacional, captar a problemática do seu tempo, interpretá-la e dinamizá-la como fins educacionais tendo em vista a interculturalidade.

A educação que hoje se denomina educação escolar indígena, não coloca os fins educacionais em debate com probabilidade de mudança, mas tão somente os meios. Deste modo, libera as comunidades indígenas para discutir e implantar o currículo escolar, selecionar métodos de ensino-aprendizagem, processos de avaliação, organizar horário, e algo mais, contudo os fins educacionais estão assegurados nas políticas educacionais da sociedade nacional, exaradas em leis, portarias e decretos governamentais.

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dispõe no seu parágrafo segundo do artigo 210 que:

(...) o ensino fundamental regular será ministrado em língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Para Leite et alii (1987), a questão da chamada educação indígena, com bastante frequência é limitada à discussão do processo de alfabetização, fase em que se usa intensamente a língua materna, com atuação de professores índios bilíngües. Já nas séries subseqüentes, a língua indígena vai sendo preterida, não conseguindo destarte romper a velha função de elemento de transição para aprendizagem da Língua Portuguesa.

Com relação aos *processos próprios de aprendizagem*, os quais têm utilização assegurada na Constituição, porém não vão além de letra morta, uma vez que tais processos eram aplicados numa educação indígena em termos de socialização integrante, comunitária, oral, ágrafa, sem a instituição escola e sem os profissionais da educação, o processo era global, (cf. Melià, 1979).

Como é possível tais processos de aprendizagem serem transportados para uma educação escolarizada, seriada, com programação pré-estabelecida, voltada para a sociedade nacional? Ademais, os professores não-índios que ainda atuam principalmente nas séries pós-alfabetização foram recrutados mediante a formação que obtiveram para atuarem na sociedade nacional, portanto, desconhecem *os processos próprios de aprendizagem indígena*.

Tratando mais especificamente sobre os fins educacionais da educação escolar indígena no País, encontra-se a Portaria Interministerial (Ministério da Justiça e Ministério da Educação), N. 559/91, que em seu artigo primeiro dispõe o seguinte: os ministros de Estado, da Educação e da Justiça resolvem;

Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

O fato da Portaria acima mencionada ser expedida pelos dois ministérios anunciados merece uma explicação.

Ocorre que até fevereiro de 1991 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão ligado ao Ministério da Justiça, agia soberanamente em todas as questões indígenas, porém, a 04 (quatro) de fevereiro de 1991 o então Presidente da República, Fernando Collor de Melo, através do Decreto N. 26 que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações sobre a educação indígena. Assim expressa o artigo primeiro do referido Decreto:

Fica atribuído ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

A decisão de garantir educação escolar básica de qualidade (cf. Portaria) às comunidades indígenas partiu dos Ministros de Estado da Educação e da Justiça, inspirados na Constituição da República Federativa do Brasil, que no caput do artigo 210 dispõe que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A Constituição da República não faz referência à educação escolar básica, conforme expressa a Portaria acima mencionada, mas tão somente, formação básica comum, no âmbito do ensino fundamental.

A educação escolar básica referida pela portaria vai ser regulamentada pela Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Bem mais tarde, uma vez que a Portaria Interministerial é de 1991.

A educação escolar básica está assim regulamentada no artigo 21 da Lei n 9394/96.

A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

(...).

Pelo exposto, entendemos que ao fazer referência sobre a educação básica, a Portaria interministerial está mesmo se referindo sobre o ensino fundamental.

De qualquer maneira o que nos interessa questionar não é a explicitação das leis, mas como elas, de modo impositivo direcionam a educação indígena, estabelecem diretrizes e ditam normas, visando à formação do indígena sem a participação das comunidades indígenas no processo decisório.

As estratégias e normas educacionais para formar o perfil do homem índio do presente, pertinente às sociedades indígena e nacional como vimos acima, não são propostas pelos índios, mas a eles apresentadas por segmentos da sociedade nacional que as interpreta e as entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida.

Seguindo tais prescrições, no desejo de libertar-se, o índio distancia de sua cultura e acaba massificado, coisificado e sem esperança. Então, o que vemos é um índio ajustado, reproduzindo o discurso do não-índio, adotando um eu que não lhe pertence.

Argumentando sobre educação indígena, nas suas análises a partir da concepção de linguagem e de discurso Orlandi (1987) assevera que, o que caracteriza o discurso pedagógico é o fato de estar vinculado à escola, à instituição em que se origina e para a qual tende estabelecendo uma circularidade.

É a esta característica do discurso que acima nos referimos, quando afirmamos que o índio reproduz o discurso do não índio. Este discurso quando

oriundo de sua escolarização em se tratando de índio escolarizado traz as marcas do discurso autoritário reproduzido pela escola, característica do discurso pedagógico. “Sua reversibilidade tende a zero (...) há um agente único” (Orlandi, 1987:85).

No discurso autoritário pedagógico a palavra é retida com quem tem o poder de dizer, com o professor que usando metalinguagem transmite informações apropriadas do conhecimento científico.

Isso é o que vemos quando a educação do não-índio é reproduzida para o índio, porém quero defender uma educação indígena, não apenas que respeite os processos de aprendizagens dos índios, mas que se realize através desses processos de aprendizagens, indo ao encontro da comunidade indígena em busca do enraizamento por meio da palavra usada livremente por quem tem algo a anunciar/denunciar.

Concordando com a pedagogia freireana, quero crer que somente enraizado na sua própria cultura, partindo dela, o índio terá condições de entender o processo de alienação em que foi submetido, compreender a situação em que hoje se encontram as sociedades indígenas e assim traçar metas para a continuidade de seu povo. Então poderá decidir por sua participação na sociedade nacional preservando a diferença.

É no fazer educacional neste contexto de transitividade em que o índio emerge conscientizando-se, enquanto ser enraizado em seu meio, conhecedor de sua problemática, que entendo a plausibilidade da experimentação, da pesquisa, enfim.

O cientista, o filósofo, o médico, antes de serem cientista, filósofo e médico são homens e cidadãos e quanto mais conhecedores da situação de homens e de cidadãos maiores são as probabilidades de serem bons profissionais. Portanto, não queiramos meter o índio a fazer pesquisas sem a clareza da sua situação de transitividade perene, sem estar situado, enraizado na

sua cultura (cf. Paulo freire, 1980). Este enraizamento na sua cultura por certo ajudará o índio no que tange à assunção da diferença, e deliberadamente optar pela aquisição dos conhecimentos da sociedade nacional, o que para ele não deve ser fácil, principalmente em se tratando da comprovação da teoria pela observação e manipulação de dados, invenção da sociedade moderna, que não é de fácil assimilação para os não-índios já habituados à cultura letrada, imaginem como será para o índio como amante da oralidade e da retórica.

Daí a cautela que no início do capítulo estou reivindicando para o experimentalismo e para a pesquisa como estratégias educativas, reconheço que são importantes, porém no âmbito de uma educação indígena que tente aguçar a curiosidade e ao mesmo tempo ampliando e alargando a capacidade do índio para que seja capaz de captar a problemática de seu povo e os desafios de seu tempo para que assim possa resistir aos desafios da sua própria transição.

Estou aqui utilizando os termos transição, transitividade, numa concepção freireana, para significar deslocamento. Paulo Freire (1980) usa esses termos para designar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, referindo-se ao homem brasileiro analfabeto imerso na consciência ingênua, situação imposta pelas elites dominantes.

Estou usando o termo transitividade perene para designar o deslocamento permanente que o índio deve exercer entre as culturas indígena e nacional, das quais ele precisa ter conhecimentos razoáveis e internalizados seus conteúdos básicos.

Por fim, a educação indígena que estou aqui defendendo deverá oferecer ao índio os instrumentos com os quais possa resistir às seduições do *desenraizamento* (Paulo freire, 1980) desencadeadas pela sociedade nacional. Uma educação que possibilite ao índio a discussão balizada de sua problemática e sua inserção nesta problemática, afrontando os desafios de seu tempo para que, consciente dele ganhe força e coragem para lutar ao invés de

ser levado e arrastado à perdição de seu próprio *eu*, submetido às prescrições alheias. Educação que o coloque em diálogo constante com seu povo e daí para os compatriotas nacionais. Educação que faça do índio um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser exercida tanto quanto possível criticamente e com racionalidade.

Estou convencido de que somente uma educação indígena que propicie a participação de todos no debate e na análise dos problemas será capaz de fortalecer a alteridade, compreender e aceitar a diferença.

No âmbito dessa educação indígena desafiadora que enfrenta corajosamente a participação de todos no debate dialogal é que defendo a pesquisa como estratégia educacional, ao invés da repetição de trechos e afirmações metas-científicas desconectadas das suas condições normais de vida.

Contudo, para que o emprego da pesquisa como estratégia educacional não figure apenas como um simulacro, o não-índio que se propor a compartilhar com o índio, o fazer educação indígena, deverá antes desvencilhar da sua própria formação de educador tão habituado à escola da sociedade nacional, historicamente conhecida pela sua verbosidade, pela memorização de trechos, pela desvinculação da realidade, “pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais (...)”, (Paulo Freire, 1980:42).

Paulo Freire (op.cit.) diz ainda que a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa. Ditamos idéias, não as trocamos. Discursamos aulas, não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando e não com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele muitas vezes não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meio para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é

o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação, de procura e de reinvenção.

A educação indígena que defendo, embasada na pedagogia freireana se funda precisamente na crença de que o índio pode e deve discutir os seus problemas, os problemas de seu povo e da questão indígena em geral, os problemas do País em todos os aspectos que interessam à transitividade do indígena.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, diz Paulo Freire (op.cit.). Não pode o educador temer o debate, a análise da realidade, fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Por isso acredito que só é possível desabrochar a discussão e o debate no âmbito de uma educação libertadora.

Da relação que o indígena trava com a sua realidade resulta o conhecimento que expressa pela linguagem e poderá ser feito pelo índio independentemente de ser ou não escolarizado, não precisa ser escolarizado para captar dados da realidade, para saber, ainda que seja esse saber empírico e se manifestando opinativamente.

Com a argumentação e ponderação dos professores índios sobre educação escolarizada, tendo em vista a inevitável transitividade, a comunidade indígena assim reunida poderá vislumbrar um perfil de *cidadão índio*, enraizado na sua cultura e preparado para transitar para/na cultura da sociedade nacional.

3.5 EDUCAÇÃO NACIONAL: O LUGAR DO ÍNDIO

Faço aqui algumas considerações sobre a educação da sociedade nacional, inicialmente focalizando sua estrutura e seu funcionamento, abordando mais uma vez a legislação vigente, em seguida abordo literatura sobre o assunto procurando argumentar como o índio é visto na/pela educação destinada às crianças não-índias.

Começo a minha argumentação, mais uma vez, pela Constituição da República, onde a educação legalmente começa a ser norteadada, ganha forma e diretrizes básicas.

A seção I do capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto, apresenta o artigo 210 que faz referência sobre a educação indígena. Assim expressa o parágrafo segundo deste artigo:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa; assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Então, vejamos que a língua contemplada pela Constituição da República Federativa do Brasil para ministrar o ensino fundamental regular é a Língua Portuguesa, cabendo à língua indígena um papel coadjuvante.

O verbo *ser* empregado no dispositivo constitucional no tempo futuro do modo indicativo não dá margem a dúvidas, “*o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa*”.

Na oração seguinte, restabelecendo o verbo *ser*, então elíptico temos: “*será assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas (...)*”.

O verbo *assegurar* empregado no particípio passado, funcionando também como adjetivo, está flexionado em gênero para concordar com a palavra feminina, *utilização*. Referindo-se à língua indígena, o verbo *assegurar*

não tem a mesma força semântica que o verbo *ministrar* que faz referência à Língua Portuguesa.

Assegurar é tornar seguro, garantir algo a ser realizado e não a realização desse algo.

Por outro lado, em se tratando da Língua Portuguesa, o dispositivo constitucional categoricamente afirma sem suscitar outra interpretação que o ensino *será ministrado* em Língua Portuguesa.

Para Mori (2001), as línguas e culturas das diversas nações indígenas continuam relegadas a um segundo plano porque não são línguas oficiais. Os artigos citados apenas reconhecem e asseguram a utilização das línguas indígenas. Contudo, o Português, associado à cultura não-índia, tem prioridade por ser a língua oficial do País.

A Lei 9394/96 em seu parágrafo terceiro, inciso IV do art. 32 reproduz na íntegra o dispositivo constitucional. Não há, pois, alternativa, uma vez que a Constituição da República não diferencia a educação escolar indígena do ensino fundamental regular da sociedade nacional.

Encontra-se menção sobre educação diferenciada na portaria interministerial (Ministério da Educação e da Justiça) N.559/91, já explicitada no sub-capítulo anterior.

Para que o índio manifeste sua diferença, significa ao não-índio sair da posição compreensiva e assumir o conflito, assumir a diferença, (cf. Orlandi, 1987).

Clastres (1978:217), falando sobre o etnocentrismo, diz que este “mediatiza todo olhar sobre as diferenças para identificá-las e finalmente aboli-las”. Ao que nos parece a diferença assume um caráter de desigualdade em que o índio aparece em condição inferior, uma vez que a educação escolar básica de qualidade surge como um fator de equalização.

Nosella (1981: 191-192) analisa textos didáticos referentes aos índios, veiculados no ensino fundamental, através de livros destinados à sociedade nacional. Veja os textos a seguir:

Quem Habitava o Brasil (título).

Os índios viviam em tribos, formados por tabas ou aldeias, que eram agrupadas por ocas dispostas em círculo.

Os índios andavam nus ou seminus. Geralmente pintavam o corpo, enfeitavam-se com penas, dentes de animais, etc. alimentavam-se da caça, pesca, raízes e fruta. As mulheres indígenas cultivavam o milho e mandioca. Fabricavam utensílios de barro, corda e canoas. Apreciavam a dança e a música. (Apud. Carvalho, Thomires M. e outros, 4º. livro, p. 20)

Nosella (op cit) assevera que as narrações sobre o índio e seu modo de vida são freqüentes nos textos de leitura e apresentam um caráter impessoal, aparentemente sem um julgamento de valor. Estas narrações evitam qualquer polêmica a respeito do relacionamento entre brancos e índios.

O texto a seguir traz elementos que demonstram a inferioridade do índio e de sua cultura:

Eram supersticiosos. Adoravam Jaci (Lua), Guaraci (sol) e Tupã (deus do bem). Temiam Anhangá (deus do mal). Acreditavam em gênios: Saci, Curupira, etc. Todas as tribos tinham um cacique, ou morubixaba, e um pajé (curandeiro). Alguns índios eram antropófagos, isto é, comiam carne humana. (Id. p. 20)

A autora comenta que este texto apresenta uma *estranha cultura de selvagens*, que sempre tem seus aspectos pitorescos.

Com relação ao Deus Tupã, como asseveramos antes, surgiu como trovão e era concebido como gênio ao qual os índios não dirigiam prece, contudo os jesuítas valeram-se dele para introduzir entre os indígenas o Deus dos Cristãos.

Embora o texto esteja sendo narrado no passado, por não apresentar a etnoculturalidade do índio presente, acaba por reforçar entre os estudantes do primeiro grau o arquétipo de povo primitivo e selvagem, (cf. Gambini, 1988).

Julgamentos de valor baseados na cultura não-índia, que se coloca diferente e superior, estão presentes nos dois textos seguintes, analisados por Nosella (1981: 192).

Vimos emborcar uma canoa com trinta selvagens (...). Pressurosos, acudimos, mas os encontramos risonhos, nadando como peixes.

Um deles nos disse: para onde ides tão apressados? -Vimos salvar-vos e tirar d'água, respondemos.

O índio replicou: - Pois sabeis (...) ficaríamos 8 dias em cima d'água.

Os outros índios, advertidos da nossa vinda, puseram-se a zombar e a rir. Pareciam um bando de golfinhos. (Apud. Oliveira, Alaíde L., 3.^a série, p.117)

Os costumes entre os índios é de guerra sem tréguas (...) Os selvagens não se guerreiam para a conquista de terra, pois têm mais do que precisam. (...) mas para vingar os parentes e amigos (...) mortos (...).

Os tupinambás não têm governador, nem rei, nem príncipes mas obedecem aos mais velhos.

(...) ninguém imagina que terrível e cruel batalha se trava. Parecia gente alucinada lutando. Era terrível o aspecto desses bárbaros. Id., p. 118).

Nosella (op cit), continuando com sua análise e argumentando sobre o texto acima nos alerta para a descrição, que apresenta o índio ao estudante infantil não-índio como um bando de golfinhos, isto é, como alegres animais inofensivos. Ou então, contraditoriamente, como selvagens, capazes de guerras terríveis e cruéis. Bárbaros horríveis e alucinados.

Ao afirmar que os índios não guerreiam pela conquista de terras porque têm mais do que precisam, o texto esconde o fato de hoje os índios estarem confinados em reservas em que os limites territoriais foram delimitados pelos não-índios, sendo ainda tais limites freqüentemente desrespeitados.

Em um estudo sobre o racismo em livros didáticos brasileiros, Almeida (1993) analisa a questão do negro e a questão indígena. Como o foco deste trabalho diz respeito à questão indígena, é dela que tratamos.

Um dos livros analisados por Almeida (op.cit.) apresenta imagem da vida em sociedade destacando a família, a comunidade e o município.

Nesse livro a situação familiar apresenta exclusividade dos não - índios. A amostra selecionada pelo autor, repetida em quatro configurações diferentes apresenta um pai, uma mãe e duas crianças, todos sorridentes, habitando uma casa bem mobiliada.

A escola também é apresentada no livro didático dominada pela presença hegemônica de pessoas brancas e de classe média.

Os índios nos livros didáticos analisados por Almeida (1993:43) aparecem com sua cultura, seu folclore e na recepção dos colonizadores. “A cultura indígena é descrita no passado: “os índios pintavam o corpo, enfeitavam-se, usavam o fogo, (...)”. o aluno aprende palavras como, taba, oca, caixara. Nada se diz sobre a existência de índios no presente, (cf. Almeida, 1993).

O que os índios fazem hoje não aparece nos livros didáticos, como também não aparece a família, a comunidade, e a educação indígena.

Desse modo, as crianças não-índias através dos livros didáticos internalizam uma imagem folclórica e distorcida de índio, nada que diz respeito à realidade atual dos indígenas brasileiros.

Em seu estudo sobre os manuais didáticos de História do Brasil, Telles (1993) assevera que as idéias que temos sobre nós e nossa sociedade e sobre os outros povos fixam-se quando somos crianças e que é nessa época que se formam, devido a falta de informações, ou informações incorretas, nossos preconceitos e idéias distorcidas em relação a outras culturas.

“Passada a adolescência, são poucos aqueles que têm a oportunidade de aprofundar seus estudos sobre o outro, de modo que a maioria de nós permanece com as imagens dadas e formadas na infância”. (Telles, 1993:82)

O exposto parece nos esclarecer porquê, para o indivíduo que passou pelo ensino fundamental, médio e até superior, mas que não aprofundou, ou não atualizou seus conhecimentos sobre a questão indígena no

Brasil, permanece com a imagem de um índio nu ou seminu, caçando, pescando e comendo raiz de pau. Índio vestido, interagindo na sociedade nacional, até falando sua língua, porém falando um Português até sem sotaque, para esses indivíduos não é índio verdadeiro, índio verdadeiro para essas pessoas são os estereótipos engendrados ainda quando crianças através da escola e dos livros didáticos.

Para Silva (1993), os livros didáticos contribuem para a divulgação de um índio genérico.

Quando lemos sobre os povos indígenas, aprendemos sobre a oca a taba; o pajé ou morubixaba; Tupã e o tacape. (...) Essas informações tomam por modelo alguma das sociedades Tupi habitantes da costa brasileira por ocasião do início da colonização. (...). A visão de alguns clássicos livros didáticos é, pois, falsamente generalizadora (apresenta algumas informações fragmentadas e, muitas vezes desatualizadas, como ‘retrato’ de toda e qualquer sociedade indígena. (Silva, 1993:138)

Até a década de 1970 os índios estavam ainda distantes das pessoas que habitavam os centros urbanos, ou estavam relegados aos capítulos iniciais dos livros escolares, onde o descobrimento do Brasil era relatado, (cf. Silva op.cit.). Contudo a partir da década de 1980 os índios começam a expor e impor a realidade de sua existência, aparecem nas cidades, na mídia, em seminários, debates, falam sobre seus problemas e fazem reivindicações numa evidente demonstração de que as sociedades, culturas, línguas e sabedoria indígenas estão vivas e presentes.

Mesmo diante desta incontestável demonstração de *indianidade* por parte dos índios, há pessoas nas cidades que ainda duvidam e continuam julgando se as pessoas que se apresentam como índios, são índios de verdade. O julgamento dessas pessoas em relação aos índios está fundamentado no que aprenderam durante os primeiros anos escolares (cf. Telles, 1993).

CAPÍTULO IV – A LINGUAGEM DA RESISTÊNCIA PERFORMADA NOS ATOS DE FALA DOS PROFESSORES ÍNDIOS K/G

A linguagem inventariada para o estudo em pauta diz respeito à resistência dos índios Kaiowa/Guarani, doravante K/G, considerando a performatividade dos atos de fala, uma vez que ao dizer e por dizer determinadas palavras os professores índios desta etnia estão reafirmando seu *nãnde reko* – modo de ser e viver- dando continuidade deste modo, pelo menos em parte, às suas tradições culturais.

Não obstante os vários projetos que visavam a aculturação dos povos indígenas no Brasil, implementados no bojo de políticas governamentais assimilacionistas, os K/G chegam ao século XXI, após mais de cinco séculos de pressão da cultura ocidental, falando sua língua e praticando muitos dos seus costumes e valores sociais, reconstruídos da antiga nação guarani.

A minha hipótese, neste trabalho, diz respeito ao uso da linguagem performada pelos K/G, como estratégia de resistência, em que tem peso a questão da indianidade e o desejo de manter a língua e as tradições culturais guaranis, ainda que modificadas pelo contato e, através deste, recebendo as influências ocidentalizantes. Essa resistência tem permitido aos professores índios desta etnia desencadearem um modelo de educação que os ajuda a não perderem de vez os valores culturais e o *modus vivendi* guarani, o que eles denominam *nãnde reko*. Deste modo, através de comprometimento e promessas malogradas, conseguem estrategicamente desvencilharem-se de modelos educacionais da educação escolarizada em que se destaca a cultura nacional ocidentalizada em detrimento da cultura indígena, no caso específico, da cultura guarani; ao mesmo tempo que despistam outros chamamentos mais fortes de aculturação que ameaçam com o desmantelamento total de suas tradições.

Antecipando a análise da linguagem em documentos inventariados junto aos professores K/G, vejamos a performatividade existente em documentos oficiais, dos mais principais que definem os fins da educação indígena no País.

Começemos pelo parágrafo segundo do artigo 210 da Constituição da República federativa do Brasil de 1988, que assim expressa:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Neste dispositivo constitucional supra citado, a força ilocucionária entre os dois enunciados determina a política lingüística para a educação no País. Sendo pois o modelo de ensino um só, tanto para não-índios como para índios, ao se referir sobre o ensino fundamental está indistintamente dirigindo-se a toda população escolarizável no âmbito desta modalidade de ensino.

Assim, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa em todos os segmentos da população brasileira. Então, nas comunidades indígenas a língua materna tem um papel subalterno, a ela não cabe a responsabilidade de *ministrar* o ensino, mas ser apenas utilizada como um adendo complementar com emprego não obrigatório, mas *assegurado* na Constituição.

No enunciado, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa” (Constituição op.cit: 139), a locução verbal, *será ministrado*, no que diz respeito à força ilocucionária, tomando por base a classificação de Austin (1962-1990), localiza-se na classe dos exercitivos.

Por outro lado, no enunciado seguinte que diz, “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas (...)” (Constituição, idem), o verbo *assegurar* está entre os comissivos, se

desconsiderar a elipse do verbo *ser*, tem-se então a expressão *será assegurada*, de igual valor performativo a *assegurar*.

Ao lado dos comissivos, os exercitivos apresentam superior força ilocucionária. Um exercitivo consiste em tomar uma decisão a favor ou contra um determinado curso da ação, decide que algo tem de ser de determinada maneira. Alguém numa posição de comando compele, autoriza, ou desautoriza outros a fazerem ou a não fazerem certos atos, (cf. Austin, 1962-1990). Portanto, é essa força ilocucionária inerente a um exercitivo, configurada no dispositivo constitucional, que determina que o ensino fundamental regular *será ministrado* em língua portuguesa.

Em se tratando dos comissivos, estes têm a importância de comprometer quem os usa a uma determinada linha de ação. Deste modo, *assegurar* está em condições simétricas a *prometer*. Quem diz que assegura, como no caso da promessa, ao dizer que assegura algo, este algo está assegurado, podendo até não ter a intenção de realizar o que foi assegurado. Mesmo culminando de fato com a não realização, não se trata de um comprometimento falso. O proferimento pode ser fraudulento e até incorreto, mas não uma mentira. Os comprometimentos malogrados são os comprometimentos infelizes, (cf. Austin, 1962-1990).

Considerando, então, a análise da força ilocucionária dos verbos *ministrar* e *assegurar*, pode se entender que a não utilização da língua indígena no ensino fundamental regular não acarreta prejuízo legal, até porque a língua materna de algumas tribos indígenas no País é atualmente a própria língua portuguesa, e a Constituição faz referência à língua materna e não à língua indígena, daí seu papel subalterno no âmbito da política lingüística no ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, N.9394/96) no parágrafo terceiro do artigo trinta e dois reproduz na íntegra o dispositivo constitucional acima referenciado.

Para encerrar este olhar sobre a performatividade expressa em documentos oficiais do Estado Brasileiro que definem os fins da educação indígena, comento brevemente os dois artigos iniciais da Portaria Interministerial (Ministérios da Educação e da Justiça). N. 559/91.

O artigo primeiro da Portaria em questão dispõe que:

Os ministros de Estado da Educação e da Justiça resolvem:
Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

No enunciado, os ministros de Estado da Educação e da Justiça resolvem: garantir (...).

O *resolvem* está determinando tomada de decisão em *garantir* (...). Ao dizer e por dizer *resolvem* já se está realizando o ato de resolver, portanto um ato ilocucionário assinalando a performatividade da expressão, não se enquadrando na categoria de falso e verdadeiro, mas no âmbito das felicidades ou infelicidades, (cf. Austin, 1962-1990).

O verbo garantir está entre os comissivos na taxinomia dos verbos ilocucionários proposta por Austin (1962-1990), em que o falante se compromete com a ação.

Resolvem garantir, expressão performativa, trata-se de uma locução verbal em que os ministros de Estado da Educação e da Justiça empenham a palavra que não é falsa, nem os ministros estão pilheriando. Contudo, por se tratar de um performativo, está sujeito a malogros e, por conseguinte, a infelicidades.

Garante o quê? *Educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada* (...).

A educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada está sendo mobilizada pelo verbo garantir, que reivindica o empenho da palavra. Garantir, como vimos, é um performativo que, na concepção austiniana, somente o malogro ou o desacerto fará infeliz esse ato ilocucionário.

O artigo Segundo propõe:

Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses, a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Enquanto no artigo primeiro o *resolvem garantir* volta-se para a educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, no artigo segundo, o *resolvem* está direcionado no sentido de:

- a) *garantir* ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional;
- b) *assegurar* às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses;
- c) *assegurar* ainda a possibilidade de participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Em (a), a locução verbal *resolvem garantir* demonstra sua força ilocucionária. Ao dizer resolvem garantir, o locutor não está declarando algo, mas realizando por dizer, o ato dito, ou seja, tomando a determinação de garantir ao índio *o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional*.

O que isto significa? Significa que na elaboração da proposta curricular para a educação escolar nas comunidades indígenas não deverá faltar conteúdo curricular que contemple os conhecimentos e domínios de tais códigos. Mas, se faltar? O *resolvem garantir* é falso? Não, trata-se de um performativo. O ato de garantir foi realizado ao dizer. Portanto, a ocorrência ou

não em nível dos fatos não se enquadra nas categorias de verdadeiro e falso, mas feliz e infeliz, (cf. Austin, 1962-1990).

Em (b), O termo *populações* configura um conceito quantitativamente superior a comunidades, ou seja, as comunidades juntas formam as populações indígenas.

Se se considerar qualitativamente, o termo populações está, portanto, simetricamente relacionado ao termo *comunidades*, significando apagamento em relação aos termos povos e nação, os quais, acredito serem politicamente mais fortes. Ademais, no que diz respeito aos interesses dos índios, a Portaria apenas assegura a *possibilidade* de defesa de seus interesses. Não é assegurada aos índios a defesa de seus interesses, mas tão somente assegurada a *possibilidade* de defesa. Isto significa que os interesses dos índios serão por eles defendidos consoante a possibilidade.

A defesa dos interesses dos povos indígenas é uma questão política e tem sido uma prática constante nos últimos anos, razão pela qual causa estranheza o fato de ter sido colocado na Portaria em termos probabilísticos.

Em (c), é bem caracterizado o ideal de egresso indígena da educação escolar básica de qualidade, qual seja, que tenha condição de participação plena na vida nacional, em igualdade de condições, enquanto étnico-culturalmente diferente.

Então, o que se espera é que o índio mantenha a diferença que lhe é peculiar e se integre na vida nacional, participando em igualdade de condição com o não-índio. Isto configura um *ato falho* na Portaria (op.cit), uma vez que a atual legislação envolvendo *in totum* a questão indígena propõe a interação, respeitando a diferença.

O respeito e o fortalecimento dos costumes, tradições, língua e processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas nos parece ser

incompatíveis com a educação escolar básica de qualidade, cujos fundamentos metodológicos têm como parâmetro a sociedade nacional ocidentalizada.

Não há no dispositivo em pauta nada que possa explicitar o termo *qualidade*. Então, o que se entende é que o aluno seja melhor qualificado para dominar os códigos da sociedade nacional.

No âmbito das tradições, a dança, as rezas e as comemorações festivas autóctones não têm menção explícita garantida pela Portaria.

Com relação à ação política das populações indígenas em desenvolvimento contínuo no presente, seja no âmbito da educação ou de outra questão, a Portaria silencia. O próprio *resolvem garantir* por ser um performativo não descarta o malogro ou a *infelicidade*.

Quando diz respeito à segurança que a Portaria possibilitaria às populações indígenas em defender seus direitos, tal segurança é colocada em termos probabilísticos, predicada pelo termo *possibilidade* que regula a realização ou não, dependendo das circunstâncias. Não é a certeza, mas a dúvida. É esta dúvida que regula, na Portaria, a defesa dos interesses das populações indígenas pelos próprios índios.

Ademais, ao propor que o índio tenha acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional para que possa participar plenamente da vida nacional em igualdade de condição com o não-índio e mantenha sua identidade e diferença cultural, este dispositivo da Portaria parece estar preocupado em que o índio se insira no trabalho produtivo nacional. Isto configura o assimilacionismo que as políticas indigenistas antes da Constituição de 1988 explicitamente advogavam, propunham o fim da diferença através da nacionalização dos indígenas. É pois, contra essa política sub-repticiamente assimilacionista que os K/G respondem com a resistência, malogrando compromissos que de certa forma, em sendo cumpridos, solapariam suas tradições culturais.

Os atos de fala inventariados na linguagem dos professores K/G são trabalhados, tendo em vista a análise da performatividade, bem como, análise da interatividade não convencional, focalizando a resistência desse povo contra os apelos de aculturação assimilacionista. Inspira-me nesta análise o referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, bem como outros arrolados no percurso da análise.

Os dados utilizados neste estudo foram coletados entre os anos de 1998 e 2002, período em que estive trabalhando com os professores K/G. São entrevistas, relatos, depoimentos e respostas a questionamentos quando se trata de cursos de treinamento para o magistério indígena.

Começando pelas entrevistas, apresento a fala do professor Rosenildo, índio guarani.

Rosenildo, em 1999, estava trabalhando na escola indígena Ñandejára, localizada na Aldeia Tehy Kuê, no Município de Caarapó-MS. Foi transferido nesse ano para essa escola a convite da coordenadora municipal de educação. A escola em que havia trabalhado no ano anterior pertencia à *Missão Evangélica Caiuá*, localizada nas imediações da aldeia, onde encontrou obstáculos na utilização da língua guarani em suas aulas.

Então, perguntei ao Rosenildo como ele estava trabalhando a língua guarani em suas aulas, uma vez que no ano anterior havia utilizado apenas a língua portuguesa por circunstâncias adversas à sua vontade.

Rosenildo: a única coisa que eu senti quando estava lá era a discriminação// quando pelos próprios pais dos alunos/ então a gente tentou/ pelo menos eu tentei/ querer alfabetizar/ sempre tive um contato com o professor Eliel/ que ele e o Ládio alfabetiza na língua/ só que não deu certo de chegar até ao ponto que eu queria/ mas eu sempre sentia dentro do coração que eu queria que as crianças aprendessem a própria língua mãe/ que é o guarani// mas aí foi passando o ano e eu vi que o resultado das crianças/ era muito difícil a língua portuguesa/ eu já senti esse processo de que não ia dar certo mesmo/ aí teve uma época que eu conversando com o professor Eliel ele disse que a importância do guarani era aquilo/ eu também nunca fui contra/ porque eu fui um professor assim que desenvolvi muito/ porque quando eu nasci não aprendi o guarani/ até que eu procurei tudo/ hoje eu

tenho orgulho de ser índio/ porque eu achava que a primeira língua minha era o português/ aí eu passei a falar o guarani/ então eu nunca assim... discriminei a língua/ como várias pessoas aí a gente vê/ próprios pais dos alunos/ lá aquela vez na missão/ eles não aceitavam/ bom/ aí passou esse ano/ a Geralda/ coordenadora da prefeitura/ me convidou pra mim vim dar aula aqui/ por que lá era muita discriminação da própria escola/ eu não pude ter um avanço assim/ sabe uma alfabetização na língua/ aí eu vim pra ser aqui/ hoje eu sinto assim/ que o resultado dos meus alunos na alfabetização na própria língua é tão grande sabe/ que eles conseguem ter um contato melhor/ sabe eles conseguem por aquilo que eles pensam/ a realidade deles no papel eles conseguem por/ e não tem a dificuldade de ser alfabetizado na própria língua/ eu me sinto assim tão melhor em alfabetizar na língua do que antes quando era no português/ minha experiência assim com os alunos eu gostaria de falar que eu gostei muito né/ através da dificuldade que eu tive/ procurei muito o professor Eliel/ eu sabia já escrever/ ler em guarani/ só que a gente sempre tinha que estar procurando alguém que já sabia mais/ hoje eu me sinto melhor/ e eles gostam também/ eu vejo que daqui os alunos é diferente onde eu dei aula/ os alunos de lá não gostavam a gente escrever em guarani/ os alunos daqui adoram/ eles gostam mesmo do guarani/ porque se você coloca uma palavra em português pra eles/ eles começam a falar pra mim em guarani/ eu falo pra eles que na segunda série eles vão ter um avanço melhor no português/ mas que agora precisa falar/ escrever/ ler em guarani/ que é a própria língua da gente/ então eles gostam muito da aula que eu dou/ e eu também gosto muito de dar aula em guarani/ e é isso a minha experiência/ é isso/ que ano passado lá na missão eu não sentia bem com o resultado/ mas agora alfabetizando na língua própria eu me sinto bem/ porque os alunos tá avançando cada dia mais//³

Rosenildo se coloca como destinatário de uma situação comunicativa anterior ao momento em que fala. Ao se colocar nesta posição, o professor índio em questão situa-se numa espécie de interatividade em que é possível analisar não o convencionalismo das intenções comunicativas, como orienta Searle e Austin (op.cit.), mas os efeitos perlocucionários, como defende Duranti, (1988). Este autor assevera que pelo fato de os teóricos dos atos de fala voltarem-se para as intenções do falante como objeto principal de investigações, outros elementos de fala são ignorados.

³Neste e em outros textos seguintes fonografados e posteriormente transcritos, por se tratar de linguagem oral, não utilizei a pontuação convencional da linguagem escrita, portanto, lancei mão do recurso das barras, sendo que uma barra equívale a pausa de uma vírgula e duas barras equívale a pausa de um ponto.

Deste modo, na análise que assim procede, o interlocutor é visto como alguém que ouve passivamente; o que não é o caso de Rosenildo, ou seja, ele não se ancorou na passividade abdicando-se de uma reação. Embora sofrendo as conseqüências de atos perlocucionários de impedimento (cf. Austin 1962-1990), a reação por ele esboçada foi de afastamento desta situação de impedimento, difícil de superação no confronto direto. Assim, une-se a outros professores índios da escola Ñandejára, a fim de cultivar a língua e a cultura guarani e reverter o foco da resistência.

Antes de se transferir para a escola Ñandejára, Rosenildo disse (cf. entrevista) que teve contato com os professores Ládio e Eliel que alfabetizavam na língua guarani, e comentou com eles sobre o seu impedimento de trabalhar como gostaria na escola da missão. Vejamos portanto o que diz Rosenildo em seguida, “(...) *mas eu sempre sentia dentro do meu coração que eu queria que as crianças aprendessem a própria língua mãe, que é o guarani*”.

Este proferimento está me sugerindo uma análise no âmbito da teoria polifônica da enunciação, uma vez que, o *eu que sentia* é diferente do *eu que queria*. Vou considerar o tratamento da enunciação num espaço em que seja possível a constituição histórica do sentido, na concepção da análise de discurso francesa. (cf. Guimarães, 2000).

Nessa concepção, ou seja, na concepção francesa da análise de discurso, o locutor desconhece que fala de um lugar social. O lugar de locutor se apresenta simplesmente como *lugar de dizer*, Guimarães (op.cit.) chama este lugar de dizer de *enunciador*.

Para explicitar a concepção que adota de enunciador, Guimarães (op.cit.) toma o enunciado do cotidiano, *eu prometo que eu vou a sua casa*, e argumenta que neste caso pode se dizer que a promessa é do *eu* dado como origem da promessa, distinto do *eu* de vou, que deverá cumprir a promessa. Embora neste caso não se trate de promessa, o *eu que sentia*, fala de um lugar

social em que há um desconhecimento do locutor a propósito do lugar do qual fala; do professor, do patrício, do índio apaixonado pela cultura e língua guarani. Diferentemente do *eu que queria*, a este cabe realizar a ação em que as crianças sejam alfabetizadas na língua materna.

Este proferimento do professor índio em questão corrobora o que acima afirmei, ou seja, o amor à língua, à cultura, constitutivas da indianidade é a questão óbvia da resistência.

Observei que nessa nova escola o professor Rosenildo se mostrava mais satisfeito, participando das atividades culturais, empregando a língua guarani nas suas aulas e no dia a dia com os seus colegas, professores índios.

Perguntei então a ele, como era viver manifestações culturais de duas culturas diferentes e ao mesmo tempo trabalhá-las numa sala de aula de educação indígena, uma vez que fora, assistem a novelas, a filmes, a shows na televisão e participa de outras atividades tradicionalmente não-indígenas?

Rosenildo – Bom/ eu acho que é assim né/ o professor ele deve sempre tá passando pra outras pessoas o valor da cultura/ sabe/ porque a gente às vezes tá na sala de aula/ você tá dando aula/ falando sobre isso/ mas a gente precisa muito é de pesquisar sabe/ pesquisar aquelas pessoas idosas/ por exemplo/ pessoas que sabem mais assim do que a gente/ eu quando tinha meu avô/ meu avô começava a contar uma história bonita do passado para mim/ sobre a cultura dele e tudo/ então eu acho que o professor/ ele mesmo hoje estudando bem/ mesmo quando o senhor diz assistindo novela... tudo/ ele não deve abandonar a própria cultura sabe/ ele tem que se sentir orgulhoso daquilo que ele é/ até ontem eu tive conversando com as minhas irmãs/ falando sobre a cultura da gente/ sobre a importância da nossa língua/ elas estudaram na missão moraram quatro a cinco anos na missão/ tem algumas das minhas irmãs que hoje/ elas falam o guarani/ mas muito pouco/ escrever elas não escreve/ e eu não/ a única coisa que eu busquei mesmo/ busquei com as pessoas mais velhas/ por exemplo/ em Dourados tem o seu Cícero né/ não sei se o senhor chegou a conhecer/ ele é um professor Kaiowa que escreve guarani/ e eu sempre busquei/ e eu sempre tinha vontade de aprender o guarani e de ensinar às pessoas/ então é uma coisa que a gente precisa buscar uma pessoa mais idosa pra nos capacitar falar sobre a história antiga/ é assim uma coisa tão linda / não é só porque o professor às vezes tem um estudo/ tem aquilo né/ ele tem uma coisa boa que ele vai deixar a tradição dele/ vai deixar a própria cultura/ ele pode fazer aquilo que ele está vendo/ mas sempre ele tem que está por dentro daquilo que é a cultura dele e tá passando sempre prós outros/ porque se a gente deixar de ser/ por exemplo/ eu desfazer da minha própria tradição/ amanhã ou depois eu sei que aquela tradição tá comigo e eu posso passar pro outro/ aquela outra pessoa que vai nascendo às vezes não tá sabendo/ a criança tá precisando da minha ajuda

e eu fico guardado comigo né/ faço de conta que eu não sei/ então aquela tradição da gente vai acabando/ é uma coisa que o professor na sala de aula precisa muito pesquisar/ para passar pro próprio aluno/ pra que isso não morra//

A pergunta acima foi feita de forma provocadora, com o intuito de ouvir do próprio professor índio, como era para ele a vivência cotidiana da tão propalada interculturalidade e não ser engolido de vez pela cultura nacional ocidentalizada, fortemente aquinhoadada nos currículos das escolas indígenas.

Vejamos, pois, este proferimento inicial do professor índio em questão: “*o professor ele deve sempre tá passando pra outras pessoas o valor da cultura*”. Neste proferimento há uma preocupação não só com os alunos, crianças e adolescentes, mas também com alguns adultos, que embora em minoria, na concepção dos professores e das lideranças indígenas são ainda despolitizados e acham que a melhor saída é o abandono da língua indígena e das tradições culturais e assim enriquecendo da cultura nacional para serem valorizados pelos não-índios.

No enunciado acima, Rosenildo ressalta a força ilocucionária da expressão topicalizada: *o professor, ele deve (...)*, caracterizando uma ordem, na qual o próprio Rosenildo se inclui. Rosenildo está também falando dele mesmo uma vez que é professor.

Tal força ilocucionária diz respeito à força interior, *vindo de dentro do coração* (cf. Rosenildo, op.cit), que aflora no desejo de dever de todos os professores índios em compromissar não só com a transmissão da cultura, mas também em divulgar o seu valor.

O proferimento a seguir, excerto da segunda parte da entrevista do professor índio em questão, reforça o que estou defendendo, ou seja, a resistência como uma questão de sobrevivência. Vejamos então, nas próprias palavras do professor índio Rosenildo:

(...) o professor, ele mesmo hoje estudando bem, mesmo (...) assistindo novela, tudo; ele não deve abandonar a própria cultura, ele tem que se sentir orgulhoso daquilo que ele é (...).

A primeira expressão do excerto da entrevista: *o professor, ele mesmo estudando bem*; diz respeito à formação do professor índio exigida pelo sistema de educação nacional. Este *estudar bem* se refere ao aprender bem a cultura nacional e as estratégias educacionais utilizadas no ensino fundamental.

Em seguida: *mesmo assistindo novela, tudo; ele não deve abandonar a própria cultura*. Vejamos que o professor está concebendo o aprendizado da cultura letrada nacional (cf. parágrafo anterior), bem como o contato com novelas e outras programações da televisão, como alguma coisa adversa à cultura indígena, o termo *mesmo* neste contexto é um advérbio que tem valor de ainda e configura superação numa situação contrária.

Com o exemplo a seguir, fora do contexto da análise em questão, pretendo explicitar o que estou argumentando: *mesmo com o pé quebrado Ronaldo jogou futebol*. Estar com o pé quebrado é estar envolvido numa situação que impede de jogar futebol, mas Ronaldo jogou! Ronaldo superou uma situação contrária que lhe impedia de jogar futebol.

Então, a questão de *não abandonar a própria cultura* (cf. Rosenildo op.cit.), diz respeito à superação de condições contrárias, pois, segundo ele, *mesmo estudando bem, mesmo assistindo novela, tudo*, o professor índio não deve abandonar a sua própria cultura.

O último proferimento do excerto da segunda parte da entrevista configura a força ilocucionária de um exercitativo (cf. Austin, 1962-1990), uma vez que ao proferi-lo o entrevistado toma uma decisão de como tem que se sentir o professor índio, ou seja, *ele tem que se sentir orgulhoso daquilo que ele é*, advoga que seja assim, que tenha orgulho de ser índio, o que realmente o professor e todos da reserva são, índios K/G.

Revisitando a trajetória da análise da entrevista concedida pelo professor índio Rosenildo, é possível inferir que a resistência tem raiz na indianidade, o que sentem *dentro do coração*, o orgulho de ser índio, falando a própria língua e praticando as tradições culturais, revigora o desejo de não testemunharem a desagregação total da cultura autóctone e assim, de forma não violenta, despistam os não-índios com suas propostas mirabolantes, falando o que eles querem ouvir, malogrando compromissos firmados, e às vezes passando por desentendidos.

Finalizando, Rosenildo demonstra preocupação com o professor que não conhece bem as tradições culturais, situação em que ele se inclui, salientando a importância desse professor estar pesquisando junto às pessoas mais velhas para adquirir esse conhecimento para então passar aos alunos. Nas palavras do entrevistado, *“a tradição da gente vai acabando, então é uma coisa que o professor na sala de aula precisa muito pesquisar para passar pro próprio aluno pra que isso não morra”*.

Rosenildo, na sua fala, ressalta a preocupação com a continuidade, mantendo as tradições culturais, sendo índio e tendo orgulho de sê-lo. Ainda que ao alcance da observação do não-índio é possível vislumbrar as modificações que os próprios índios realizam, tendo em vista a convivência em contato permanente com a cultura nacional.

Passo à análise da entrevista concedida pelo professor Ládio, o mais experiente atuando na reserva, antiga Aldeia Tehy Kuê, município de Caarapó. Na ocasião da entrevista ele estava exercendo suas atividades de professor na escola Mbokaja, localizada bem no centro da reserva. E ao mesmo tempo empenhado na elaboração de um livro com registros historiográficos denunciando a trajetória das mudanças e perdas no tocante à antiga Aldeia

They Kuê, pela ação dos não-índios, antes, durante e após o processo de demarcação da Reserva.

Ládio é um autêntico Kaiowa/Guarani. Filho de pai guarani e mãe kaiowa, não só o mais experiente, mas também o mais velho entre os professores índios da Reserva They Kuê, daí as lembranças do modo de vida tradicional da aldeia, que lhe motivaram escrever o livro.

No relato a seguir, Ládio demonstra toda sua insatisfação com o desmantelamento da antiga aldeia e a demarcação da atual reserva (cf. artigo introdutório).

Ládio – A aldeia/ era só triero onde os índios ia caçar/ onde ia se rebuscar né/ então hoje/ aqui já modificou tanto né/ que também até a nossa área ficou pequena/ a aldeia fazia divisa ali/ era o córrego com o rio né/ hoje não tem mais né/ hoje a aldeia aqui é quadrada né/ foi cortada/ ficou pequena né/ tanto que a cabeceira lá fazia até o rio Taquara ia até lá a aldeia/ aí subia e descia até o rio Piratini/ tudo isso era a aldeia// o rio Taquara e Piratini agora ficou fora/ nessa diminuição da reserva ficou fora/ estamos aqui num pedacinho de terra/ então antigamente tinha floresta/ tinha tudo/ tinha mato/ tinha bastante coisa/ os índios fazia casa grande/ não era assim espalhado como está vendo// tem, aqui na fazenda vizinha/ tem um lugar/ ali onde que tinha casa de reza/ tinha três casa de reza/ foram queimadas na época/ e os índios/ tiraram o índio daí/ e aí foi colocando o índio num chiqueirinho//

Nesta primeira parte da entrevista, Ládio expressa toda sua indignação com relação às transformações por que passou a aldeia para se transformar em reserva.

As lembranças que este professor índio tem da infância vivida na aldeia tradicional com suas trilhas na floresta e caça abundante contrastam com a atual reserva, *modificada, pequena, quadrada, pedacinho de terra, chiqueirinho*.

Com um pouco de esforço tento vislumbrar forças ilocucionárias comportamentais, uma vez que, está patente a idéia de reação do professor índio em questão, diante da conduta (cf. Austin, 1962-1990) e atitudes por parte

do outro, do não-índio que reduziu a aldeia em um *chiqueirinho*, deixando-a quadrada.

Na sequência perguntei ao Ládio se na fazenda a qual ele se refere teria como identificar vestígios da existência de índios no local.

Ládio – Tem até hoje/casa não tem mais não né/ faz tempo/ tem o cemitério do índio/ então em cima desse livro que a gente quer aprontar/ estamos lutando pelo menos para registrar a história de como era a aldeia/ como que se vivia/ hoje já modificou bastante/ antigamente tinha bicho aqui bastante/ o índio não precisava de ter essa carne aí do açougue que tá fazendo mal pro índio/ que tá envenenado/ o índio não tinha esse acesso de ir para a cidade de taxi/ não tinha/ na época era tudo bom/ hoje não tem mais/ acabou/ acabou/ hoje os índios tem que ir aí uns quilômetros para poder cortar para fazer uma casa/ trazer madeira/ não tem mais/ aquela floresta acabou né/ a roça também nós não fazia num só lugar/ roça aqui fazia num lugar deixava/ colhia/ colhia, depois já deixava aquele lugar reservado de novo pra fazer brotar/ e não tinha praga/ hoje estamos aí cheio de colonhão/ jaraguá e brachiária/ cheio né/ então cabou né/ roça nós fazia assim/ cultivava uma terra aqui/ então deixava aquela terra ali pra poder produzir novamente/ as árvores tinha muito pássaro/ hoje não tem mais/ tinha muita fruta nativa/ não tem mais acabou/ nossa fruta não era envenenada/ era nativa/ hoje tá acabando/ a guavira não tá dando mais/ pacuri não tem mais/ o pindó também tá acabando/ então estamos aí né/ nessa mudança// para isso estamos elaborando esse livro né/ a gente começou e já quis colocar alguns dados aqui/ pra gente poder/ futuramente passar para os professores que vão vir/ pra poder estudar nas escolas com os alunos/ pra poder ter pelo menos como era antigamente/ pra eles verem como era/ ter escrito no livro/ agora nós não vamos ter mais essa esperança de voltar como era... então pelo menos este tá escrito no livro/ pra eles observarem como era antigamente/ era tudo mais tranquilo/ o índio vivia numa vida de natureza/ hoje nós temos que enfrentar a face a face esse mundo né/ que tá aí mudado/ nós temos que lutar/ então/ pelo menos a nossa história vai ficar registrada//

Ládio coloca-se em oposição à situação em que se encontra a antiga Aldeia They Kuê e à condição precária da comunidade indígena K/G que nela habita, sua fala é um protesto que alimenta a resistência, contudo está ciente da impossibilidade de resgatar o que se perdeu. Veja o excerto a seguir de sua fala: *“agora nós não vamos ter mais essa esperança de voltar como era...”*

O único vestígio que ainda resta fora da reserva é o cemitério do índio, porém está debaixo da terra e para encontrá-lo somente por meio de escavações. Tal qual o cemitério escondido, grande parte dos costumes e modo

de vida dos antigos índios são desconhecidos da nova geração, daí a preocupação do professor Ládio em produzir um livro que registre essa história.

Perguntei ainda ao professor índio em questão, se ele sabia quais foram os agentes responsáveis por esta devastação da aldeia que ele denuncia veementemente.

Ládio – Então/ depois que chegaram o SPI/ entrou aqui/ aí começou a mudar né/ aí eles teve muito acesso também com os fazendeiros/ aí os fazendeiros começou a ter acesso com o SPI/ essa terra foi assim/ começou a ser vendida/ já com o chefe do posto/ aqui tinha muita vaca que era do índio/ depois que entrou a FUNAI/ começou a vender/ vendia tudo/ e a FUNAI dizia que ia comprar trator/ máquina agrícola/ e aí foi desperdiçando tudo/ as vacas/ madeiramento também saiu bastante/ e aí acabou né/ hoje estamos aí com um pedacinho de mato mas totalmente cheio de colonhão/ daqui uns dias/ já ta acabando/ e o fogo tá aí né/ então a gente tava incentivando os alunos e os pais pra não botar fogo na floresta/ que tá aí um pedacinho/ pelo menos pra ter esse madeiramento para fazer as casas/ então nós estamos aí lutando/ hoje estamos aí sofrendo principalmente com os pais dos alunos/ também com os alunos/ então essa história está aí baseada nisso/ na vivência do índio//

No tocante ao SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e FUNAI (Fundação Nacional do Índio), denunciados pelo professor índio, pode se ter mais informações no Capítulo IV, Índios no Brasil, precisamente no sub-capítulo, *Algumas Reflexões sobre Políticas indigenistas*.

Por outro lado, considerando a distinção que Searle (1995) estabelece entre força ilocucionária de uma emissão e seu conteúdo proposicional, objetivando classificar os diferentes tipos de força ilocucionária, incluo o relato do professor às duas primeira categorias propostas por Searle (op.cit.), quais sejam: diferenças quanto ao propósito do ato e diferenças quanto à direção do ajuste entre as palavras e o mundo.

Para Searle, o propósito de um proferimento é o propósito ilocucionário, considera este propósito, como parte da força ilocucionária, mas não é o mesmo que ela. Vejamos nas palavras de Searle (1954:04):

(...) o propósito ilocucionário dos pedidos é o mesmo que o dos comandos: são tentativas de levar o ouvinte a fazer algo. Mas as forças ilocucionárias são claramente diferentes. De modo geral, pode-se dizer que a noção de força ilocucionária é a resultante de vários elementos, dos quais o propósito ilocucionário é apenas um.

Digamos, portanto, que o propósito ilocucionário do relato historiado que o professor Ládio apresenta é de tornar a nova geração mais alerta, tendo em vista as perdas da comunidade indígena, arquitetadas por ações fraudulentas de agentes não-indígenas, sendo pois, a força ilocucionária o modo como o conteúdo proposicional relaciona-se com o mundo.

As expressões a seguir, retiradas da entrevista concedida pelo professor índio (op.cit), são propósitos ilocucionários que visam o despertar da consciência das gerações indígenas K/G mais jovens, no sentido de resistirem à perda do que ainda resta.

Vejamos então tais expressões: (...) *três casa de reza foram queimadas na época; (...) aí foi colocado o índio num chiqueirinho; (...) hoje nós temos que enfrentar face a face este mundo (...).*

Com relação às diferenças quanto à direção do ajuste entre as palavras e o mundo, Searle (1995) diz que alguns proferimentos têm como parte de seu propósito ilocucionário fazer as palavras, com seus conteúdos proposicionais, corresponderem ao mundo; outras, fazer o mundo corresponder às palavras. Neste caso, as asserções estão na primeira categoria, as promessas e os pedidos na segunda.

Assim considerando, creio que se pode aceitar que o relato do professor Ládio constitui o conteúdo proposicional do proferimento, sendo que a força ilocucionária determina como esse conteúdo está relacionado com o mundo.

A direção do ajuste corresponde então, palavra-mundo (cf. searle,1995), *como os enunciados, descrições, asserções e explicações*. Para

Searle (op.cit.) a direção do ajuste é sempre uma consequência do propósito ilocucionário.

Análise da entrevista realizada com a professora Renata, índia guarani.

Atuando na escola indígena da Missão Evangélica Caiuá, de onde um ano antes, 1999, saiu Rosenildo, Renata, com ajuda dos colegas professores índios que trabalham na reserva, e por influências de agentes externos, consegue vencer a barreira do preconceito com relação à língua indígena nesta escola e iniciar o ensino bilíngüe, alfabetizando em guarani.

Minha primeira pergunta à professora índia Renata teve o intuito de saber como ela estava se sentindo alfabetizando na língua materna, sendo que até então só havia trabalhado em sala de aula com o português.

Renata – Esse ano eu me sinto bem melhor do que no ano passado/ ano passado eu tive muita dificuldade para aprendizagem dos alunos/ uma outra dificuldade é chegar no final do ano não tinha um bom desenvolvimento/ agora do ano passado para este ano maioria da sala estão bem desenvolvidos/ já consegue ler/ escrever/ só tem onze alunos que estão mais ou menos/ mas estão previstos para passar ainda, dos onze só tem três que não tem condições de passar// eu me sinto muito feliz/ eu fico bem animada podendo ver o melhoramento dos meus alunos/ porque no ano passado chegava esse final de ano eu ficava tão desesperada/ eu não sabia o que eu ia fazer/ vendo mal-mal os alunos se desenvolvia/ mal-mal escrevia/ mal-mal escrevia frase/ então eu ficava desesperada pra se ver no final do ano aquele índice que tava lá embaixo/ então a minha preocupação era essa/ agora este ano não/ eu estou muito feliz por ver que meus alunos estão bem desenvolvidos/ eles conseguem escrever/ conseguem escrever carta/ frase/ na leitura eles estão bem melhor/ então esse ano eu estou bem tranqüila/ sem aquele peso na consciência de me preocupar com aquele índice lá embaixo.

Neste início da entrevista Renata faz uma série de julgamento de valor considerando um antes e um depois. O antes diz respeito ao ano que passou, portanto é sobre 1999 que ela se refere. O depois é o ano que está se findando, 2000. Neste ela se sente bem melhor, está feliz porque seus alunos estão se desenvolvendo e aprendendo, o que não aconteceu no ano passado.

Contudo, o que está sendo apreciado são as estratégias do ensino bilíngüe no tocante ao uso do guarani e do português na alfabetização e até o final da primeira série do ensino fundamental indígena. Na seqüência da entrevista a questão sobre o uso das línguas será melhor explicitada, porém vejamos o que ressalta na fala da professora índia (op.cit.) neste primeiro momento: *no ano passado (...) eu ficava desesperada pra se ver no final do ano aquele índice que tava lá embaixo; agora este ano não, eu estou muito feliz por ver que meus alunos estão bem desenvolvidos.*

Por se tratar de julgamento de valor e apreciações, entendo que se pode incluir tais proferimentos entre os veriditivos (cf. Austin, 1962-1999), uma vez que Renata como um árbitro, julga não os anos de 1999 e 2000, mas as ações por ela desenvolvidas, considerando antes o emprego do português na alfabetização e depois o uso do guarani.

Na seqüência fiz a seguinte pergunta à Renata: no ano passado estive na sua sala e observei que muitas crianças tinham dificuldades de entender determinadas palavras em português, como é alfabetizar em português crianças que não dominam por completo a oralidade nesta língua?

Renata – É muito difícil/ então em nenhum momento passou pela minha cabeça que alguém viesse me orientar/ que pudesse ensinar na língua guarani/ então pra mim foi difícil eu não tinha/ ficava assim desesperada sem saber como de que maneira eu vou ensinar/ sei que é difícil você falar numa língua que não é a mesma deles/ pra explicar as matérias em tudo/ então sei que foi difícil demais/ agora esse ano não/ com ajuda dos colegas/ então esse trabalho está sendo excelente esse ano//

A ajuda dos colegas mencionada por Renata diz respeito não só às metodologias do ensino bilíngüe, como também as estratégias políticas no sentido de convencimento dos pais e da administração da escola da missão evangélica de que o rendimento das crianças seria bem maior se alfabetizadas na língua materna e, concomitantemente, trabalhada a modalidade oral do português.

Houve também, nesse caso, a influência de uma outra força da qual Searle (1995) diz que pode, porém não precisa necessariamente ser realizada como ato de fala. Essa força se refere ao *resultado positivo* das escolas e dos professores índios que empregavam o ensino bilíngüe, alfabetizando na língua materna.

Este meu argumento está ancorado na concepção de Searle (1995:10), em que ele diz que,

é possível classificar coisas dizendo-se ‘classifico isso como um A e isso como um B’, porém não é preciso dizer coisa alguma; pode-se simplesmente jogar os As na caixa A e todos os Bs na caixa B.

No decorrer da entrevista a professora Renata disse-me que estava desenvolvendo algumas atividades, com as quais os alunos estavam aprendendo a escrever em português até sozinhos, perguntei então a ela quais eram essas atividades?

Renata – Alguns já conseguem fazer texto em português/ não aquele texto pequenininho/ porque agora chega no final do ano/ só oral que eu falo pra eles o português/ mas eles mesmo quer ler livro/ quer escrever em português/ então eu deixo/ eu não vou impedir eles né/ e alguns quando eu conto uma história/ agora vamos fazer um texto em cima dessa história/ aí uns fala assim eu vou fazer em português/ então eu não digo não/ quem quiser fazer em português faz/ quem quiser fazer guarani faz/ não tem problema nenhum deles fazerem agora no final do ano// escrevem também cartas/ alguém já consegue/ no início que eu dei tiveram uma dificuldade/ nós começamos a ensinar carta dentro da sala de aula/ porque começava muito bilhete de um lado pra outro, eu ensinava os alunos em guarani mas os bilhetes era tudo em português/ daí nós conversando com a Marluce/ porque não ensinar a carta escrever em guarani/ para parentes/ amigos/ pais/ aí eu comecei a mostrar pra eles como se faz uma carta/ assim explicando aí cada um inventava/ as colegas da sala inventavam que estava longe numa outra cidade/ eles mesmos inventavam/ algumas já contavam o sentimento o que tava passando no momento/ foi excelente a carta/ a carta foi levada pro departamento/ aí trouxeram de volta pra mim traduzir em português/ agora eu estou traduzindo já a metade das cartas aí eles querem de volta pra xerocar//

A orientação didática que os professores índios receberam nos cursos de treinamento para o magistério, ministrados por integrantes do Conselho

Indigenista Missionário (CIMI), foi de que os alunos iniciantes seriam alfabetizados em guarani, trabalhando ao mesmo tempo a modalidade oral do português e assim por todo o primeiro ano, sendo que a escrita do português iniciaria na segunda série. Daí a expressão da professora índia, *então eu deixo, eu não vou impedir*, quando seus alunos da primeira série querem escrever em português.

Como Renata tinha prestado vestibular para curso de pedagogia, perguntei se ela pretendia morar na cidade e lá exercer sua função de pedagoga.

Renata – A questão disso é que eu já conversei com várias pessoas// agora mesmo depois que eu fui fazer o vestibular/ um índio lá de Dourados/ encontrei um índio que chegou e falou assim pra mim/ por que é que você vai fazer vestibular/ daí eu falei assim/ pra ver se eu consigo fazer Pedagogia/ mas você pensa em morar na cidade/ eu falei/ jamais eu quero morar na cidade/ eu quero me aperfeiçoar no meu estudo para continuar onde eu estou/ falei/ eu nunca quero morar na cidade/ porque o bom é para mim/ e o bom é para o meu patrício também/ então eu nunca penso de morar na cidade/ sair da aldeia para poder dar aula na cidade/ eu não penso isso não/ eu quero permanecer perto do patrício e do jeito que eu tô //

Esta fala da Renata finalizando a entrevista vem bem ao encontro das minhas considerações iniciais expressas no capítulo introdutório, quais sejam, a presença da língua guarani falada por todos os grupos desta etnia em pleno século XXI, bem como a presença de manifestações culturais, ainda que reduzidas e modificadas pelo contato e pela dinâmica da vida em sociedade, é o resultado da própria resistência do povo guarani, que não se entregou e não se entrega aos apelos das políticas nacionais assimilacionistas, não abdicam do seu modo de ser, *o ser guarani*, o aconchego do grande lar, da tribo, é o recanto sagrado, berço da existência, espaço da resistência.

Na seqüência das entrevistas, apresento a última, realizada com o professor Edson, mestiço, filho de mãe guarani e pai não-índio. Edson era iniciante na carreira de professor, após um estágio de seis meses na sala do

professor Ládio, no ano de 2000, foi contratado como professor pela prefeitura de Caarapó para ministrar aulas numa primeira série na escola Ñandejara, na reserva da antiga Aldeia They Kuê.

Perguntei ao Edson como ele estava se sentindo sendo professor e já com a responsabilidade de alfabetizar em guarani.

Edson – Primeiro lugar né/ quando eu comecei/ eu comecei junto com Ládio/ o Eliel e o professor Ládio alfabetizavam em guarani/ falei pra muitas pessoas/ falei por aí/ que eu mesmo criticava/ eu não gostava que os alunos fossem alfabetizados em guarani/ eu falava que não era certo/ que era coisa do passado/ que já não cabia mais/ aí foi indo/ aí um dia o Ládio me convidou pra ir na sala dele/ aí eu vim/ fiquei na sala/ aí eu não me adaptava com a aula do Ládio/ falava que em guarani não tá certo/ tem que ser em português/ aí um dia o Ládio sentou/ conversou comigo e ensinou porque ensinar/ alfabetizar as crianças em guarani/ aí eu falei né/ aí é que eu fui pensando/ aí eles separaram uma sala pra mim/ aí de pouquinho eu fui descobrindo né/ qual a importância de ser índio/ que de primeiro eu negava minha tribo/ eu falava que não era índio/ se perguntava pra mim eu falava que não era/ o tempo que eu estudava na cidade/ eles falavam pra mim/ você mora onde/ e eu falava que morava no sítio né/ mas eu não morava no sítio/ eu morava aqui na aldeia mesmo/ mas eu não gostava de ser índio/ mas hoje não/ hoje eu descobri a importância de ser índio/ dentro da sala de aula né/ eu descobri a importância de ser índio/ a importância de alfabetizar as crianças em guarani né/ falar na língua/ que eu falei pro Rosenildo/ professor também/ falei né que se a gente fala guarani a gente fala bem/ se a gente não souber escrever/ a gente nunca vai pra frente/ então a gente tem que falar a língua/ escrever bem a língua/ que nem vocês brancos/ vocês falam bem o português e escreve o português/ e a gente que fala o guarani também/ então pra mim eu acho que foi muito bom esse negócio de alfabetizar em guarani/ eu estou gostando e eu acho que cada vez mais eu estou aprendendo mais a escrever melhor o guarani/ fazer um texto/ estou aprendendo muitas coisas/ falar que eu já aprendi tudo/ ainda não/ não aprendi tudo ainda porque são muitas coisas para aprender/ então a gente tá indo/ caminhando/ a gente tá procurando aprender/ saber mais com os professores que começaram primeiro né/ eles passam a experiência pra gente/ eu estou gostando muito de dar aula em guarani/ pra mim está sendo ótimo/ nesse primeiro ano eu já senti muita diferença/ tem um aluno meu que disse que estudou na primeira série/ foi alfabetizado em português/ hoje ele tá em guarani/ ele disse que era o pior aluno quando estudava em português/ hoje eu estou alfabetizando ele em guarani e o meu aluno que estudou em português está sendo o melhor aluno da sala em guarani/ já aprendeu a escrever/ aprendeu a ler e tudo em guarani/ então eu acho muito bom/ pra mim tá sendo ótimo essa alfabetização em guarani//

Edson, embora morando na reserva indígena They Kuê com escolas suficientes para todas as crianças índias, por influência da família,

principalmente do pai não-índio foi colocado numa escola em Caarapó, sede do município, distante dezoito quilômetros da Reserva.

Então, por influência da família a educação fundamental de Edson teve como princípio básico incutir nele tão somente os valores e a cultura da sociedade nacional, negando-lhe a aprendizagem da língua guarani, da cultura guarani, enfim negando-lhe a indianidade.

Estudando na cidade com outros alunos não-índios, Edson foi alfabetizado em língua portuguesa, não teve dificuldades outras, uma vez que o português era sua língua materna, aprendida em família propositadamente para que não falasse o guarani.

Edson foi educado para não reconhecer a indianidade, sendo então, neste sentido direcionado por sua mãe para tal fim, veja o que ele diz; *de primeiro eu negava minha tribo, eu falava que não era índio, (...) mas eu não gostava de ser índio.*

Edson ia para a escola em Caarapó e voltava no ônibus escolar que transportava os alunos residentes na zona rural do município e passava dentro da Reserva Indígena.

Disse-me ele que deixava o ônibus passar por toda a reserva, depois descia e voltava a pé para que seus colegas não pensassem que ele era índio.

No início do ano 2000 Edson já havia concluído o ensino fundamental, foi quando o encontrei na sala do professor Ládio preparando-se para ser professor. Jamais imaginei que ele pudesse estar ali meio contrariado, não adaptando com o ensino bilíngüe e achando que as crianças índias deveriam ser alfabetizadas em português. Vejamos nas palavras do próprio Edson, como se deu a virada:

Aí um dia o Ládio conversou comigo e me ensinou porque alfabetizar as crianças em guarani, (...) aí de pouquinho eu fui descobrindo qual a importância de ser índio, (...) a importância de alfabetizar as crianças em guarani, falar a língua.

Perguntei ao Edson como ele aprendeu o guarani, sendo que na sua família falava-se apenas o português.

Edson – eu aprendi a falar o guarani quando tinha seis anos/ meu pai não é índio e a minha mãe é índia/ e eu fui criado com a minha mãe/ só que eles não queriam ensinar eu em guarani/ eu aprendi jogando bola/ assim eu ia brincar com os meus amigos/ que só falavam em guarani/ e eu fui aprendendo cada vez mais/ eu fui aprendendo/ aí depois quando descobriu/ minha mãe até ficou brava comigo porque eu tinha aprendido falar em guarani né/ então foi assim que eu aprendi guarani/ mas eu não falava bem correto a língua guarani/ eu fui aprendendo de pouco a pouco né/ que eu de primeiro só falava português/ a minha irmã que mora em Aquidauana/ ela não fala o guarani/ ela é índia né/ só que o pai também não é índio/ então ela não fala guarani/ e eu também não ia falar se não se esforçasse/ se não quisesse aprender/ então procurava e eu aprendi guarani e hoje eu falo guarani/ escrevo e pra mim tá sendo ótimo//

A fala desse professor índio até aqui considerada requer uma abordagem no tocante à questão da identidade, uma vez que sendo mestiço, filho de pai não-índio e de mãe índia, embora morando na reserva indígena, ele não se identificava como índio entre os não-índios. Aprendeu em casa o português, então sua língua materna, matriculado numa escola não-indígena na esperança, da mãe principalmente, que viesse a negar a identidade indígena, não obstante, todos os dias de volta para a reserva, após a aula na cidade, vivificava a indianidade com os colegas índios, brincando, jogando futebol e com os colegas aprendeu o guarani.

Relendo a transcrição da fala do professor índio (op.cit.), tive a sensação de que ele tinha passado por uma crise de identidade, porém a literatura sobre o assunto revelou-me que a identidade não é algo estável, mas construído ideologicamente através da linguagem; vejamos o que diz Rajagopalan (1998:41-42):

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior ou fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-

versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

Então, considerando que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, como afirma Rajagopalan (op.cit.), entre seus colegas na reserva indígena, jogando futebol ou realizando outro tipo de brincadeira falando a língua guarani, Edson, obviamente se identificava como índio entre os demais.

No dia seguinte, após tomar o ônibus para a escola em Caarapó juntamente com os colegas não-índios, falando o português, Edson se identificava como um deles.

Por outro lado, entendo que a situação em que se encontra o falante ao usar a língua para construir sua identidade é um dos fatores determinantes. Nas duas situações diferentes, Edson usava línguas diferentes para construir identidades diferentes, porém não estou dizendo que para construir identidades diferentes precisa-se usar línguas diferentes, numa mesma língua constrói-se identidades diferentes usando linguagens diferentes. Na entrevista a mim concedida, Edson falando português identificou-se como índio.

Corroborando essa questão da situacionalidade, apresento o que diz Orlandi (1990:46e179) sobre o assunto;

(...) a identidade é um movimento tanto no modo de funcionamento como em sua historicidade; (...) a identidade não é uma essência mas resulta, entre outros, de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente e ideologicamente determinadas.

A matriz teórica aqui é a Análise de Discurso e, no âmbito desta, as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito, e o que diz o sujeito é o resultado do processo de identificação historicamente desenvolvido e ideologicamente configurado na formação discursiva. Portanto não se

sustenta a hipótese que por momentos alimentou minha dúvida, qual seja, a de que o professor índio em questão tinha vivido uma crise de identidade, ele usava sim, processos diferentes de identificação para as diferentes formações discursivas existentes entre a reserva indígena com sua cultura crenças e valores autóctones e a escola na cidade pautada pela cultura nacional ocidentalizada.

Embora até aqui tenho dito que em português Edson se identificava como não-índio e em guarani ele se identificava como índio, não estou defendendo que a língua indígena seja depositário ontológico da indianidade (cf. Maher, 1996).

Para Maher (op.cit. 1996), o índio não tem que, obrigatoriamente falar língua indígena para ser índio, porque para muitos grupos indígenas a língua portuguesa é a única porta de acesso ao mundo indígena e a única forma de expressar a indianidade, uma vez que perdeu a língua dos seus ancestrais. Então, mantém viva a indianidade falando a língua portuguesa.

Para Cunha (1986 :111),

Os grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos sociais com os quais interagem. Neste caso é o próprio índio que se define como tal e o outro seu interagente como não-índio.

No âmbito da concepção acima, Maher (1996), (apud Barth, 1969), assevera que a identidade étnica envolve o estabelecimento de fronteiras de identificação. É na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que o indivíduo, qualquer que seja, se define e marca quem ele é, neste caso a identidade é interacional e contrastiva, em última análise, social.

Para Stocks (1981), as ideologias têm funções importantes, uma vez que dá sentido à prática social de uma comunidade. Os valores são expressos

em nível de ideologia e o sistema de valores é o que permite que existam categorias e ordem no mundo da experiência.

O autor (op.cit.1981) assevera que as fronteiras étnicas também se manifestam em nível de ideologia e a conservação dessas fronteiras, bem como, as práticas que lhes dão origem, tanto como as expressam, fazem parte do estudo desse autor, focalizando o comportamento de identificação dos Cocamilla, comunidade indígena do Peru.

Nas palavras do autor:

Os Cocamilla aprenderam a arte do colorido ideológico para a sua proteção, e aprenderam bem de maneira que cada um dos diversos níveis de identidade social, que desenvolveram podem expô-los em circunstâncias apropriadas. Daí que suas relações com a sociedade maior do Estado peruano e sua identificação simultânea como cidadão da nação, como nativo e membro de uma classe social regional, constitui os fatores que convertem sua identidade em um assunto bastante complexo, (Stocks, 1981: 139).

Entretanto, os nativos menos aculturados, ainda em estado tribal, somente se identificam como membro de um povo ou de uma linhagem, só os nativos *civilizados*, ou *cristãos*, como são os Cocamilla possuem identidade como nativos no sistema de classes e como peruanos. Essas identidades possíveis proporcionam aos Cocamilla comportamentos de proteção para disfarçar identidades não populares, (cf. Stocks, 1981).

Desse modo, como Edson fala o português sem o sotaque que apresentam os demais índios cuja língua materna é o guarani, mestiço que é, tal qual os Cocamilla estudados por Stocks, Edson pode a qualquer momento identificar-se como índio ou como cidadão nacional, e pode usar isso como um disfarce para sua proteção (cf. Stocks, 1981), mesmo tendo, como ele mesmo afirma, assumido sua identidade indígena.

Fiz então ao Edson a mesma pergunta que antes havia feito ao Rosenildo, qual seja, como deve ser as estratégias metodológicas de um professor índio na sala de aula com a responsabilidade de transmitir uma

educação indígena, considerando o contato permanente com a cultura nacional, inegavelmente presente na reserva, principalmente agora com a chegada da televisão com suas novelas, filmes e demais programação, o rádio, jogos e outras coisas mais.

Edson – Eu acho que no caso assim/ por exemplo/ hoje mesmo a maioria dos índios usa televisão e quando eu era pequeno/ a gente não tinha televisão/ hoje mesmo eu tenho televisão em casa/ quando a gente era pequeno/ antigamente não existia televisão na aldeia/ é que foi modificando as coisas/ até hoje tá modificando as coisas/ os índios tão comprando televisão/ bicicleta, sendo que antigamente não tinha bicicleta/ não tinha televisão/ hoje todo mundo tem né/ no caso/ eles tão deixando a cultura de lado pra viver a cultura do branco/ que nem aqui na nossa região/ aqui em Caarapó na aldeia né/ por exemplo/ aqui não sai mais aquele negócio de chicha/ é muito difícil sair/ eles não fazem mais a reza/ eu acho que a cultura de primeiro tava morrendo né/ agora que tão começando a fazer de novo/ a gente tá trabalhando sobre a cultura na sala de aula/ na reunião dos pais a gente tá falando alguma coisa sobre isso né/ eu acho que pra preservar a cultura por exemplo/ numa reunião assim/ não deixar de falar da cultura/ falar da importância da cultura/ falar um pouco né/ e sempre falar na reunião/ porque se não acho que se a gente não falar né/ eles tão se adaptando mais com as coisas do branco/ aí cada vez mais eles vão deixando a cultura pra trás/ estão fazendo cada vez mais as coisa do branco/ eu acho que a gente tem que incentivar os pais/ os alunos/ os caciques/ por exemplo sobre a cultura/ falar sobre a cultura/ a importância da cultura/ pra que se serve/ muitas coisas né/ meu pensamento é assim//

A resistência dos K/G manifesta-se contrária a tudo que ameaça extinguir definitivamente a cultura e a língua guarani, contudo não se trata de resgate da cultura que se perdeu.

Os K/G, como de resto todos os índios do Brasil, resistem contra a ameaça da extinção da língua e da cultura, mas aceitam mantê-las na dinamicidade da mudança e contribuem para isso. Considerando esse enfoque talvez tenha mais sentido a tão propalada interculturalidade.

Então, a luta das lideranças indígenas politizadas e dos professores índios é de não deixar a cultura própria *para trás*, como disse o próprio Edson (op.cit.) *fazendo mais as coisas do branco*, defendem pois, a cultura e a língua indígena ainda em evidência, porém diferentes das dos seus ancestrais.

Os índios do passado tomavam chicha numa roda de dança ou reza. E se os atuais índios tomarem chicha assistindo a uma novela e comentando as cenas na língua indígena com os *parentes*? Só por assistirem a novela não são mais índios?

A seguir, analiso depoimentos produzidos por professores índios representantes de quatorze áreas indígenas reunidos na Vila São Pedro, município de Dourados, MS, em julho de 1999. Os referidos depoimentos foram elaborados como respostas a três questões que a eles submeti, quais sejam: a) o que deve ser ensinado na escola indígena? b) como ensinar o que deve ser ensinado? c) para que ensinar o que deve ser ensinado?

Para iniciar a análise dos depoimentos, apresento o trabalho dos professores índios K/G, Sindolfo e Joanil da Aldeia de Sete Cerro, município de Paranhos, MS.

Deve ser ensinado às crianças não somente ler e escrever, mas refletir cada acontecimento, cada consequência do sofrimento que a sociedade indígena vem sofrendo e sendo muitas vezes considerada por muitos que não são índios, como pessoas de baixo nível, analfabetos, ignorantes e são discriminadas. Por isso deve ser ensinado a se preparar para conviver com o branco, competir e descobrir a importância da escola na sociedade na qual ela vive, preparando cada vez mais e se conscientizando da importância que a escola traz para si e para o futuro da geração.

O professor na plenitude da sua função, tanto no mais elevado nível universitário, quanto numa escola de ensino fundamental localizada no interior de uma área indígena, exerce uma parcela do poder atribuído pelo Estado à instituição escola.

Os professores índios K/G, alvo principal desta tese, são os protagonistas desse poder não só no interior da escola, mas em toda circunscrição da área indígena. Poder de anuência e de objeção quando o

assunto diz respeito aos destinos futuros das novas gerações no tocante à língua indígena e às tradições culturais.

Então, quando Sindolfo e Joanil, no exercício da parcela de poder que lhes cabem, dizem: *deve ser ensinado às crianças não somente ler e escrever mas, refletir cada consequência do sofrimento que a sociedade indígena vem sofrendo* (...) estão, amparados pelo exercício do poder a eles atribuídos por serem professores na aldeia, decidindo como deve ser o ensino das crianças.

A força ilocucionária é de um exercitativo (cf. Austin, 1962-1990), uma vez que os professores decidem e recomendam o que ensinar e como deve ser o ensino, advogam que não basta apenas ensinar a ler e escrever, mas refletir sobre a consequência do sofrimento da sociedade indígena. Por certo, tal recomendação tem por fim incutir nas crianças as questões concernentes à interculturalidade e os preceitos da indianidade, cientes da necessidade do contato permanente com a sociedade nacional. Muito embora, imersos numa situação contraditória, qual seja, representar o poder do Estado na escola e ao mesmo tempo defender a indianidade não compreendida pelo Estado, principalmente quando os dois professores em questão dizem que a *sociedade indígena vem sendo muitas vezes considerada por muitos que não são índios, como pessoas de baixo nível, analfabetos e ignorantes*.

Retomando a taxonomia de Searle sobre os atos ilocucionários, que pressupõe uma distinção entre a força ilocucionária de um enunciado e seu conteúdo proposicional, sendo pois, o propósito de um enunciado *o propósito ilocucionário*. Este propósito ilocucionário é parte da força ilocucionária, mas não é o mesmo que ela. A noção de força ilocucionária resulta de vários elementos dos quais o propósito ilocucionário é um deles (cf. Searle 1995). Digamos portanto, que o propósito ilocucionário do enunciado: *Deve ser*

ensinado às crianças não somente ler e escrever, mas refletir (...) cada conseqüência do sofrimento que a sociedade indígena vem sofrendo (...) (Sindolfo&Joanil, op.cit), é fazer com que os professores índios reflitam com seus alunos sobre as condições em que se encontra a sociedade indígena na situação de contato com a sociedade nacional.

O meu estudo, ao tomar como proposta de análise enunciados que nem sempre os verbos estão na primeira pessoa singular do modo indicativo, projeta um pequeno desvio da proposta teórica, bem como do estudo de Rosaldo (1982), que focaliza os atos de fala em circunstâncias individuais.

Rosaldo (op.cit.) analisa atos de fala dos Ilongot, no âmbito dos diretivos da taxonomia de Searle (1995), em que o propósito ilocucionário consiste no fato de que são tentativas do falante de levar o ouvinte a fazer algo.

Na seqüência analiso depoimentos dos professores índios, Leonízio, Ester, Renata e Pedro, da Escola Loide Bonfim da Missão Evangélica Caiuá situada nas proximidades da reserva indígena They Kuê no município de Caarapó.

O ensino deve corresponder à necessidade do aluno conforme a realidade da aldeia, mas também, conhecendo algumas culturas dos não-índios, para poder defender o seu direito e compreender que ele é importante dentro de um padrão da sociedade indígena.

Os professores índios responsáveis pelo enunciado acima estão vinculados ao discurso pedagógico evangelizador da referida Missão Evangélica Caiuá, que em parceria com a Prefeitura Municipal de Caarapó mantém a Escola Loide Bonfim. Este discurso contempla os valores da sociedade nacional no âmbito de uma concepção religiosa judaico-cristã. Talvez por esse motivo depara-se com o subjetivismo do enunciado que

estabelece a relação entre a necessidade do aluno e a realidade da aldeia. Qual seria a necessidade do aluno? E a realidade da aldeia?

A ação do verbo dever na primeira pessoa do indicativo presente, na classificação de Austin (1962-1990), recai sobre o próprio falante diferentemente de outros exercitivos como, *mando, ordeno, recomendo*. No entanto, empregado na terceira pessoa como os professores índios empregaram, está representando uma ordem, uma tomada de decisão de como deve ser o ensino, ou seja “*corresponder à necessidade do aluno conforme a realidade da aldeia*”.

Na classe dos diretivos da taxonomia alternativa elaborada por Searle (1995) estão muitos dos exercitivos de Austin (op.cit.), como *ordenar, mandar, permitir, aconselhar* e outros.

Tanto os exercitivos de Austin (op.cit.), quanto os diretivos de Searle (op.cit.) expressam propósitos ilocucionários que são tentativas de levar o ouvinte a fazer alguma coisa.

Deste modo, para que o ensino possa *corresponder à necessidade do aluno conforme a realidade da aldeia* (cf. professores índios op.cit.) é preciso que existam agentes que concorram para tal fim e que estejam convencidos disso.

Retomando a análise dos enunciados, apresento o que foi produzido coletivamente pelos professores índios da escola indígena de primeiro grau Tengatui Marangatu, do município de Dourados.

Na escola indígena deve ensinar a ler e escrever na própria língua materna. Ensinar a cultura, os costumes, a tradição, partindo da realidade da comunidade. Portanto, partindo da própria realidade do aluno, ele terá condição de adquirir

conhecimentos diversos de outras culturas, então poderá ser um cidadão crítico, responsável, participativo e competitivo.

Diante dessa predição, minha análise terá aqui como base o que Searle (1995) denomina de propósito ilocucionário e força ilocucionária, já mencionados anteriormente. Para esse autor o propósito ilocucionário é parte da força ilocucionária, mas não o mesmo que ela. Nas palavras de Searle (op.cit.:04):

(...) o propósito ilocucionário dos pedidos é mesmo que o dos comandos: são tentativas de levar o ouvinte a fazer algo. Mas as forças ilocucionárias são claramente diferentes. De modo geral pode se dizer que a noção de força ilocucionária é a resultante de vários elementos, dos quais o propósito ilocucionário é apenas um.

Deste modo, considerando a predição dos professores índios (op.cit), no primeiro enunciado o propósito ilocucionário é fazer com que os professores nas escolas indígenas ensinem os alunos na língua materna, o guarani, bem como os costumes e a tradição. Contudo, a força ilocucionária é menos forte que no segundo enunciado, justamente pelo uso cotidiano do verbo *deve* empregado na terceira pessoa, que mais se presta a uma sugestão e não a uma ordem.

Vejamos mais uma vez esse primeiro enunciado, agora separado do segundo: *na escola indígena deve ensinar a ler e escrever na própria língua materna. Ensinar a cultura, os costumes, a tradição, partindo da realidade da comunidade.*

No segundo enunciado, em que o propósito ilocucionário é de que o aluno adquira conhecimentos diversos de outras culturas para ser um cidadão crítico, responsável, participativo e competitivo, a força ilocucionária vai além de uma simples sugestão, uma vez que afirma categoricamente que o aluno *terá condições* de adquirir tais conhecimentos.

A exemplo do primeiro enunciado, vejamos o segundo também separadamente: *portanto, partindo da própria realidade do aluno, ele terá condição de adquirir conhecimentos diversos de outras culturas, então poderá ser um cidadão crítico, responsável, participativo e competitivo.*

Quero crer que os professores responsáveis pela elaboração dos enunciados acima comentados estão de certa forma influenciados pelas políticas de educação estabelecidas pelos órgãos do Estado, encarregados para tal fim, qual seja, de que a língua materna das comunidades indígenas é assegurada, porém não obrigatória e de que o índio deva receber uma educação de qualidade para participar plenamente na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas, (cf. acima p.93).

Os enunciados a seguir relacionados, tomados através de entrevistas junto aos professores índios K/G de aldeias diferentes, são depoimentos individualizados que expressam o modo de cada entrevistado conceber o ensino na escola indígena, tendo em vista a preservação da cultura, da língua e dos costumes.

- a) *Quero conhecer a cultura dos não-índios para defender mais nossos direitos.* (Ester – reserva indígena They Kuê – Mun. De Caarapó)
- b) *Vou ensinar para que meu povo cresça na educação e não aceite propostas precipitadamente.* (Renata – reserva indígena They Kuê – Mun. de Caarapó)

- c) *Vou ensinar meus alunos a terem responsabilidades e decisões próprias.* (Pedro – reserva indígena da Amanbai – Mun. de Amanbai)
- d) *Vou ensinar língua materna e o valor da cultura e identidade.* (Otoniel – reserva indígena They Kuê – Mun. de Caarapó)
- e) *Vou ensinar meus alunos a saberem quais são seus direitos, não aceitar tudo e ter confiança na própria comunidade.* (Rosenildo – reserva indígena They Kuê – Mun. de Caarapó)
- f) *Vou ensinar meu aluno a participar, saber, ter diálogo, ser crítico e não aceitar tudo numa boa.* (Risolene – reserva indígena They Kuê – mun. de Caarapó)
- g) *Viso a formação de indivíduos críticos para que eles saibam que nós índios dependemos do português para conviver com a sociedade não-índia.* (Joanil – reserva indígena de Sete Cerro – Mun. de Paranhos)

Os enunciados de *a* a *g* representam atos ilocucionários comissivos com verbos na primeira pessoa no presente do indicativo, sendo que, os professores K/G se comprometem transmitir a seus alunos os conhecimentos indígenas para que mantenham a indianidade e saibam defender os seus direitos. Deste modo, sentem a necessidade de adquirir conhecimentos dos não-índios, uma vez que estão em contato permanente com a sociedade nacional numa condição inevitável de fricção interétnica. Os comissivos são, pois, atos de fala que expressam força ilocucionária de comprometimento do falante (cf. Austin, 1990).

No enunciado (a) a própria professora expressa o desejo de *conhecer a cultura dos não-índios para defender os direitos da tribo*.

No conjunto desses enunciados, o professor representado pela letra (d) é o único que explicitamente se compromete com os conteúdos autóctones da educação indígena, *vou ensinar língua materna e o valor da cultura e identidade*.

Nos enunciados correspondentes às letras (b,c,e,f), os professores K/G, expressamente se comprometem com a resistência no que tange o filtramento das proposições alienígenas.

No enunciado (g) o professor está preocupado com o contato com o não-índio, daí a importância que ele está atribuindo ao português, *visando a formação de indivíduos críticos para que eles saibam que nós índios dependemos do português para conviver com a sociedade não-índia*.

Focalizo brevemente a seguir os mesmos enunciados, no âmbito da taxonomia elaborada por Searle (1995), que denominou de compromissivos a categoria que Austin (1990) havia denominado de comissivos.

Searle (op.cit.) pressupõe uma distinção entre força ilocucionária e conteúdo proposicional $F(p)$, a direção do ajuste no caso dos compromissivos é mundo-palavra e a condição de sinceridade é a intenção. O conteúdo proposicional é sempre o comprometimento do falante de realizar alguma ação futura.

Em tais comprometimentos os professores índios K/G propõem ações no sentido de assegurar os valores culturais, a língua materna e os costumes à nova geração Kaiowa/Guarani através do ensino, configurando intenção de resistência em se tratando de entrega irrestrita à cultura da sociedade nacional.

CAPÍTULO V – OS LIMITES DA TEORIA DOS ATOS DE FALA

Os trabalhos de Rosaldo (1982) e de Duranti (1988), já citados nesta tese, estão entre os principais estudos empíricos inspirados na teoria dos atos de fala, tais estudos revelam situações limítrofes na teoria que contribuem para o seu aprimorando tendo em vista seu emprego em outras línguas, como nas línguas indígenas fora do domínio da ocidentalização.

O trabalho de Rosaldo (1982), empregando a Teoria dos Atos de Fala, realizado nas Filipinas, teve como alvo principal os atos de fala do povo pertencente a etnia ilongot

A autora pondera inicialmente, que a maioria dos teóricos modernos pensa sobre a língua como um instrumento designado para expressar e referir, sendo que os Ilongot pensam a língua em termos de ação. Eles usam os comandos como ato de fala exemplar, mostrando menos interesse para o significado subjetivo que uma expressão comunica e mais para o contexto social no qual as expressões são ouvidas.

A autora traça um esboço etnográfico de como os Ilongot pensam as palavras e como seus pensamentos se relacionam aos aspectos de suas práticas.

Rosaldo (1982) argumenta sobre a Teoria dos Atos de Fala, questionando-a no âmbito de sua própria formulação, como uma abordagem que reconhece, mas que despreza importantes limites culturais e situacionais sobre as formas de uso da língua.

Considerando a aplicação da taxonomia dos atos ilocucionários de Searle (1995) para as categorias dos Ilongot no uso da língua, a autora tenta mostrar a tendência individualista e relativamente associal de seu relato essencialmente infracultural.

A autora, tomando por base os diretivos da taxinomia de Searle, mostra como uma análise parcial dos atos de fala dos Ilongot fornece as bases

para uma declaração das maneiras nas quais as categorias indígenas são relatadas para as formas que tomam as ações e refletem ao mesmo tempo a organização sociocultural do mundo local.

Para Rosaldo (1982), os antropólogos, por meio de análise que mostra o comportamento comum das atividades e pensamento em outras culturas, que não as nossas, podem esclarecer os caminhos nos quais os relatos das ações humanas são dependentes de um entendimento do meio sociocultural dos atores, então, a autora inspirada na Teoria dos Atos de Fala argumenta ponderando, que os caminhos do pensamento sobre a língua e sobre a atividade humana estão intimamente ligados.

Os trabalhos de Austin e Searle, dão embasamento à autora, que na tentativa de apresentar a relevância da lingüística e do interesse social e contextual, assegura que os teóricos dos atos de fala tentam compreender o fato de que falar sobre o mundo *lá fora* necessita envolver não somente proposições para serem julgadas como verdades, porém, algo mais: intenções comunicativas. Para a autora, o significado dado às nossas palavras deve deste modo depender não sobre o que falamos, mas quem somos e o que desejamos que nossos interlocutores entendam.

Focalizando no que se refere às *intenções*, Rosaldo (op.cit.) assevera que estas são incorporadas em todos os atos de fala, e ainda, que os teóricos desta teoria têm falhado em lutar com algumas das mais excitantes implicações de seu trabalho, afirma ainda a autora, que eles pensam em *fazer coisas com palavras* como realização de pessoas autônomas, das quais as ações não são significativamente envolvidas pelo relacionamento e expectativas que definem seu lugar no mundo.

No âmbito dessas considerações sobre seu trabalho, a autora afirma que a Teoria falha porque não compreende a socialização ou sociabilidade dos indivíduos que usam suas *regras e recursos* para o ato, ou a Teoria falha

porque constrói a ação independentemente de seu status reflexivo, ambos como consequência e causa das formas sociais.

Referindo sobre a visão da linguagem como comando dos Ilongot, ligando fala com os modos socialmente esperados de conhecimento, energia e habilidades, Rosaldo (1982) reconhece que J.L.Austin foi, sem dúvida quem proporcionou a conexão entre as formas de vida social e as formas de significado. Contudo, pondera que seus escritos argumentam que devemos pensar a linguagem primeiro como uma atividade convencionalmente definida, e sujeita a normas operativas nas várias situações em que falamos. E ainda, o próprio fato de que a noção de Austin teve suas origens em língua relativamente limitada e domínios ritualizados, permitindo mais tarde aos pensadores começarem a questionar suas preocupações, abandonando seu interesse no limite institucional sobre a fala em favor de uma visão mais universalizante de que significa dizer que expressões são atos e tudo.

A autora assevera, que muitos escritores recentes têm concentrado sobre como nossos escritos, ou expressões são formadas para que o indivíduo entenda ou signifique, sem atenção para o contexto social e cultural em que os significados são formados.

Rosaldo (op.cit.) assegura que não há nada surpreendente, quando Searle (1969) descreve como trabalha os atos de fala em sua regras constitutivas, quando a promessa é definida como um sincero comprometimento, pelo falante (S), de um compromisso para fazer (A), onde A é alguma coisa como (S) não houve ordinariamente compromisso, e alguma coisa mais que (S), acredita que o ouvinte (H) deseja, não revela que há mais do que um compromisso e intenção sincera para agradar envolvendo em fazer uma promessa. O que Searle esquece e, porém para a autora, segundo ela parece claro, é que as boas intenções que uma promessa estabelece são coisas que nós somente proporcionamos a certas classes de pessoas e em certos

tempos. Introspecção sugere, por exemplo, que promessas para uma criança são tipicamente didáticas e tendenciosas. Uma promessa de um candidato para um cargo público é apropriada para provar que não é sincera nem insincera, mas em igual medida suspeitosa, significativa e esplêndida. Promessas sinceras para meus colegas, diz a autora, são tipicamente não mais do que, compromissos sinceros. Para um alto administrador, promessas parecem peculiares. E não se pode deixar escapar um sentido de deselegância imaginando quem faz uma promessa para seu cônjuge.

Há em resumo, assevera Rosaldo (op.cit.), um complexo de regras sociais que circunscreve a promessa feliz, embora a ideologia de promessa da autora direcione para outro foco, não sobre estes, mas sobre as orientações interiores e compromissos do próprio falante. Além do mais, continua a autora, pareceria que Searle, por focalizar a promessa como um ato de fala paradigmático, ele próprio se torna vítima da visão folclórica que localiza o significado social primeiro em pessoas privadas e menospreza o sentido de limite situacional (quem promete, para quem, onde e como), que funciona de modo sutil mas são importantes meios de prometer, e ainda mais salientes meios em se tratando de um diretivo como comando, ou aparentemente a expressivos atos, tais como: congratulação, cumprimento e cumprimento de despedida. A centralidade da promessa suporta uma teoria onde as condições sobre a felicidade de um ato de fala olha primariamente não para o contexto, mas para crenças e atitudes pertencentes à privacidade do próprio falante.

Searle (1969) argumenta que reconhecemos o significado do âmbito psicológico sobre os atos de fala observando, por exemplo, o que faz sentido estranho para dizer. “Digo a você X, mas não acredito no que digo”, ou da mesma maneira. Dou condolências com alegria”. Rosaldo (op.cit.) assevera que não se pode invocar uma lingüística mundial em que as expressões não suportam relação para presunção sobre a verdade, justamente como se teme que

o agradecimento se torne vazio sem gratidão, e ainda mais geralmente, que a conversação não é definida se o falante provar inteiramente insincero. Através de argumentos negativos iguais a estes, afirma a autora, Searle mostra claramente que o reconhecimento de certos estados psicológicos contrários pode minar um ato de fala. Mas o que ele não vê é que tais observações não provam a reivindicação positiva que, se os performativos são para trabalhar, então a presunção de uma dada orientação psicológica é requerida. Sinceridade e igualmente termos relatados como sentimento, intenção e crença podem ser coisas das quais a ausência é impossível conceber. Mas para o analista sensível no tocante a peculiaridade cultural de tais palavras, mais do que um argumento negativo seria necessário defini-los.

Em síntese, generalizando culturalmente a visão particular dos atos humanos, intenções e crenças, a autora diz que Searle falha ao reconhecer os meios que dão forma às práticas locais, imediatamente para as ações humanas e seus significados. Ignorando o contexto, ele descobre que a ação lingüística pode ser classificada em termos universais (e essencialmente subjetivos), porém, em assim fazendo ele projeta padrões ilusórios sobre nossas categorias de fala.

O trabalho de Duranti (1988) realizado nas ilhas de Samoa apoiando-se em dados coletados numa pesquisa de campo pleiteia a necessidade de respeitar a especificidade cultural de cada comunidade de fala e de prestar maior atenção às suas características peculiares, (cf. Rajagopalan, 1992).

Duranti (op.cit.) fazendo referência a Searle (1983) assevera que a visão da comunicação como uma troca de intenções individuais por um código particular ainda é muito comum na tradição ocidental de estudos lingüísticos.

Na teoria dos atos de fala, por exemplo, na concepção de Duranti (op.cit.), significado é identificado freqüentemente com as intenções do falante ao expressar certas crenças ou provocar certas mudanças no mundo. Nesta

perspectiva, significados e intenções coincidem com certos estados psicológicos e é aceito que o significado de uma expressão oral está completamente definida na mente do falante antes do ato de falar.

Apoiado nos trabalhos de Clark e Carlson (1982:54), Duranti (op.cit.) entende que apesar dos muitos casos nos quais as palavras alcançam, ou não alcançam certos fins por causa do trabalho da audiência num determinado contexto possível ou impossível, muitos teóricos dos atos de fala escolheram concentrar nas intenções do falante como o objeto principal de suas investigações. Nestes termos, outros elementos do evento de fala são largamente ignorados. Assim, o destinatário normalmente é visto como um espectador passivo que pode entender isto direito ou erradamente. A atividade social maior na qual a língua é usada só é levada em conta quando as intuições dos analistas sugerirem que interpretação contraditória pode ser possível.

Para Duranti (op.cit.), esta visão está claramente em conflito com qualquer espécie de interatividade que visa a aproximação entre o estudo da língua e interação social. (cf. autores op.cit.). Também se aparece muito limitado ou evidentemente etnocêntrico para esses antropólogos e lingüistas que deram ênfase à cultura-específica como tal uma teoria de interpretação.

O trabalho de Clark e Carlson (1982), que serviram de base teórica para Duranti na sua pesquisa de campo em Samoa, sugere que o papel atribuído às intenções do falante na interpretação da fala pode variar por sociedades e contextos sociais. Em muitas ocasiões, o que os teóricos dos atos de fala podem chamar efeito *perlocucionário*, que, por definição, não é convencional (cf. Austin, 1962), poderia ser explicado em termos de normas locais relativo a natureza e sociedade humana. O convencionalismo de certos atos e interpretações é definido assim em parte pelo tipo de normas e mundo social que os participantes na interação podem evocar em um determinado tempo e lugar.

Nas palavras de Duranti (1988:14),

Em lugar de tomar as palavras como representações de significados previamente estabelecidos, os habitantes de Samoa realizam interpretações como um modo de adequar publicamente relações sociais a fim de entender o que uma determinada pessoa pretendeu dizer. Uma vez proferido em um determinado contexto, as palavras são interpretadas com respeito a alguma realidade nova que elas ajudam formar em lugar de conteúdo subjetivo supostamente pretendido, isto é relacionado às conseqüências de um determinado ato, cujas conseqüências são freqüentemente mais importantes para os habitantes de Samoa, que suas circunstâncias originais.

Além disso, em muitos contextos sociais, não é o ator individual, mas o personagem do drama que será considerado como o ponto de referência.

Como um todo, a teoria de Samoa de como fazer coisas com palavras na concepção de Duranti (op.cit) é muito mais dialogada do que normalmente propõem os teóricos dos atos de fala contemporâneos. Como será esperado, a teoria de Samoa de significar e interpretar é fundamentada em teorias locais de conhecimento próprio e tarefas que são diferentes de epistemologias do Ocidente, geralmente assumindo teorias de ação social.

Ao término do seu trabalho, Duranti afirma que Samoa e a teoria do ocidente representadas pela noção de significado intencional podem ser reconciliadas talvez dentro de um contexto teórico maior numa aproximação sócio-historicamente orientada a processos cognitivos e dentro de aproximações dialógicas orientadas para significar.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de dizer algo numa acepção normal e completa que Austin (1990) denominou de ato ilocucionário, é um proferimento de tipo e alcance, cujos estudos requerem que se reconheça como locução, ou unidade completa de discurso.

Quanto ao termo performativo, Austin manteve o seu emprego, contudo passou a designar os proferimentos de modo geral e indistintamente, deste modo, passou, então, a definir a própria linguagem.

A performatividade ganha espaço porque passa a envolver a linguagem como um todo, em que prevalece um modo de olhar, não se trata mais de constatação de algo inerente ao proferimento, mas do modo de abordagem do próprio proferimento.

A linguagem dos professores K/G, escrita e fonográfica, esta posteriormente transcrita, foi analisada tendo em vista a resistência, considerando a performatividade na sua dimensão total, no âmbito do ato ilocucionário.

O meu modo de olhar a performatividade na linguagem dos professores índios K/G esteve sempre ancorado na resistência através da linguagem destes dois segmentos representativos da etnia guarani. Resistência que se inspira na própria cultura, que o não-índio, jamais entendera, e que gera a linguagem com a qual todo o povo K/G constrói a resistência ante aos apelos da sociedade nacional e continuam sendo índios, praticando seus cultos, falando sua língua, sem deixar, contudo, de interagir com a sociedade envolvente.

Desse modo, os Kaiowa/Guarani usam a linguagem para fazerem coisas, bem como, usando a linguagem não se fazem coisas.

A resistência através da linguagem performada, reside basicamente, nos malogros e infelicidades dos comprometimentos e promessas alienígenas e solapadoras dos costumes, língua e cultura Kaiowa/Guarani.

Contudo, na cultura nacional ocidentalizada, assegurada marcadamente por contratos sociais a palavra dada caracteriza penhor, portanto equivalente a uma promessa. Terá sérios constrangimentos quem pilheriando prometer algo sem condições, ou sem intenções de realizar o prometido e de fato não o fazer.

Para Rosaldo (1982), as boas intenções que uma promessa estabelece são coisas que nós somente proporcionamos a certas classes de pessoas em certos tempos. Uma promessa de um candidato para um cargo público é apropriada para provar que não é sincera nem insincera, mas em igual medida suspeitosa.

Há em resumo, assevera Rosaldo (op.cit), um complexo de regras sociais que circunscreve a promessa feliz, embora nesta tese adotei uma ideologia de promessa que direciona para outro foco, não sobre este, mas sobre as orientações e compromissos do próprio falante com a identidade cultural de seu povo, qual seja o povo Kaiowa/Guarani, para quem em alguns casos consoante o interesse a palavra dita como promessa, comprometimento ou outro equivalente, não tem valor de penhora principalmente em ocasiões em que o interlocutor é o outro, o não-índio. Assim estrategicamente não se faz coisas com palavras, resistindo aos apelos *ameaçadores* de uma aculturação indesejada.

Contudo em se tratando dos professores índios K/G alvo principal desta tese, há em particular condições contraditórias, tendo em vista a situação em que estão envolvidos, qual seja, são detentores de um cargo de professor

vinculado à administração municipal, em cujo município se localiza a aldeia. Esse vínculo aparentemente funciona como elemento regulador das atividades dos professores em se tratando das estratégias de ensino e da programação, porém no contato diário entre professor e alunos algo diferente acontece quando principalmente expressam usando a língua materna. Embora focalizando aspectos diferentes, tendo um olhar peculiar e individualizado sobre a cultura e *mudus vivendi*, resistem à maneira que podem e sabem fazer para evitar o desmantelamento e a conseqüente desagregação total das tradições culturais.

Entre os depoimentos do Professor Ládio e do Professor Rosenildo é de passível apreensão duas maneiras diferentes de preocupação com o futuro das novas gerações indígenas K/G. A proposta do professor Ládio (op.cit.) está pautada pela transmissão às novas gerações de como era a vida antiga e a cultura tradicional dos atuais K/G. Este professor, em seu depoimento revela sua consciência com relação à impossibilidade de volta ao passado, porém julga importante que os mais novos tenham informações de como era a antiga nação guarani através dos seus e de outros escritos que relatam como eram os costumes e tradições das gerações passadas, para que não se perca a essência da cultura no âmbito do contato com o não-índio

O professor Rosenildo (op.cit.), no entanto, preocupa com a manutenção da cultura que ainda resta na forma oral em poder do mais velhos, haja vista seu interesse em ir ao encontro desses anciões em busca dos conhecimentos que eles guardam na memória.

São estratégias diferentes, porém não divergentes de intervenção na comunidade indígena esboçando um modo de resistência tendo em vista a preservação da diferença no âmbito da interação com a sociedade nacional.

Episódio merecedor de futuras pesquisas no âmbito da identidade e identificação, diz respeito à experiência vivificada pelo professor Edson,

mestiço, estudou entre os não-índios durante o período correspondente ao ensino fundamental, sendo que, como um não-índio entre os demais se identificava. Contudo, morando na aldeia, e diariamente de volta da escola da cidade, no convívio com outros colegas índios da sua idade identificava-se como índio e com eles aprendeu a língua guarani que sua mãe em casa não lhe ensinou para que ele fosse *um nativo invisível* entre os não-índios (cf. Stocks, 1981), na esperança de que assim pudesse triunfar na sociedade nacional com respectiva e única identidade.

No entanto, quero crer que como os Cocamilla, *los nativos invisibles* do Peru (cf. Stocks, op.cit), Edson, mestiço e detentor da cultura nacional, falando um português sem sotaque, pode, quando a situação lhe for conveniente, camuflar sua identidade indígena e identificar-se como um não-índio.

O caso do professor Edson, no que se refere a opção da família com respeito à educação, não representa um acontecimento isolado, outras famílias com maior estágio de aculturação em relação a sociedade nacional também tinham a mesma opinião. Somente a partir de 1988 com a nova Constituição da República que legalizou normas de respeito à diferença e de relacionamento equânime entre as duas culturas é que estas famílias estão deixando o preconceito de serem índios e não tendo mais vergonha de falar a própria língua.

O desejo de realçar a indianidade, o anseio de mostrar o rosto e dizer: *sou índio*, recrudesce não por acaso, mas pelas condições alvissareiras eclodidas em toda normatização que diz respeito ao índio a partir da vigente Constituição da República.

Estou ciente de que o fim último dos instrumentos legais, que organizaram o Estado Brasileiro após o período de exceção implantado pela ditadura militar, seguiram imperativos mundiais que estabeleceram condições

de produção e de mercado em que se previa o excesso de oferta de mão de obra desqualificada em relação ao novo modelo de produção. Desse modo, o índio na cidade seria mais um *problema que uma solução*, daí a desistência do modelo assimilacionista, que visava a incorporação do índio na sociedade nacional, em favor da interatividade com respeito à diferença e proposição aos indígenas para retomada de suas terras.

Sem contudo, ser prosélito das políticas sócio-econômicas pós-neoliberais, que regulam as relações de produção e de mercado de capital, vigente no atual estado democrático, sou favorável à liberdade que nele impera. Usufruindo dessa liberdade, o índio mostra seu rosto, fala sua língua, defende seus direitos sem medo de ser feliz.

ABSTRACT

The people indigenous Guarani are formed by the sub-groups Ñandeva, Kaiowa and Mbyá, however, they are located in the south of Mato Grosso do Sul only Ñandeva and Kaiowa. In spite of to the bad weather for the which it passed, didn't lose his way of to be and to live, as well as language and habits, very away, evidently with some modifications marked by the contact with the no-Indian. Already in the end of the century XIX, the Cia Matte Laranjeiras that obtained of the federal government the leasing of the lands of the area for exploration of the maté begins the dismantling of the villages, transforming them in areas of extraction of the referred maté (cf. Brand, 1997:61).

Starting from the decade of 1940, the Indians Guarani is moved away of their lands to give up space to the agricultural colonies implanted in the Area of Dourados, MS by the federal government. And at the beginning of the decade of 1950 the implantation of cattle breeding farms begins at appropriate places for such end.

In function of the dispossession of their lands, the Indians Guarani, Ñandeva and Kaiowa dispersed for the whole area creating a denominated movement spread, and serving as hand of cheap work, mainly concerning extraction of the maté.

Later they were gathered Kaiowa and Ñandeva faintly in reconquered areas and previously demarcated with the denomination of indigenous reservations. This way, such reservations joined Indians of families different from the traditional formation now, as well as, approximating the two sub-groups giving origin the current organization Kaiowa/Guarani.

The cultural and linguistic preservation insured and maintained by Kaiowa/Guarani says respect to the hypothesis of the resistance that addressed my work.

Such resistance implemented by Kaiowa/Guarani constitutes analysis object in the extent of the performatividade of the language used by the Indian teachers of that etnia, in the dialogue with the no-Indian.

Keywords: 1.Language. 2.Identity. 3.Teacher Indians. 4. Culture Kaiowa/Guarani. 5. Speech Acts.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Mauro W. B. (1993). Racismo nos Livros Didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da. *A questão Indígena na Sala de aula*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- ALTHUSSER, Louis, (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Edições Graal LTDA.
- AUSTIN, J. L. (1946) Other Minds. In *Philosophical Papers*, pp. 76-116. Tradução de Marcelo Guimarães da Silva Lima. Outra mentes. In *Os Pensadores*. São Paulo. Nova Cultural. 1989.
- _____. (1958) Performatif-Constatif. In *La Philosophie Analytique – Cahiers de Raymond*. pp. 271-304.
- _____. (1962) How to do Things With Words. Harvard University Press . Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. *Quando Dizer é Fazer – Palavras e Ação*. Porto Alegre, Arte Médicas, 1990.
- BRAND, Antonio (1997). *O Impacto da Perda da terra sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra*. Tese de Doutorado, PUCRS.
- BRASIL, (1988). *Constituição da República Federativa*. Brasília, Editora do Congresso Nacional.
- BRASIL, (1996). Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, Editora do Congresso Nacional, BRASIL, (1991). Portaria Interministerial, N. 559/91 Ministérios da Educação e da Justiça, Brasília.

- CAVALCANTE, Marilda do Couto. MAHER, Tereza M. in. SEKI, Lucy (1993). *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- CHOMSKY. N. (1980) *Rules and Representations*. Basil Blackwell, Oxford.
- CLARK, H.H. e T.B. Carlson (1982). 'Speech acts and hearers beliefs'. In: Smith. Ed. *Mutual Knowledge*. London: Academic Press, pp. 1-37
- CLASTRES, Pierre. (1987). *A Sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (1986). *Antropologia do Brasil: Mito, História, etnicidade*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- DURANTI, Alessandro. (1988). 'Intentions, Language, and Social Action in a Samoan Context'. In: *Journal of Pragmatics*, v. 12 pp. 13-33.
- EURÍPEDES. *Hipólito* – tradução de OLIVEIRA, Bernardina de Souza (1997). Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- FERNANDES, Florestan (1975). *Investigação Etnológica no Brasil e outros Ensaios*. Petrópolis, Editora da FUNAI.
- FREIRE, Paulo (1980). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- GAMBINI, Roberto (1988). *O Espelho Índio*. Rio de Janeiro, Editora Espaço e Tempo.
- GAGLIARDI, José Mauro (1989). *O Indígena e a República*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- GENTILI, Pablo A. & SILVA, Tomaz Tadeu da, et alii, (1995). *Neoliberalismo, Qualidade total e educação*. Petrópolis, Editora Vozes.
- GOMES, Mércio Pereira (1991). *Os Índios e o Brasil – Ensaio sobre o holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis, Editora Vozes.

- GUASCH, Antonio S.J. (1996) *El Idioma Guaraní y Antología de prosa y verso*. Asuncion, Paraguay. Editora do Centro de Estudios Paraguayos.
- GUIMARÃES, Eduardo Roberto J. (1995) *Os Limites do Sentido*, Campinas, Editora Pontes.
-
- (2000) *Sentido e Acontecimento* – “Um Estudo do Nome Próprio de Pessoa ”. Rio de Janeiro, Editora Gragoatá, UFF.
-
- (1987) *Texto e Argumentação*. Campinas, Editora Pontes.
- JUNG, C. G. (1938). *Lo Inconsciente en la vida psíquica normal y patológica*. Argentina, Buenos Ares, Editora Losada, S. A.
- KILPATRICK, William Heard (1973). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Editora Melhoramentos.
- LEITE, Yonne et. alii. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. (1987). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero.
- LEITE, Serafim (1954). *Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil*. São Paulo, Comissão do IV centenário.
- LOVE, N. (1999). Searle on language. In: *Language & Communication*, N. 19, pp.9-25
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado (1996). *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Lingua(gem) e Identidade*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP.
- MALINOWSKI, B. (1930) ‘The Problem of Meaning’. In. C. K. Ogden & I. A. Richards (eds), *The meaning of meaning*. London.
- MARX, Karl, (1982). *O Capital*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MELIÀ, Bartomeu, (1979). *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, Editora Loyola.

- MELATTI, Júlio César (1993). *Índios do Brasil*. Brasília,. Editora da Universidade de Brasília.
- MORI, Angel Corbera (2001). A Língua Indígena na Escola Indígena: Quando, Para Quê e Como? In: VEIGA, Juracilda et.al. *Questões de Educação Escolar Indígena: da Formação do Professor ao Projeto da Escola*. Campinas, Ed da ALB.
- MOORE, George edward. (1939) Escritos Filosóficos. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. In: *Os Pensadores*, São Paulo, Nova Cultural, 1989.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró (1981). *As Belas Mentiras: A ideologia Subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Ed. Moraes.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de (1996). *O Índio e o Mundo dos Brancos*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- ORLANDI, Eni P. (1999). *Análise de Discurso – Princípios & procedimentos*. Campinas, Pontes Editores.
- _____. (1987) *A Língua e seu Funcionamento – as Formas do Discurso*. Campinas, Ed. Pontes.
- PÊCHEUX, Michel. (1997) *Semântica e Discurso – Uma Crítica à afirmação do Óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp.
- PEIRANO, Mariza. (2001) *O Dito e o Feito: Ensaio de Antropologia dos Rituais*. Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará,
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. (1992). ‘A irreducibilidade do Ato Ilocucionário como fator inibidor do Êxito das Tentativas Taxonômicas’, In: *DELTA*, vol. 8 No. 1, pp 91-133.
- _____. (1989) ‘Atos Ilocucionários como Jogos da Linguagem’. In: *Estudos Lingüísticos*, XVIII, Lorena, pp. 523-530.
- _____. (1990) ‘Dos Dizeres Diversos em Torno do Fazer’. In: *DELTA*, vol. 6 N. 2, pp. 223-254.

- _____. (1998) 'O Conceito de Linguagem em Lingüística: 'É chegada a hora para uma reconsideração radical'. In: *Linguagem e Identidade*. Campinas, Editora Mercado das Letras.
- _____. (2000) 'On Searle [on Austin] on Language'. In: *Language & Communication*, N. 20, pp 347- 391.
- ROSALDO, Michelle Z. (1982). 'The Things we do With Words: Ilongot Speech Acts and Speech act Theory in philosophy'. *Language in Society*. 11. pp. 203-237
- RUSSELL, Bertrand.(1939) Ensaio Escolhidos. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. In: *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, 1985.
- RYLE, Gilbert.(1953) A Linguagem Ordinária. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. In: *Os Pensadores*, São Paulo, Nova Cultural, 1989.
- SCHADEN, Egon (1954) *Aspectos Fundamentais da Cultura guarani*. São Paulo, Ed. da USP,
- _____. (1960) *O Problema Indígena*, *Revista de História*. São Paulo, Vol. XX.
- SEARLE, J.R. (1981) *Os Atos de Fala - Um Ensaio de Filosofia da Linguagem*. Coimbra, Portugal. Livraria Almedina.
- _____.(1995) *Expressão e Significado – Estudos das Teorias dos Atos de Fala*. São Paulo, Ed. Martins Fontes.
- SILVA, Aracy Lopes da (1993). *A Questão Indígena na Sala de Aula*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- STOCKS, Anthony Wayne (1981). *Los Nativos Invisibles*. Lima, Editora Centro Amazonico de Antropologia y Aplicacion Practica.
- TELLES, Norma (1993). A imagem do Índio no Livro Didático: Equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da. *A questão Indígena na Sala de Aula*. São Paulo, Editora Brasiliense.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1953) *Investigações Filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. In: *Os pensadores*, São Paulo, Nova Cultural, 1989.

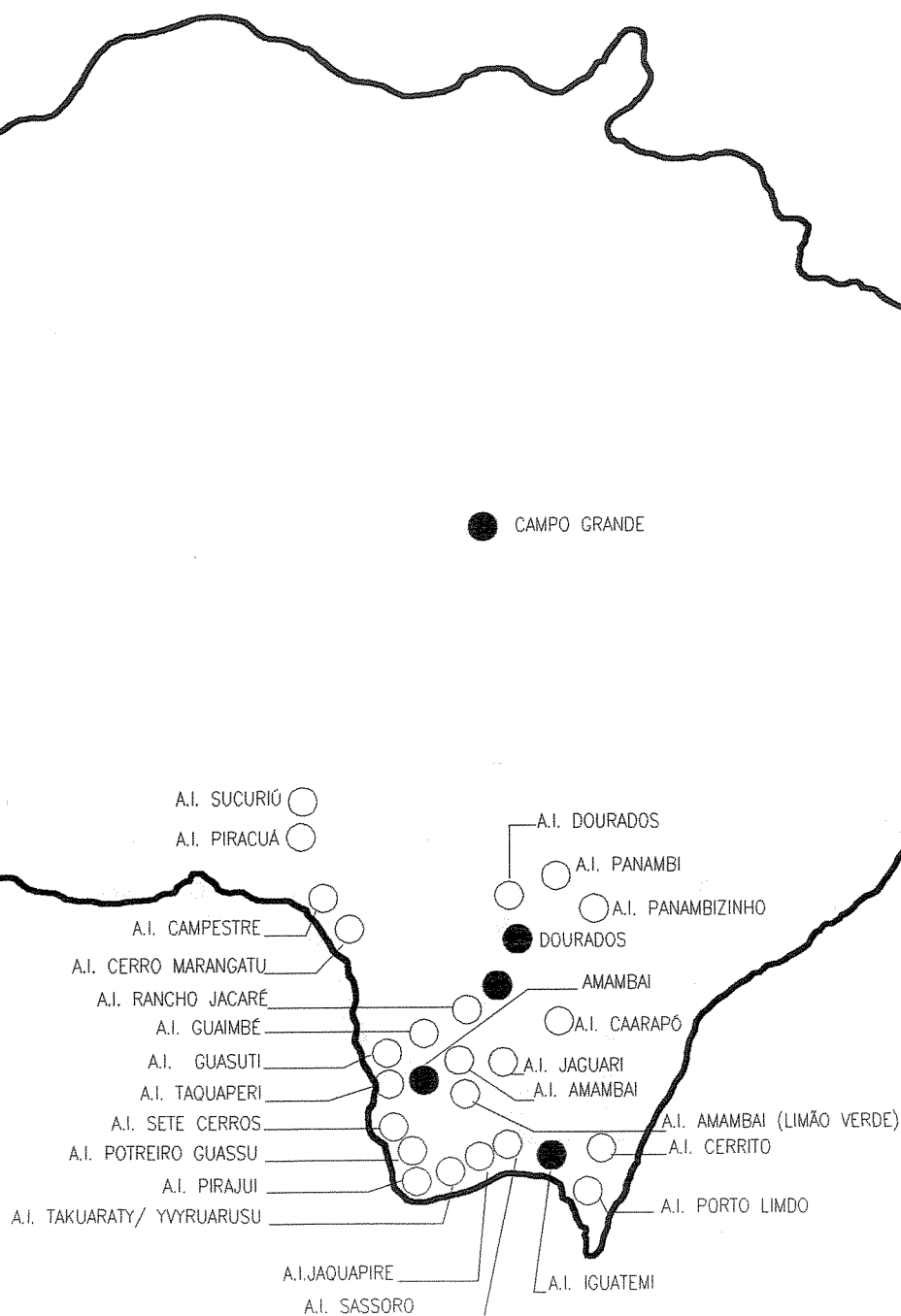
_____. (1968) *Tractatus Logico-Philosophicus*.

Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

A N E X O S

ANEXO : 01

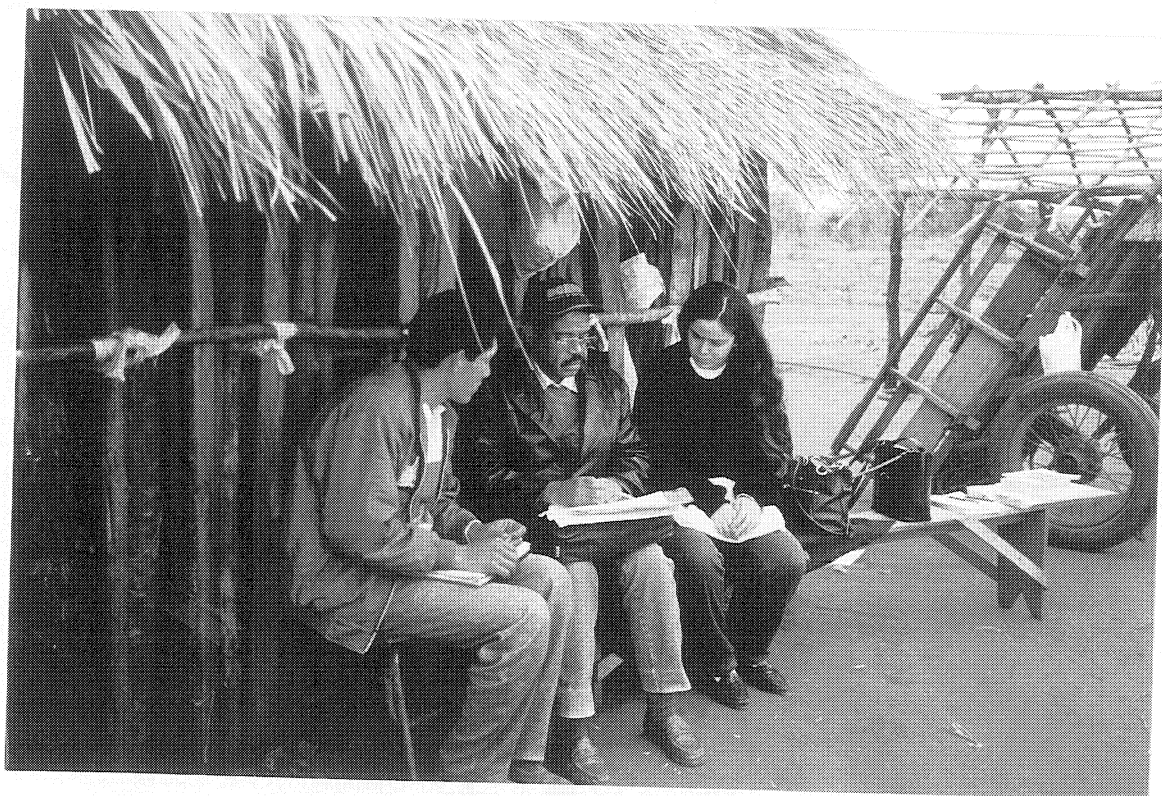
LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS INDÍGENAS KAIOWA/GUARANI EM MS.



ANEXO : 02

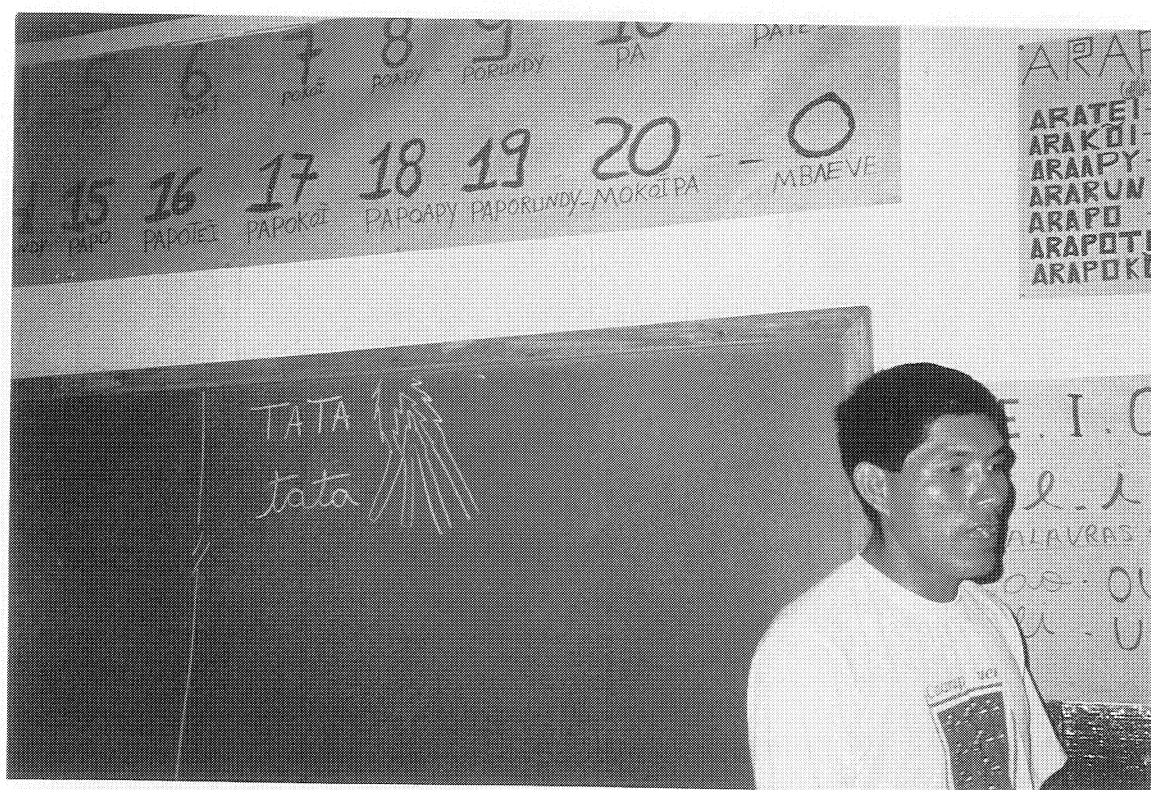
CONTATO INDIVIDUALIZADO NA CASA DO PROFESSOR ÍNDIO

Da esquerda para a direita: Ládio Veron, Prof. Índio K/G; Antonio José Filho, Prof. Pesquisador; Katiúscia Muniz, Estagiária de iniciação científica. Ládio apresenta o histórico que está escrevendo sobre a Aldeia.



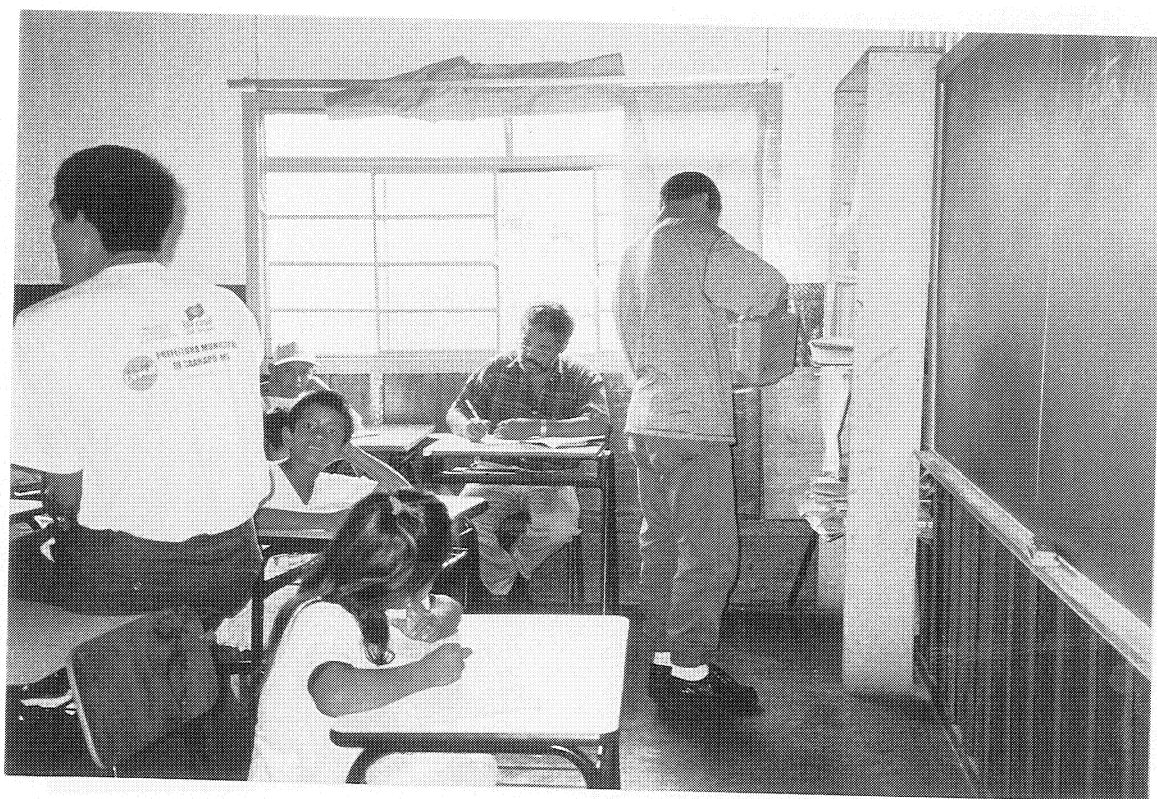
ANEXO : 03

PROFESSOR LÁDIO VERON REGENDO SUA CLASSE DA 1ª. SÉRIE.



ANEXO : 04

Da esquerda para a direita: sentado de costas, Prof. Ládio Veron; alunos da primeira série; no fundo da sala sentado, Prof. Antonio José Filho; Edson, ainda como estagiário de professor.



ANEXO : 05

SALA DE AULA DA ESCOLA ÑANDEJARA – MUN. CAARAPÓ – MS.

Prof. Edson regendo a classe da primeira série, está sendo observado pelo Prof.

Ládio Veron.



ANEXO : 06

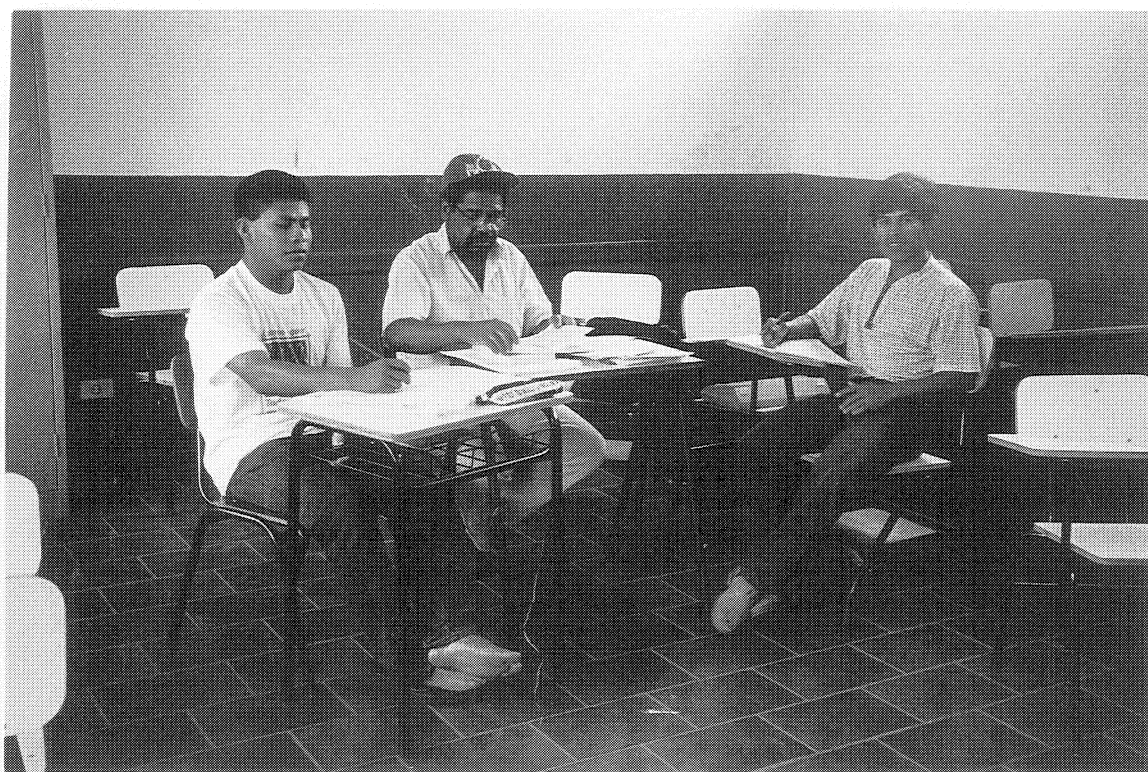
SESSÃO DE REZAS NUM ENCONTRO DAS ALDEIAS INDÍGENAS



ANEXO : 07

ESCOLA ÑANDEJARA, CONTATO COM PROFESSORES DA 2ª. SÉRIE

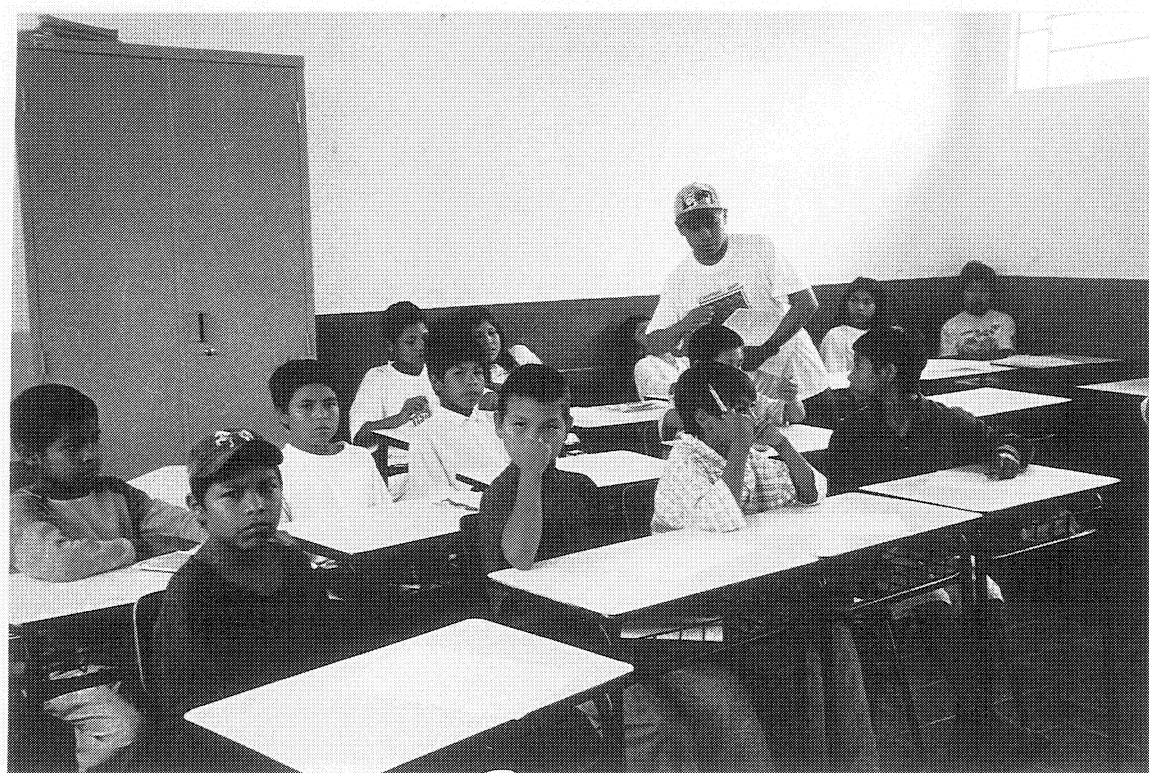
Da esquerda para a direita: Eliel Benites, Prof. Índio; Antonio José Filho; Alecio, Prof. Índio.



ANEXO : 08

SALA DE AULA – ECOA NÁNDEJARA

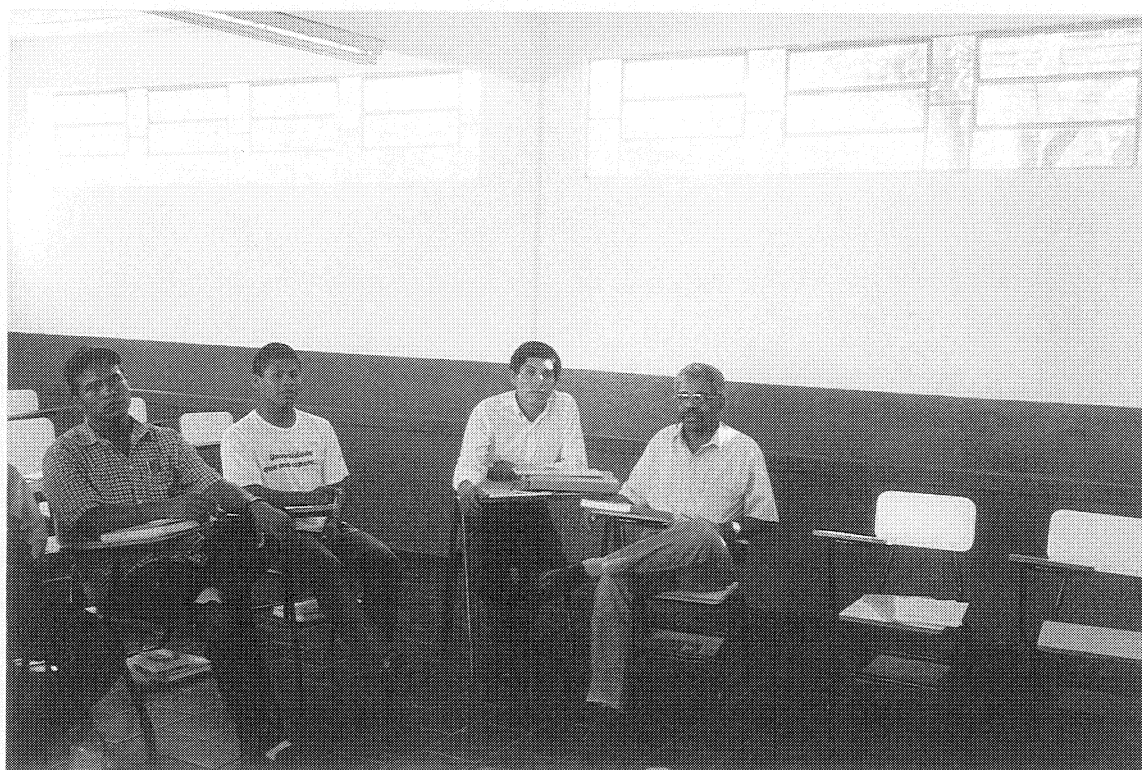
Classe da segunda série, regida pelo professor Eliel Benites, de pé entre os alunos.



ANEXO : 09

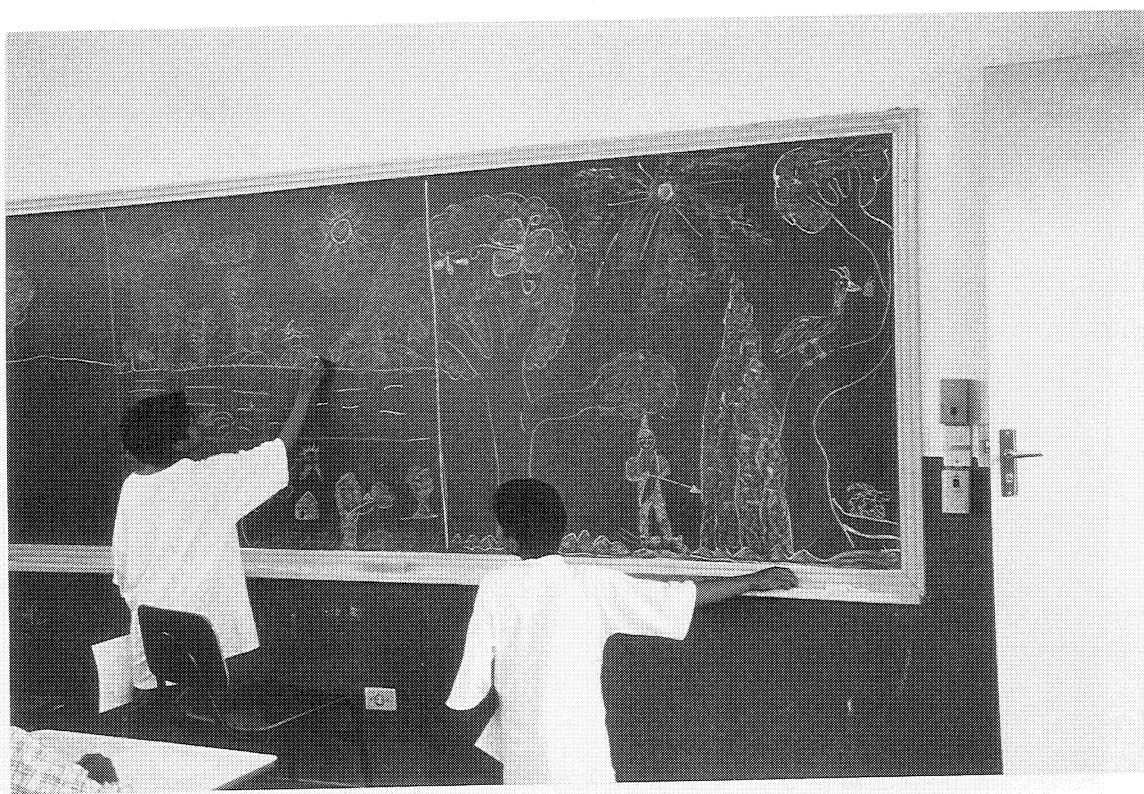
CONTATO COM PROESSORES ÍNDIOS DA 1 a. E 2a. SÉRIES.

Da esquerda para a direita: Edson, Eliel e Ládio; Profs. Índios e Antonio José Filho.



ANEXO : 10

ALUNOS ÍNDIOS DA 2a. SÉRIE DESENHANDO NO QUADRO-DE-GIZ.



ANEXO : 11

ALUNOS DA SEGUNDA SÉRIE: ESCOLA ÑANDEJARA, CAARAPÓ-MS



ANEXO : 12

PROFESSORES ÍNDIOS – ESCOLA ÑANDEJARA

Da esquerda para a direita: Alécio, Eliel, Ládio, Rosenildo e Eliezer.



ANEXO : 13

CRIANÇAS ÍNDIAS DANÇANDO O JEROKY-ALDEIA TEHY KUÊ
MUN. DE CAARAPÓ – MS.



ANEXO : 14

VISITA AO VIVEIRO DE MUDAS.

A Professora Índia Renata, da Escola Loide Bonfim, visita com seus alunos da primeira série, o viveiro de mudas no pátio da Escola Ñandejara. Na ocasião acompanhada pelo Prof. Antonio José.



ANEXO : 15

ATIVIDADE NO VEVEIRO DE MUDAS

Alunos da segunda série estão tendo aula sobre germinação de sementes, Explicação em português pelo técnico agrícola Marcelo e em guarani pelo Prof. Índio Eliel.



ANEXO : 16

CARTA DO Pe. MANUEL DA NÓBREGA AO Pe. SIMÃO RODRIGUES,
EM LISBOA.

É a primeira carta de Nóbrega escrita no Brasil poucos dias depois da sua chegada a 29 de Março de 1549.

A CARTA:

A graça e amor de N. Senhor Jesu Christo seja sempre em nosso favor e ajuda. Amen.

Somente darey conta a V. R. de nossa chegada a esta terra, e do que nella fizemos e esperamos fazer em ho Senhor Nosso, deixando os fervores de nossa prospera viagem aos Irmãos que mais em particular a notaram.

Chegamos a esta Baya a 29 dias do mes de Março de 1549. Andamos na viagem oito somanas. Achamos a terra de paz e quarenta ou cinquenta moradores na povoação que antes era. Receberam-nos com grande alegria; e achamos huma maneira de igreja, junto da qual logo nos apousentamos hos Padres e Irmãos em humas casas a par della, que nam foy pouca consolação para nós, para dizermos missas e confessarmos; e nisso nos ocupamos agora. Confessa-se toda haa gente da armada, digo a que vinha nos outros navios, porque os nossos determinamos de hos confessar na não.

Ho primeiro Domingo que dissemos missa foy a dominga da Quadragessima. Disse eu missa cedo e todos os Padres e Irmãos confirmamos os votos que tinha-mos feitos e outros de novo com muita devação e conhecimento de N. Senhor, segundo pelo exterior hé licito conhecer.

Eu prego ao Governador e à sua gente na nova cidade que se começa, e o Pe. Navarro à gente da terra. Spero em N. Senhor fazer-se fruito, posto que a gente da terra vive toda em peccado mortal, e nom há nenhum que deixe de Ter

muytas negras das quaes estão cheos de filhos, e hé grande mal. Nenhum delles se vem confessar ainda; queira N. Senhor que ho fação despois.

Ho Irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos mininos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Indios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de aprender e, preguntados se querem, mostraõ grandes desejos.

Desta maneira ir-lhe-ey insinando as orações e trinando-os na fé até serem habiles para o baptismo. Todos estes que tratam connosco, dizem que querem ser como nós, senão que nom tem com que se cubrão como nós, e este soo inconveniente tem. Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quando nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de giolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo; e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho A B C todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de huma molher e outras cousas; soamente que há-de ir à guerra e os que cativar vendê-los e servir-se delles, porque estes desta terra sempre tem guerra com outros e asi andão todos em discordia. Comem-se huns a outros, digo hos contrarios.

Hé gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem idolos, fazem tudo quando lhe dizem. Trabalhamos de saber a lingua delles e nisto ho Pe. Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado ir viver com as Aldeas como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com elles a lingoa, e i-los doctrinando pouco a pouco. Trabalhey por tirar em sua lingoa as orações e algumas praticas de N. Senhor, e nom posso achar lingoa que mo saiba dizer, porque sam elles tam brutos que nem vocabulos tem . Spero de as tirar o melhor que poder com hum homem que nesta terra se criou de moço, ho qual agora anda muy occupado em o que ho Governador lhe manda e nom está

aqui. Este homem com hum seu genro hé ho que mais confirma as pazes com esta gente, por serem elles seus amigos antigos.

Tambem achamos hum Principal delles já christão baptizado, ho qual me disserão que muitas vezes ho pedira, e por isso está mal com todos seus parentes. Hum dia, achando-me eu perto delle, deu huma bofetada grande a hum dos seus por lhe dizer mal de nós, ou outra cousa semelhante. Anda muito fervente e grande nosso amigo; demos-lhe hum barrete vermelho que nos ficou do mar e humas calças. Traz-nos peixe e outras cousas da terra com grande amor. Nom tem ainda noticia de nossa fé, insinamos-la; madruga muyto cedo a tomar lição e depois vay aos moços a ajudá-los às obras. Este diz que fará christãos a seus irmãos e molher e quantos poder. Spero em ho Senhor que este há-de ser hum grande meio e exemplos para todos os outros, hos quaes lhe vão já tendo grande enveja por verem hos mimos e favores que lhes fazemos. Um dia comeo connosco à mesa perante X ou XII ou mais dos seus, os quaes se espantarão do favor que lhe davamos.

Parece-me que nom podemos deixar de dar a roupa que trouxemos a estes que querem ser christãos, repartindo-lha até ficarmos todos iguaes com elles, ao menos, por nom escandalizar aos meus Irmãos de Coimbra, se souberem que por falta de algumas siroulas deixa huma alma de ser christãa e conhecer a seu Criador e Senhor e dar-lhe gloria. Ego, Pater mi, in positus igne charitatis non cremor.

Certo ho Senhor quer ser conhecido destas gentes e communicar com elles hos thesouros dos merecimentos da sua paixão, sicut alioquin te audivi prophetantem. E portanto, mi Parter, compelle multas intrare naves et venire ad hanc quam plantat Dominus vineam suam. Cá nom sam necessarias letras mais que para entre os christãos nossos, porem virtude e zelo da honra de Nosso Senhor hé cá muy necessário.

Ho Pe. Leonardo Nunez mando aos Ilheos e Porto Seguro a confessar aquella gente que tem nome de christãos, porque me disserão, de lá muytas miserias, e asi a saber o fruto que na terra se pode fazer. Elle escreverá a V. R. de lá largo. Leva por companheiro a Diogo Jacome para insinar a doutrina aos mininos, ho que elle sabe bem fazer; eu ho fiz já ensayar na nao, hé hum bom filho.

Nós todos tres confessaremos esta gente, e depois spero que irá hum de nós a huma povoação grande, das mayores e melhores desta terra, que se chama Pernambuco, e asi em muytas partes apresentaremos e convidaremos com ho Crucificado. Este me parece agora a mayor empresa de todas, segundo vejo a gente docel, somente temo ho mao exemplo que o nosso christianismo lhes dá, porque há homens que há bij e xannos que se nom confessão, e parece-me que poem a felicidade em ter muytas molheres.

Dos sacerdotes ouço cousas feas. Parece-me que devia V. R. de lembrar a S. A. hum vigairo geral, porque sey que mais moverá ho temor da justiça que ho amor do Senhor. E nom há oleos para ungir, nem para baptizar; faça-os V. R. vir no primeiro navio, e parece-me que os avia de trazer um Padre dos nossos. Tambem me parece que Mestre João aproveitaria cá muito, porque a sua lingoa hé semelhante a esta, e mais aproveitar-nos-emos cá da sua theologia.

A terra cá achamo-la boa e sam. Todos astamos de saude, Deus seja louvado, mais sãos do que partimos.

As mais novas da terra e da nossa Cidade os Irmãos screveram largo, e eu tambem pollas naos quando partirem.

Crie V. R. muitos filhos para cá que todos são necessarios. Eu hum bem acho nesta terra, que nom ajudará pouco a permanecerem depois na fé, que hé ser a terra grossa, e todos tem bem ho que am mester, e a necessidade lhes nom fará prejuizo algum. Estão espantados de ver a majestade com que

entramos e estamos, e temem-nos muyto, ho que tambem ajuda. Muito há que dizer desta terra, mas deixo-o ao commento dos charissimos Irmãos.

Ho Governador hé escolhido de Deus para isto, faz tudo com muito tento e siso. Nosso Senhor ho conservará para reger este seu povo de Israel.

Tu autem, Pater, ora pro omnibus et presertim profiliis quos enutrist. Lance-nos a todos a benção de Christo Jesu dulcissimo.

Desta Baya, 1549

Manuel da Nobrega.

ANEXO :17

CARTA : INFORMAÇÕES DAS TERRAS DO BRASIL. DO Pe.
MANUEL DA NÓBREGA AOS PADRES E IRMÃOS DE COIMBRA.

Baía Agosto, de 1549

A CARTA :

La información que de aquestas partes del Brasil os puedo dar, Padres y Hermanos charísimos, es que tiene esta tierra mil leguas de costa toda poblada de gente, que anda desnuda assí mugeres, como hombres, tirando algunas partes muy lexos donde estoy, adonde las mugeres andam vestidas al traje de gitanas com paños de algodón, por la tierra ser más fría que esta, la qual aquí es muy templada. De tal maneira que el invierno no es frío, ni caliente, bien se puede sufrir; empero es tierra muy húmida, por las muchas aguas, que llueve en todo tiempo muy a menudo. Por lo qual los arboledos e las yervas están siempre verdes, y por aquesto es la tierra muy fresca. En partes es muy áspera, por los montes y matos que siempre están verdes. Ay en ella diversas frutas, que comen los de la tierra, aunque no sean tan buenas como las de allá, las quales también creo se darían acá, si se plantassen. Porque veo darse parras, uvas, y aún dos vezes en el año; empero son pocas, por causa de las hormigas, que hazen mucho daño assí en esto, como en esto, como en otras cosas. Cidras, naranjas, limones danse en mucha abundancia; y higos tan buenos como los de allá. El mantenimiento común de la tierra es una raíz de palo, que llaman mandioca, del qual hazen una harina, de que comemos todos. Y da también millo, el qual mezclado com la harina haze un pan, que escusa lo de trigo. Ay mucho pescado; y también mucho marisco, de que se mantienen los de la tierra, y mucha caça de matos, y gansos que crían los Indios. Bueyes, vacas, ovejas, cabras y gallinhas se dan también en la tierra, y ay dellos mucha copia.

Los gentiles son de diversas castas, unos se llaman Goyanazes, otros Carijós. Este es un gentío mejor que ay en esta costa, a los quales fueron no a muchos años dos frayles castellanos; y tam biem tomaram su doctrina, que tenian ya casas de recogimiento para mugeres, como monjas, y outra de hombres, como de frayles. Y esto duró mucho tiempo, hasta que el demonio llevó allá una nao de salteadores, y captivaron muchos dellos. Trabajamos por recojer los salteados, y algunos tenemos ya para los llevar a su tierra, con los quales yrá un Padre de los nuestros.

Ay otra casta de gentiles, que se llaman Gaymures, y es gente que habita por los matos. Ninguna comunicación tienen con los christianos, por la qual se espantan quando nos ven, y dizen que somos sus hermanos, por quanto traemos barba como ellos. La qual no traen todos los otros, antes se rapan hasta las pestañas, y hazen agugeros en los beços y bentanas de las narizes, y ponen unos huessos en ellos, que parecen demonios; y assi algunos, principalmente los hechizeros traen el rostro lleno dellos. Estos gentiles son como gigantes. Traen un arco muy fuerte en la mano, y en la outra un palo muy grueso con que pelean con los contrarios, y facilmente los despedačan, y huyen para los matos; y son muy temidos entre todos los otros. Los que comunican con nosotros hastagora, son dos castas: unos se llaman Tupeniques, y los otros Tupinambas. Estos tienen casas de palmas muy grandes, y dellas en que posarán cincuenta Indios casados, con sus mugeres y hijos. Duermen en redes de algodón sobre si junto de los fuegos, que en toda la noche tienen acendidos assí por el frío, porque andan desnudos, como también por los demonios que dizen huyr del fuego, por la qual causa traen tiçones de noche, quando van fuera.

Esta gentilidad a ninguma cosa adora, ni conocen a Dios solamente a los truenos llaman Tupana, que es como quien dize cosa divina. Y assí nós no tenemos otro vocablo más conveniente para los traer a conoscimiento de Dios,

que llamarle Padre Tupana. Solamente entre ellos se haze unas ceremonias de la manera siguiente. De ciertos en ciertos años vienen unos hechizeros de luengas tierras, fingiendo traer sanctidad; y al tiempo de su venida les mandan alimpiar los caminos, y van los a recibir con danças y fiestas según su custumbre, y antes que lleguen al lugar, andan las mugeres de dos por las casas, dizendo públicamente las faltas que hizieron a sus maridos, y unas a otras , y pidiendo perdón dellas. En llegando el hechizero con mucha fiesta al lugar, éntrase en una casa oscura, y pone una calabaza que trae en figura humana en parte más conveniente para sus engaños, y mudando su propria boz como de niño, y junto de la calabaza les dize, que no curen de trabajar, ni vayan a la roça, que el mantenimiento por sí crescerá, y que nunca les faltará que comer, y que por sí vendrá a casa; y que las aguijadas se yrán a cavar, y las flechas se yrán al mato por caça para su señor, y que han de matar muchos de sus contrarios, y captivarán muchos para sus comeres. Y promételes larga vida, y que las viejas se han de tornar moças, y las hijas que las den a quien quisieren, y otras cosas semejantes les dize y promete, com que los engaña; de manera que creen aver dentro en la calabaza alguna cosa santa y divina, que les dize aquellas cosas, las quales creen. Y acabando de hablar el hechizero, comiençan a temblar principalmente las mugeres com grandes temblores en su cuerpo, que parecen demoniadas, como de cierto lo son, echándose en tierra, espumando por las bocas, y en aquesto les suade el hechizero, que entonces les entra la santidad, y a quien esto no haze, tiénenlo a mal. Y después le offrecen muchas cosas. Y en las enfermedades de los gentiles usan también estos hechizeros de muchos engaños y echizerías. Estos son los mayores contrarios que acá tenemos, y hazen creer algunas vezes a los dolientes, que nosotros les metemos en el cuerpo cuchillos, tigas, y cosas semejantes, y que con esto los matamos. En sus guerras aconséjanse con ellos, allende de agüeros que tienen de ciertas aves.

Quando cativan alguno, tráenle con grande fiesta con una sogá a la garganta, y danle por muger la hija del principal, o qualquier otra que más le contenta. Y pónenlo a cevar como puerco, hasta que lo han de matar; para lo qual se ayuntan todos los de la comarca a ver la fiesta. Y un día antes que le maten, lávanlo todo, y el día siguiente lo sacan, y pónenlo en un terrero atado por la cintura con una cuerda, y viene uno de ellos muy bien ataviado, e le haze una plática de sus antepassados. Y acabada, el que está para morir, le responde diziendo que de los valientes es no temer la muerte, y que él también matara muchos de los suyos, y que acá quedavan sus parientes, que lo vengarían, y otras cosas semejantes. Y muerto, córtanle luego el dedo pulgar, porque con aquél tirava con las flechas, y lo demás hazen en pedaços, para lo comer assado o cozido.

Quando muere alguno de los suyos pónenle sobre la sepultura platos llenos de viandas, y una red en que ellos duermen, muy bien lavada. Esto porque creen, según dizen, que después que mueren tornan a comer y descansar sobre su sepultura. Héchanlos en cuevas redondas, y si son principales, házenles una choça de palma. No tienen conocimiento de gloria, ni infierno; solamente dizen, que después de morir van descansar a un buen lugar.

Y en muchas cosas guardan la ley natural. Ninguna cosa propia tienen que no sea común, y lo que uno tiene a de repartir com los otros, principalmente si son cosas de comer, de las quales ninguma cosa guardan para otro día, ni curan de entesorar riquezas. A sus hijas ninguna cosa dan en casamiento, antes los yernos quedan obligados a servir a sus suegros. Qualquier christiano que entra en sus casas, danle a comer de lo que tienen, y una red lavada en que duerma. Son castas las mugeres a sus maridos.

Tienen memoria del diluvio, empero falsamente, porque dizen que cubriéndose la tierra de agua, una muger con su marido, subieron en un pino, e

después de menguadas las aguas descendieron, y de aquéstos procedieron todos los hombres y mugeres.

Tienen muy pocos vocablos para le poder bien declarar nuestra fe, mas com todo dámossela a entender lo mejor que podemos y algunas cosas le declaramos por rodeos. Están muy apegados con las cosas sensuales, muchas vezes me preguntan si Dios tiene cabeça, y cuerpo, y muger, y si come, y de qué se viste, y otras cosas semejantes.

Dizen ellos que Sancto Thomás, a quien llaman Zomé, passó por aquí. Esto les quedó por dicho de sus antepassados. Y que sus pisadas están señaladas cabo un rio, las quales yo fuy a ver por más certeza de la verdad, y vi com los propios ojos quatro pisadas muy señaladas com sus dedos, las quales algunas vezes cubre el río quando hinche. Dizen también que quando dexó estas pisadas yva huyendo de los Indios que le querían flechar, y llegando allí se le abriera el rio, y passara por medio dél sin se mojar a la otra parte; y de allí fué para la India. Ansí mesmo cuentan que quando le querían flechar los Indios, las flechas se bolvían para ellos, y los matos le hazían camino por do passasse. Otros cuentan esto como por escarnio. Dizen también que les prometió que avía de tornar otra vez a verlos. Él los vea del cielo, y sea intercessor por ellos a Dios, para que vengan a conocimiento suyo, y reciban la sancta fe, como esperamos.

Esto es lo que en breve, charíssimos Hermanos míos, os puedo informar de aquesta tierra. Como viniere a más conocimiento de otras cosas que ay en ella, no lo dexará muy particularmente de hazer.

ANEXO : 18

CARTA : DO Pe. JOÃO DE AZPILCUETA AOS PADRES E
IRMÃOS DE COIMBRA.

Baía 28 de Março de 1550

A CARTA :

+

Jesús

El amor de nuestro Señor Jesú Christo more en nuestras almas.

Scribí otra en el anno de 1549, Hermanos mui amados en la qual vos daba alguna información del fructo que se esperaba hazer en estas tierras de Brasil, así en la gentilidad, como en los christianos que aquí estabam en la vida conformes o peores, que los mismos gentiles, como quienes no tenían pastor que los metiesse en el corral de la vida christiana, que es camino del otro, que es la gloria adonde nós todos speramus de ir: que por amor del Señor somos apartados corporalmente, unidos en la misma sperança por deseo, suffriendo muchos trabajos y tribulationes corporales y spirituales por su amor en penitencia de los peccados: que nos llamó de tenebris ad lucem, paraque nós, indignos de tanto bien, conociendo, sufframus todo en pacientia por amor de Aquél que nos ensenhó por palabra y obra. El pues nos quiera dar, y a mí como más flaco, gracia con que en todo cunpla su santa voluntade. Amén.

Scribí pues cómo se convertieran ciertos indios gentiles a nuestra santa fe, los quales siempre fueron perseguidos de los otros, de tal manera que no há muchos días que mataron los gentíos un minimo chritiano, y supieron los nuebamente convertidos, y levantáronse contra ellos y fueron heridos los gentíos; y comiéranse unos a otros, pues uviera de aver muertes si no los despartiéramos, y así asta oy en día andan apartados así de la conversación

dellos como del modo de viver. Quasi todos vienen a misa en todos los domingos y fiestas, y tienen los otros odio o invidia por el favor que a ellos mostramos. Com éstos está continuamente el Hermano Vicente Rodríguez conservándolos, que no le es poco trabajo, pues todos no son conformes en las costumbres. Entre éstos nuebamente convertidos así entres las mugeres como hombres ay algunos de muy buena vida. En toda la semana se ocupan en hazer rozas para mantenimientos (que antes no hazían sino las mugeres). Guoardan los domingos como nós o mejor, de manera que en tales días no hazen obra servil. Aconteció en un día destos aver ido una mochacha ignorantemente a la roza a trabajar y, començando a trabajar, vínole un dolor de barriga tan grande que uvo de luego tornar a casa. Entrando en casa, como le dixieron que era fiesta, allóse culpada de aver ido a la roza. Luego fué a un Padre que rogase a Dios por ella, que Dios usaría de misericordia con ella, pues hiziera ignorantemente. Ex illa hora sanata est.

Estes ja no hazen lo que les dicen sus hechiceros, mas como se allan dolientes llaman a nós por que les rezemos las palabras de Dios. Agora acabaremos una iglesia junto dellos, en donde les tengo de dezir misa y doctrinalos en su lengua, que já tengo tirada la creación del mundo y encarnación de Jesú Christo, de manera que les quede declarados los artículos de la fe; los mandamientos y otras oraciones, tengo tambien tiradas, las cuales siempre les insiño así en la nuestra lengua como en la suia, y el Pater Noster tiré en modo de sus cantares para que más presto aprendiessen y gustasen, principalmente para los mochachos, a los quales enseno que las digan sobre los dolientes las dichas oraciones, mediante las quales se allan mejor. Dios quiso abrir agira un camino que spero se ará mucho fructo, y es de se casaren los critianos con las hijas de los nuebamente convertidos. Y no a muchos días que tomó la bandera un mancebo de bien, y spero en Dios se aumentará por ser grande servitio de Dios y probecho común desta tierra, y muy más facilmente

favoreciendo el Rey a tales personas y gastando alguna cosa con esta gentilidad, que aún está dura por los escándalos y saltos que los christianos hizieron en estas tierras.

No obstante todo esto, no dexan de pedir agoa de batismo, principalmente en las Aldeas que yo enseño, que serán obra de seis o siete, dos principales de docientos fuegos, en donde tengo dos casas en las quales los enseño los Indios. Pero allende de otras particulares razones, dos principales me convidan a no les administrar, que son, allende de no teneren rey a quien ovedezcan, de no seren sus asas fixas, de tal manera que las mudan o se mudan ellos adonde y quando quieren; specialmente cada anno las mudan las Aldeas, y antes, si alguno se enborracha o se enoja, porque entonces no hazen más que tomaren un tizón de fuego y quemaren sus casas, y dellas salta a las otras por seren de palma, por donde se quema toda la Aldea, como aconteció agora, en una noche pasada en una, que parecía día de juizio. Y así se mudan quando hombre menos piensa, como a mí muchas veces acontesce en mis Aldeas, que aquéllos en quienes tengo más confiança los allo menos, no sé sí por causa de sus hechiceros, que les dice que yo ando ensenhándolos, para quando fueren nuestros esclabos menos trabajo yo tenga. Dixéronles que nós hazíamos los baluartes para los meter en ellos y para los matar. Asta un poço que en la ciudad abrieron para sus neccessidades, scilicet, para beber y labar paños, dixieron que en él los avíamos de lançar y aoguar. Finalmente son tan maliciosos los más de los maiores, que quando bien les digo todo convierten (como la araña) en ponçonía, solamente los pequenos allo bien inclinados, si se tirasen del poder de los padres, que no se podrá hazer asta tanto que Su Alteza mande edificar un collijio deputado para tales mochachos en esta ciudad. Por lo qual vos pido, Hermanos muy amados, que pongáis adelante de vuestros ojos a Chrito crucifficado y estas almas, que tantas vezes le cruciffican comiéndose unos a otros, y roguéis al Padre que por los merecimientos de su Hijo use de

misericordia con estas almas peccadoras; y le quiera dar a sentir a Su Alteza que se funde una casa para doctrina de tales almas, pues sus casas son tan mudables, que lo que les enseño a los hijos, desmanchan los padres con sus perbersas malicias y costunbres, llebándolos adonde quieren y a ellos más agrada.

Esta es la una causa por la qual les no uso administrar el sacramento del batismo, allegándome a la 2º no menos efficaz que la primera razón, que es de estaren muy araygados en el comer carne humana, de tal manera que, quando están en el traspasamiento deste mundo, piden luego carne humana, diciendo que no lleva otra consolación sino esta, y si no les aciertan allar, dicen que van más desconsolados hombres del mundo; la consolación es su vingança. El más del tiempo gasto en repender este vicio. La respuesta que algunos me dan es que no comen sino las viejas. Otros me dicen que sus abuelos comieron, que ellos an de comer tanbién, que es costunbre de se vengaren de aquella manera, pues los contrarios comen a ellos: que porqué les quiero tirar su verdadero manjar?

Un día destos fueron a la guerra muchos de las Aldeas que yo enseño, y fueron muchos muertos por los contrarios. Por se vengaren tornáronse muy apercebidos y mataron muchos de los contrarios a trayción, de donde truxeron mucha carne humana. De tal manera que, quando fui a visitar a una Aldea de las que enseño (en donde otra vez mataron un miniño que yo escribí), y entrando en la 2º casa allé una panela a manera de tinaja, en la qual tenín carne humana cociendo, y al tiempo que yo llegué echaban braços, pies y cabeças de honbres, que era cosa spantosa de ver. Vi seis o siete viejas que apenas se podían tener en pie dançando por el rededor da panella y atizando la oguera, que parecían demonios en el infierno. Allí se me acordó aquella pregunta de los Apóstolos al Señor: Vis, Domine, descendat ignis de celo et consumat illos? Y detúbeme con la respuesta de Christo: Conversus increpavit eos, diciendo no

veni perdere animas sed salvare. La su infinita misericordia me da ánimo y speranza a que algún tiempo les dará gracia com que dexen estas viejas costumbres y vistan otras nuevas, administrándoles el sacramento del bautismo que asta agora me impidieron estas y otras particulares razones.

El modo que tengo con estes gentíos y christianos es este: que las segundas y tercias ferias visito tres o quatro Aldeas, las quartas y quintas otras dos o tres que están apartadas de las otras, las sextas ferias vengo a la ciudad a hazer la plática de los disciplinantes que va en mucho acrecentamiento, bendito sea Dios, principalmente agora en la Quoaresma. Causa a todos mucha devoción. Muchos andan aquí que desean ser relligiosos, de los cuales algunos se na metido en la Compañia. Agora están en casa dos mancebos já recebidos, y saben la lingua de los brasiles; otros por no seren aptos para la Compañia no los recebimos. Los sábados estudio el evangelio del Domingo para dezir alguna cosa sobre él a los christianos en la misa, algunas veces en la ciudad, otras veces en una vilha de moradores antiquos en donde me occupo más en doctrinar los hijos de los christianos y esclavos y esclavas que son en mucha cantidad. Ordené que los esclavos y esclavas llevasen a misa (que antes no avía memoria), y allí los enseñó en la mesma misa una vez, y otra a la tarde. En todos los domingos hiziamos processión a unas hrmidas que agora se hizieron para romerias y outras semejantes devociones. Occúpome tanbién este día en ordenar que se casen los slteros, que todos estaban mancrbados com sus esclsbas. Tres están al presente parase casen, uno hijo principi lmdesta tierra, que se casa com una de las que de alí mandaron más honrradas. Placerá a Dios que irá mejoreando cada día.

El Pe. Nóbrega abrá seis meses que se partió con la Armada a viitar los christianos de la cuesta de Sant Vicente. Fué con él Pe. Leonardo Nunez y Diego Jácome para quedaren en una tierra de gentíos que se llaman Carixos, en donde se spera de se hazer fruto con la ajuda de Dios, porque todos dicen que

son melhores gentíos que ay en toda esta cuesta de Brasil. El Pe. Antonio Periz dexó en la ciudad en su lugar, encomendándole una casa y iglesia para recogimiento de los Padres y Hermanos, las quales él por su mano con la industria, que Dios le dió, las hizo y quando los Padres llegaron dábamos fim a la yglesia. Allende destas occupationes es muy ocupado con los dolientes del ospital y ciudad, y principalmente agora en confesiones que continuamente somos ocupados en nuestra Yglesia.

Plugo a nuestro Señor que viniessen los Padres para abrangir a las neccessidades destas partes, principalmente desta gentilidad, en la qual arán fructo los que aman mucho la charidad, sin muchas letras, que poco son neccessarias entre ellos, teniendo las dos sobredichas virtudes, con fuerças corporales para acudir a las neccessidades distantes. No obstante esto, son muy neccessarias las letras para entre christianos, y más entres estas gentes que otras, por los diversos casos que entre ellos se acontecem.

La absentia del Pe. Nóbrega me causó más tiempo por agora gastar con chritianos que con los gentíos, ocupádome a responder con mi poco saber con la ajuda de Dios a las questiones que nunca faltan entre los christianos por la distratió de sus vidas, que agora, bendito sea Dios, van todos en mucha mejoría, y mucho más iría si en lugar de desagradados viniessen hombres de bien, casados, por moradores a estas tierras para paz e aumentación della y conversión desta gentilidad, que no puede ser asta que se fuere poblando este sartón y conocieren alguna subjetiún a nosotros, pues a Dios no quieren conocer ni adorar ny servir por amor , ni tampoco parece Dios se acordar dellos por mis peccados y suios dellos.

Por tanto, Hermanos muy amados, por ésta veréis cuántas lágrimas son neccessarias por nós y por ellos, que están en tanta ceguera y peccados, y por nós para que Dios nos quiera adjudar sin cansar a cabar esta vina del Señor que agora se començó. Y por quanto todos los comienços son difficultosos, por

esso nós tenemos más neccessidad, principalmente, Hermanos muy amados, de vuestras orationes y sacrificios, de nós en particular y de mí como más flaco, offrecidas al Señor. Así como yo vos traygo en mí corazón escriptos, non atramento, mas con una memoria particular en mi alma, que nunca cesa de rogar que de vuestras abundantes virtudes infunda em mi alma algunas para callentar y fortificar mi poco espíritu, para que conformes todos en un espíritu en la tierra, nos veamos allevantados en la gloria. Amén.

De la Vaía de Todos los Santos, a 28 de Março anno de 1.550.

Vester inutilis,

Johannes de Azpilcueta.