

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

LUANA DE SOUZA VITORIANO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO  
PARANÁ: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS  
E SOCIAIS DE INCLUSÃO**

**MARINGÁ - PR  
2016**

LUANA DE SOUZA VITORIANO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO  
PARANÁ: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS  
E SOCIAIS DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso.

**MARINGÁ  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

V8451 Vitoriano, Luana de Souza  
A língua portuguesa no vestibular dos povos indígenas no Paraná: conflitos e contradições entre políticas linguísticas e sociais de inclusão / Luana de Souza Vitoriano. -- Maringá, 2016.  
202 f. : il. col., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. 2016.

1. Língua portuguesa - Povos indígenas - Paraná.  
2. Língua portuguesa - Vestibular indígena - Inclusão. 3. Língua portuguesa - Vestibular indígena - Exclusão. 4. Biopolítica. 5. Políticas linguísticas. 6. Proficiência. I. Tasso, Ismara Eliane Vidal de Souza, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed.

ECSL

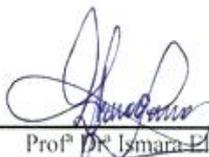
LUANA DE SOUZA VITORIANO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS  
NO PARANÁ: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS E SOCIAIS DE INCLUSÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



---

Profª Drª Imara Eliane Vidal de Souza Tasso  
Universidade Estadual de Maringá – UEM/PLE  
- Presidente -



---

Profª Drª Roselene de Fátima Coito  
Universidade Estadual de Maringá – UEM/PLE



---

Profª Drª Leticia Fraga  
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/Ponta Grossa - PR

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha família, que me deu todas as condições necessárias para que eu pudesse ser eu mesma e trabalhar com aquilo que me faz bem. Aos amigos que se fizeram presentes, de alguma forma, durante esta jornada tão intensa. Em especial, ao meu marido, quem sempre me apoiou, e esteve disposto a me escutar e me dar forças.*

*Dedico, também, aos sujeitos indígenas que sofreram e sofrem com a exclusão, em dimensões sociais, culturais e linguísticas.*

## AGRADECIMENTOS

A produção filosófica é, necessariamente, solitária, mas é uma solidão que propicia encontros; esses encontros de idéias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos é que proporcionam a matéria da produção conceitual. Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros... (GALLO, 2008, p. 30).

Agradeço a Deus! Pois, foi Ele quem me proporcionou os mais diversos encontros da/na minha caminhada: encontros com Ele, com a produção de conhecimentos, com o outro e comigo mesma. Sem Ele nada teria sido possível, Ele esteve comigo em todos os momentos, sempre me mostrando os caminhos a seguir, iluminando a minha mente e acalmando o meu coração para que eu soubesse *de que modo* seguir.

Aos meus pais: Minha mãe Eliane Ap. de S. Vitoriano, quem me ensinou, principalmente a partir de seu exemplo, tudo o que eu precisava saber para ser uma boa pessoa, profissional, amiga, e esposa. Obrigada por tanta paciência, dedicação, amor, e empenho em cuidar de mim. Como é bom ter você ao meu lado sempre. Ao meu pai Jonas Vitoriano, modelo de esforço, dignidade, trabalho e honestidade.

Ao meu esposo Marcos Henrique Dias Gonçalves, a quem eu agradeço simplesmente por TUDO! Quem esteve comigo em todos os momentos de alegria e de angústia, e me incentivou a continuar sempre! Quem me faz querer ser melhor a cada dia, quem me completa! A pessoa escolhida por Deus para ser meu anjo na Terra!

À minha irmã Adriana de Souza Vitoriano, quem sempre acreditou em mim, e me viu crescer a cada dia. A pessoa em quem me espelhei para ter tanta dedicação e amor pelos estudos. Obrigada por ser quem você é, e por ter permitido que eu fosse um pouquinho como você também! Ao meu cunhado Rodrigo Rezende por ser o irmão que não tive. Ao meu sobrinho Arthur Rezende que foi gestado dentro do meu coração de tia e madrinha, e fez com que eu quisesse que o ano de 2015 passasse voando!

À Professora Ismara Tasso, orientadora de estudos e da vida, quem me acolheu, e semeou em mim a vontade de ser pesquisadora: é difícil expressar com palavras a minha

imensa gratidão, por tantos ensinamentos, tanta dedicação, e, por tomar a orientação como uma tarefa que envolve ensino mútuo, paciência, amor e fé. Também ao seu esposo Ítalo Tasso, que sempre recebeu a mim e ao meu marido com muito carinho em seu lar. Pessoas valiosíssimas que respeito, admiro e tomo como exemplo!

À Professora Roselene Coito, por aceitar compor a banca, por suas importantes contribuições, pela prontidão e simpatia com que sempre me atendeu, desde a graduação.

À Professora Letícia Fraga, que foi muito solícita ao nosso pedido para compor a banca, e por suas contribuições enriquecedoras.

Aos pesquisadores e colegas do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM (GEDUEM), pelo apoio mútuo, pelas reflexões e discussões, que sempre me inspiraram e me incentivaram.

À turma de Letras, português única (2010), e à turma de Mestrado-Doutorado. Em especial aos companheiros da caminhada profissional, que se tornaram amigos para a vida toda: Adriana Ferraresi, Adrielle Bergamasco, Gabriela Tofanelo, Giordana Ticianel, Hugo Kimura, Jefferson Grego, Adriana Estevão e David Antonio!

À Flávia Barbosa, que, prontamente, me auxiliou de todas as formas durante o mestrado: lendo minhas páginas, me dando conselhos, discursivos, linguísticos, gramaticais e emocionais, ouvindo minhas lamúrias, e lamuriando também. Uma bela parceria!

À Aline Kiminami pelas risadas e pela amizade, que cresceu junto com nossa história no mestrado.

À Viviane Notari, que se dispôs a me ajudar em todos os momentos, e esteve torcendo e rezando por mim, mesmo de longe!

À todos os professores que estiveram presentes na minha formação, desde que tive o primeiro contato com a Educação Escolar. E àqueles que lutaram bravamente pela nossa profissão e por nossos direitos no massacre do dia 29 de Abril.

À CUIA, e à TULHA, pela disponibilização dos materiais e pela acolhida.

À CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

*“Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível.”*

*(FOUCAULT, 2012b)*

## APRESENTAÇÃO

A graduação em Letras (2010-2013) foi a materialização de um desejo incessante em busca de conhecimento sobre a língua e a linguagem. Fui assentando aos poucos os tijolos do meu lar profissional. Aprendi a não ter medo do desconhecido e a acreditar, cada vez mais, na capacidade do ser humano de ir à luta. Aprimorei minha maturidade ao mesmo tempo em que lidava com as dificuldades da rotina de estudos, de aulas, de leituras. Mesmo já com tantos afazeres sentia que precisava de algo mais, eu ansiava por pesquisas, investigações, informações, eu almejava um crescimento intelectual.

Em 2012 conheci a Prof. Dra. Ismara Tasso, e, sob sua orientação, tive a oportunidade de desenvolver dois projetos de iniciação científica. Nesses projetos tive um contato mais direto com a Análise do Discurso, doravante AD, e com o processo seletivo do vestibular indígena (meu objeto de estudo). A pesquisa que desenvolvemos foi decisiva para o meu futuro ingresso no mestrado, a partir dela as minhas inquietações, enquanto estudiosa da Língua portuguesa, do texto e do discurso, foram se intensificando.

Dois anos mais tarde escolhi, para minha vida, o mestrado, por área de concentração, a Linguística e, por linha de pesquisa, os Estudos do Texto e do Discurso. O regime de olhar dessa linha me instigava desde sempre a pensar no que eu nunca havia pensado, a desvelar o (in)visível, a ler além das entrelinhas. Cheguei à Análise do Discurso (AD) procurando me completar teoricamente, e descobri que a ‘incompletude’ do sujeito é algo *a priori*, buscava a compreensão sobre a língua, e descobri que ela não é estanque, não se contém, é constante, vai além dos signos, produz significações, eu buscava respostas, e com a AD fui respondida com perguntas. Tudo isso me envolveu, me inspirou, passou a me constituir, como pesquisadora, e como pessoa.

Desde os projetos de iniciação científica, o objeto discursivo para o qual eu voltava o meu olhar era o Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, e, principalmente, as redações escritas pelos candidatos indígenas. As investigações sobre esse *corpus* de análise contribuem para que esse processo seja pensado em sua complexidade, e para que os sujeitos-candidatos indígenas sejam apartados de sua invisibilidade no espaço institucional, em que a universidade se constitui. Esse objeto de estudo e a forma como o abordamos, a partir da AD, amplia as possibilidades de compreender o multilinguismo, a multiculturalidade, a interculturalidade, a proficiência em língua portuguesa, a atuação das políticas afirmativas e

de inclusão, bem como as práticas linguístico-discursivas e sociais que envolvem esses (e outros) termos.

Continuar com os estudos sobre os sujeitos indígenas e sobre o vestibular específico, no mestrado, permitiu que eu refletisse acerca de todas as inquietações discursivas que me afetavam, mais que ampliar o conhecimento acadêmico-científico, permitiu que (as novas e as antigas) inquietações sobre a língua, o discurso, a sociedade, o saber e o poder mantivessem uma relação de nunca acabar.

VITORIANO, Luana de Souza. **A língua portuguesa no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná: conflitos e contradições entre políticas linguísticas e sociais de inclusão.** 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

## RESUMO

Em 2001 a Lei nº 13.134 estabeleceu-se como acontecimento histórico e, principalmente, discursivo, uma vez que foi capaz de modificar a ordem educacional do Ensino Superior do Estado do Paraná, em níveis sócio-culturais, políticos e econômicos. A criação dessa Lei possibilitou condições de emergência para a prática sócio-política e educacional de realização do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, espaço de visibilidade às divergências culturais e linguísticas do sujeito indígena contemporâneo, e condições para que os enunciados elaborados pelos candidatos inscritos revelem (ou não) sua proficiência, na modalidade escrita, da língua portuguesa. Diante dessas singularidades, aquilo que se enuncia sobre o vestibular e, principalmente, nas redações, circunscreve-se sob a égide de um efeito de raridade e de exterioridade, e acomoda um gesto de leitura e de interpretação, que correlaciona essas propriedades do enunciado aos seus efeitos de dispersão e regularidade. Assim, como problematização norteadora da pesquisa trouxemos as seguintes inquietações: Como o dispositivo da exclusão pela língua cria espaços de (in)visibilidades nas políticas afirmativas e linguísticas, as quais fundamentam a prática discursiva do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná? E como esse mesmo dispositivo cria condições de possibilidade nas (re)constituições dos processos nos modos de dizer de si manifestados pela/na proficiência do candidato indígena em língua portuguesa? Para tanto, nos propusemos a investigar nesta pesquisa o arquivo composto por 57 redações do II Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (2003), bem como o próprio processo seletivo em suas singularidades. Traçamos como objetivo geral da pesquisa: demonstrar os modos como as condições de emergência, (co)existência e possibilidade, que constituem o vestibular específico para os povos indígenas, criam espaços de (in)visibilidades para os modos de ver e dizer a proficiência dos sujeitos indígenas no Ensino Superior, e por objetivos específicos buscamos: i. Investigar as maneiras pelas quais a proficiência em Língua Portuguesa é capaz de captar o candidato/sujeito indígena no interior de formulações Biopolíticas; ii. Abranger os modos como as políticas afirmativas, bem como as políticas linguísticas, que constituem o processo seletivo do vestibular indígena são arquitetadas sob um dispositivo de inclusão imaginária e solidariedade; iii. Esclarecer por quais razões a singularidade dos enunciados produzidos pelos sujeitos indígenas contemporâneos expressa processos de subjetivação e de resistência às práticas sociais não indígenas, e ao funcionamento da língua portuguesa. O percurso teórico-analítico estabeleceu-se sob o regime de olhar da Análise do Discurso, de linha franco-brasileira, priorizando, especialmente, os princípios erigidos por Michel Foucault. Depositamos nossa expectativa e confiança na relevância deste estudo pela carência de pesquisas no âmbito das questões linguístico-discursivas relacionadas as populações indígenas no Paraná, não somente para deixar legados a pesquisadores das próximas gerações, mas, fundamentalmente, aprofundar conhecimentos que levassem à compreensão do modo como o dispositivo da inclusão imaginária e da solidariedade é capaz de subjetivar os sujeitos indígenas às práticas que correspondam à língua e cultura maternas, como também às práticas referentes à língua e cultura não indígenas. Fez-se necessário investir e urdir nesse processo seletivo, para depreender os modos como os procedimentos entendidos e formulados como políticas de “inclusão” circunscrevem-se sob a égide do regime de funcionamento de um dispositivo governado pela “exclusão”.

**Palavras-chave:** Biopolítica. Políticas linguísticas. Proficiência. Vestibular indígena. Inclusão-exclusão. Língua Portuguesa.

VITORIANO, Luana de Souza. **The Portuguese language in the Indigenous Peoples of Paraná's Vestibular:** conflicts and contradictions between linguistic and social inclusion policies. 2016. 200p. Dissertation (Master's Degree in Letters) State University of Maringa, Maringa, 2016.

### ABSTRACT

In 2001 the Act No. 13.134 was established as a historic and, especially, discursive event, considering that it was able to modify the educational order of Paraná State High School in socio-cultural, political and economic levels. The creation of this Act enabled conditions of emergence for the discursive practice of the Indigenous Peoples of Paraná's *Vestibular* implementation, a visibility space for the cultural and linguistic divergences of the contemporary indigenous subjects, and creates conditions so that the enunciations elaborated by the enrolled candidates reveal (or not) their proficiency in the written form of Portuguese Language. In face of these singularities, that which enunciates *about* the *vestibular* and particularly, on the compositions, circumscribe itself under the aegis of a rarity and exteriority effect and accommodates a reading and interpretation gesture, which correlates these enunciate properties to their dispersion and regularity effects. Therefore, as the research's guiding problematization we raise the following pieces of uneasiness: How does the exclusion by the language deployment creates (in)visibility spaces in the affirmative and linguistic policies, which fundament the discursive practice of the Indigenous Peoples of Paraná's *Vestibular*? And how does this same deployment create conditions of possibility in the (re)constitutions of the subjectivation processes in the ways of speaking of oneself manifested through/in the indigenous candidate's Portuguese Language proficiency? For this purpose, we proposed to analyze in this study, the archive consisting of 57 compositions from the II Indigenous Peoples *Vestibular* (2003), as well as the selection process itself in its singularities. We traced as a general objective of this study: to demonstrate the ways in which the emergence, (co)existence and possibility condition, which constitute this specific *vestibular* for indigenous peoples, create spaces of (in)visibilities the forms of perceiving and talking about indigenous peoples proficiency in higher education, and as specific objectives we seek to: I. Investigate the ways through which the Portuguese Language proficiency is able to capture the indigenous candidate/subject on the inside of Biopolitic formulations. II. Cover the forms in which the affirmative policies, as well as the linguistic policies, which constitute the indigenous *vestibular* selection process are designed under an imaginary exclusion and solidarity deployment. III. Clarify the reasons why the singularity of enunciations produced by contemporary indigenous subjects expresses subjectivation processes and resistance to non-indigenous social practices, and to the Portuguese Language functioning. The theoretical-analytical route establishes itself under the Discourse Analysis regime look, of French Brazilian line, prioritizing mainly the principles erected by Michel Foucault. We expect and have confidence in the relevance of this study due to the scarcity of researches in the scope of linguistiv-discursive questions related to the indigenous peoples of Parana, not only in order to leave a legacy to the forthcoming generation of researchers, but fundamentally to deepen findings which could lead to the comprehension of how the imaginary inclusion and solidarity deployment is able to subjectify the indigenous subjects to the practices that correspond mother Language and culture, as well as the practices referent to non-indigenous Language and culture. It was necessary to invest and contrive in this selection process, in order to surmise the ways in which the procedures understood and formulated as "inclusion" policies will actually be under the aegis of the functioning regime of a deployment governed by "exclusion".

**Key-words:** Biopolitics. Linguistic policies. Proficiency. Indigenous *vestibular*. Inclusion-exclusion. Portuguese language.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> AS UNIVERSIDADES INTEGRANTES DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ .....	43
<b>QUADRO 2:</b> AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE NAS RELAÇÕES DE SABER E PODER .....	47
<b>QUADRO 3:</b> O REGIME DE FUNCIONAMENTO DO VESTIBULAR INDÍGENA. ....	49
<b>QUADRO 4:</b> A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO ENUNCIATIVA.....	55
<b>QUADRO 5:</b> O ENUNCIADO-COMANDO (2003).....	58
<b>QUADRO 6:</b> AS ESPECIFICIDADES DA MATERIALIDADE DA REDAÇÃO DO VESTIBULAR INDÍGENA.....	60
<b>QUADRO 7:</b> OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO II .....	61
<b>QUADRO 8:</b> COMPONENTES TEMÁTICOS E ESTRUTURAIS DO ENUNCIADO-COMANDO .....	63
<b>QUADRO 9:</b> OS ESPAÇOS DO ENUNCIADO.....	69
<b>QUADRO 10:</b> O(S) PODER(ES) EM EXERCÍCIO .....	80
<b>QUADRO 11:</b> O DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS .....	83
<b>QUADRO 12:</b> AÇÕES AFIRMATIVAS, SEGUNDO GOMES (2003).....	94
<b>QUADRO 13:</b> A OPERACIONALIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS .....	95
<b>QUADRO 14:</b> OS TRÊS DOMÍNIOS FORMULADOS POR FOUCAULT .....	103
<b>QUADRO 15:</b> TIPOS DE SABER E OS SUJEITOS INDÍGENAS .....	105
<b>QUADRO 16:</b> A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NO VESTIBULAR INDÍGENA (2003). ..	107
<b>QUADRO 17:</b> AS GRAMÁTICAS .....	108
<b>QUADRO 18:</b> CRITÉRIOS DE ANÁLISE PARA A AVALIAÇÃO DOS SABERES LINGUÍSTICO-DISCURSIVO E ESCOLAR (CONTINUA).....	115
<b>QUADRO 19:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (A1): PREFERÊNCIAS LEXICAIS DAS CONJUNÇÕES .....	125
<b>QUADRO 20:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (A2): PREFERÊNCIAS LEXICAIS DOS ADVÉRBIOS .....	126
<b>QUADRO 21:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (A3): CAMPOS DE UTILIZAÇÃO E OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA .....	129
<b>QUADRO 22:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (B1): CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E AS PRODUÇÕES DE SENTIDO.....	130
<b>QUADRO 23:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (B2): CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA .....	133
<b>QUADRO 24:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (C1): SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA .....	135
<b>QUADRO 25:</b> SÉRIE ENUNCIATIVA (C2): SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA .....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO - FASE I.....	41
<b>GRÁFICO 2:</b> RECORRÊNCIAS TOTAIS DOS ADVÉRBIOS .....	123
<b>GRÁFICO 3:</b> COMPARAÇÃO ENTRE OS USOS ADVERBIAIS .....	124
<b>GRÁFICO 4:</b> RECORRÊNCIAS TOTAIS DAS CONJUNÇÕES .....	124
<b>GRÁFICO 5:</b> COMPARAÇÃO ENTRE OS USOS DAS CONJUNÇÕES .....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CNPI	Comissão Nacional de Política indigenista
CUIA	Comissão Universidade para Índios
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STF	Supremo Tribunal Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1: O REGIME DE FUNCIONAMENTO DE UM PROCESSO “INCLUSIVO” .....</b>	<b>25</b>
1.1 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E ACONTECIMENTO DISCURSIVO: LEI Nº 13.134/2001 .....	29
1.2 CONDIÇÕES DE (CO)EXISTÊNCIA ENUNCIATIVAS E (DES)ESTABILIZAÇÕES DISCURSIVAS .....	37
<b>1.2.1 A Lei nº 13.134: mecanismos de permanência no Ensino Superior .....</b>	<b>39</b>
<b>1.2.2 O gênero discursivo no vestibular indígena: breves considerações .....</b>	<b>43</b>
1.3 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES: REGIÕES DE VISIBILIDADES NO NÍVEL DO DEVIR .....	45
1.4 RECAPITULANDO .....	48
<b>CAPÍTULO 2: A SINGULARIDADE DOS ENUNCIADOS: A FUNÇÃO ENUNCIATIVA E OS CAMPOS DE SABER .....</b>	<b>51</b>
2.1 A COMPLEXIDADE DOS ENUNCIADOS .....	52
<b>2.1.1 O enunciado e os quatro eixos fundadores da função enunciativa .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1.2 A função enunciativa: a construção dos enunciados das redações do vestibular indígena .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1.3 O enunciado-comando e a produção textual .....</b>	<b>60</b>
<b>2.1.4 Os critérios de avaliação e a proficiência .....</b>	<b>66</b>
2.2 A MULTIPLICIDADE DOS ENUNCIADOS: ESPAÇOS COLATERAL, CORRELATIVO E COMPLEMENTAR .....	68
<b>CAPÍTULO 3: BIOPOLÍTICA, LÍNGUA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM PERSPECTIVAS.....</b>	<b>71</b>
3.1 PODER, RESISTÊNCIA E DISCIPLINA: O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO ...	72
3.2 BIOPOLÍTICAS: LÍNGUA, PROFICIÊNCIA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	75
<b>3.2.1 Colonização: Língua, memória e história .....</b>	<b>77</b>
3.3 HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA? .....	87

<b>3.3.1 A operacionalidade de uma Política Linguística e o exercício das Políticas Afirmativas.....</b>	<b>90</b>
3.4 A LÍNGUA PORTUGUESA: MATERNA OU ADICIONAL?.....	95
<b>CAPÍTULO 4: O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO E OS CAMPOS DE SABER DA LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>100</b>
4.1 O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO .....	101
<b>4.1.1 O saber, o poder e o si .....</b>	<b>104</b>
4.2 CAMPOS DE SABER: LINGUÍSTICO, DISCURSIVO E ESCOLAR .....	106
<b>CAPÍTULO 5: O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS REDAÇÕES .....</b>	<b>111</b>
5.1 TRAÇANDO DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL .....	112
5.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES (2003) .....	114
<b>5.2.1 Condições de possibilidades das redações: parâmetros quantitativo-qualitativos de análise .....</b>	<b>117</b>
5.3 MOVIMENTOS ANALÍTICOS: SÉRIES ENUNCIATIVAS E AS PRODUÇÕES DE SENTIDOS.....	119
<b>5.3.1 Série enunciativa (A): os campos de utilização nas especificidades das preferências lexicais.....</b>	<b>122</b>
<b>5.3.2 Série enunciativa (B): os campos de estabilização do saber discursivo .....</b>	<b>130</b>
<b>5.3.3 Série enunciativa (C): campos de estabilização entre a subjetivação e a resistência .....</b>	<b>134</b>
5.4 OS DOMÍNIOS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
APÊNDICE A .....	151
<b>Apêndice (A1): Lendas brasileiras e as recorrências linguístico-discursivas .....</b>	<b>151</b>

<b>Apêndice (A2): Lendas brasileiras (RULI, s/d) .....</b>	<b>152</b>
<b>Apêndice (A3): Parâmetros de análise I.....</b>	<b>153</b>
<b>Apêndice (A4): Parâmetro de quantidade e variedade dos usos linguísticos.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndice (B1): prática analítica: redações Lote I .....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndice (B2): prática analítica: redações Lote II.....</b>	<b>167</b>
<b>Apêndice (B3): prática analítica: redações Lote III.....</b>	<b>172</b>
<b>Apêndice (B4): prática analítica: redações Lote IV .....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXOS A: PLANILHAS DE AVALIAÇÃO: REDAÇÕES DO II VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ (2003) .....</b>	<b>196</b>
<b>Anexo (A1): Planilha de avaliação – Lote 1; Avaliador 1 .....</b>	<b>196</b>
<b>Anexo (A2): planilha de avaliação – Lote 1; Avaliador 2 .....</b>	<b>197</b>
<b>Anexo (A3): Planilha de avaliação – Lote 1; Nota final.....</b>	<b>197</b>
<b>Anexo (A4): Planilha de avaliação – Lote 2; Avaliador 1 .....</b>	<b>198</b>
<b>Anexo (A5): Planilha de avaliação – Lote 2; Avaliador 2.....</b>	<b>198</b>
<b>Anexo (A6): Planilha de avaliação – Lote 2; Nota final .....</b>	<b>199</b>
<b>Anexo (A7): Planilha de avaliação – Lote 3; Avaliador 1 .....</b>	<b>199</b>
<b>Anexo (A8): Planilha de avaliação – Lote 3; Avaliador 2.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo (A9): Planilha de avaliação – Lote 3; Nota final .....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo (A9): Planilha de avaliação – Lote 4; Avaliador 1 .....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo (A10): Planilha de avaliação – Lote 4; Avaliador 2.....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo (A11): Planilha de avaliação – Lote 4; Nota final .....</b>	<b>202</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: **rachar as coisas, rachar as palavras.** Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade” (DELEUZE, 2000, p.109 – grifo nosso).

Como Deleuze (2000) expõe, “é preciso rachar as palavras e as coisas!”, caminho que a Análise do Discurso, como teoria, proporciona, dadas as reverberações e luminosidades capazes de nos levar às desconstruções daquilo já localizado de forma palpável no mundo. É uma perspectiva teórica que permite adotarmos um regime de olhar muito singular sobre as coisas, os objetos, os sujeitos, os conceitos, as histórias. É em busca dessas singularidades, que precisamos, pois, rachar as materialidades sensíveis das palavras e das coisas, tendo em vista os sujeitos, os campos associados, os referenciais, as materialidades, cujas condições de (co)existência, de emergência, de possibilidades vão (des)estabilizar os discursos.

A Análise do Discurso nos permite pensar as práticas discursivas usando as luzes do tempo atual para enxergar as sombras desse próprio tempo, isto quer dizer, que a perspectiva discursiva incorpora o caráter de contemporânea, uma vez que, consideramos que a contemporaneidade “é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (AGAMBEM, 2009, p.59). Assumindo essa e outras características do viés da análise discursiva, procuramos instituir sobre nosso *corpus* de pesquisa um regime de olhar contemporâneo sobre o processo seletivo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, e indagá-lo de modo que possamos abranger as (in)visibilidades que o constitui.

Para isso, tomamos como dispositivo que rege o funcionamento desse processo “a inclusão imaginária e a solidariedade”, e a partir dele reunimos um “conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico” (AGAMBEN, 2009, p.29) de discursos e práticas discursivas que nos proporcionasse de alguma forma uma compreensão mais ampla sobre as relações de saber e poder sobre as quais o vestibular indígena está circunscrito. Diante desse dispositivo, distinguimos como problematização norteadora da pesquisa o questionamento: Como o dispositivo da inclusão imaginária e da solidariedade cria espaços de (in)visibilidades nas políticas afirmativas e linguísticas, as quais fundamentam a prática discursiva do Vestibular

dos Povos Indígenas no Paraná? E como esse mesmo dispositivo cria condições de possibilidades, para (re)constituições dos processos de subjetivação nos modos de dizer de si, manifestados pela/na proficiência do candidato indígena em língua portuguesa?

A fim de esclarecer essas inquietações destacamos como objetivo geral a ação de: demonstrar os modos como as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade, que constituem o vestibular específico, criam espaços de (in)visibilidades para os modos de ver e de dizer a proficiência dos sujeitos indígenas no Ensino Superior. E para dar conta desse propósito tomamos como objetivos específicos as delimitações de:

- i. Investigar as maneiras pelas quais a proficiência em língua portuguesa é capaz de captar o candidato/sujeito indígena no interior de formulações biopolíticas;
- ii. Compreender os modos como as políticas afirmativas, bem como as políticas linguísticas, que constituem o processo seletivo do vestibular indígena são arquitetadas sob um dispositivo da inclusão imaginária e da solidariedade;
- iii. Esclarecer por quais razões a singularidade dos enunciados, produzidos pelos sujeitos indígenas contemporâneos, expressa processos de subjetivação e de resistência às práticas discursivas não indígenas e ao funcionamento da língua portuguesa.

Toda a discussão a que nos propomos realizar baseia-se essencialmente nos preceitos arqueogenealógicos erigidos pelo filósofo Michel Foucault (2008, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2014), e também, em outros autores como Gilles Deleuze (2005), Giorgio Agamben (2009), Zygmunt Bauman (2003), Stuart Hall (2014), Farhi Neto (2010), e não só. Priorizamos estes estudiosos, por nos auxiliarem nas reflexões sobre os eixos temáticos e os subtemas condutores de nossa pesquisa, como esboçamos a seguir:

**(a) Discurso;**

- O Discurso e o pedestal enunciativo;
- O Discurso e as singularidades enunciativas.

**(b) Língua;**

- Língua e linguagem;
- A língua portuguesa: adicional, materna ou estrangeira?
- O funcionamento da língua portuguesa no vestibular

**(c) Saber-poder;**

- O Discurso e as relações saber-poder;
- A língua e as relações saber-poder;
- Os micropoderes, a Biopolítica e o Biopoder.

**(d) “Inclusão”<sup>1</sup> x Exclusão;**

- Políticas linguísticas e afirmativas no jogo da “inclusão” x exclusão;
- Proficiência linguística e a exclusão;
- Língua como instrumento de “inclusão” x exclusão;
- O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná como resultado de processos “inclusivos” e exclusivos.

Para dar conta de elucidar as temáticas e os subtemas empenhamo-nos na organização estrutural do trabalho, buscando o engendramento entre uma linha temática e outra, bem como de seus subtemas – é válido destacar que a separação dos eixos temáticos nos capítulos faz-se necessária por uma questão de sistematização do aparato teórico-metodológico, tendo em vista a facilitação da compreensão do percurso teórico-analítico traçado. No entanto, as quatro linhas serão sempre tratadas e retomadas nas discussões, visto que elas se complementam tanto para a perspectiva teórica adotada, quanto para o nosso viés metodológico.

De tal modo, no primeiro capítulo, intitulado *O regime de funcionamento de um processo “inclusivo”*, nos determinamos a explorar as condições de produção as quais o processo seletivo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná está circunscrito. Nesse sentido, procuramos delinear uma trajetória das condições de emergência, de (co)existência e de possibilidades que constituem esse processo, e por meio desse planejamento discorreremos sobre as (in)visibilidades e as enunciabilidades que arquitetam o Vestibular Indígena, desde a sua elaboração até o seu funcionamento.

No segundo capítulo, nomeado *A singularidade dos enunciados: a função enunciativa e os campos de saber*, detivemo-nos na explanação teórica sobre o enunciado, levando em conta os princípios de Foucault e os gestos interpretativos de Deleuze sobre a obra *Arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2012a). Traçamos algumas práticas analíticas com o

---

<sup>1</sup>Optamos por registrar a palavra inclusão sempre com o acompanhamento da marca gráfica de “aspas” ou da aplicação de *itálico*. Esta escolha foi feita em função de negarmos a real possibilidade de inclusão das políticas linguísticas e afirmativas tratadas ao decorrer da pesquisa, por isto, também, distinguimos o dispositivo de “inclusão imaginária”, já que se trata de uma inclusão não-efetivada em níveis sociais, culturais, e linguísticos.

objetivo de elucidar a forma como as singularidades dos enunciados podem ser percebidas no nosso objeto de pesquisa.

Ao terceiro capítulo destinamos o título *Biopolítica, língua, políticas linguísticas e políticas afirmativas em perspectivas*, nele, buscamos resgatar a história e a memória da situação linguística do Estado brasileiro desde a colonização aos tempos de hoje. Nesse capítulo, investigamos a dimensão biopolítica da língua portuguesa, e sua capacidade de instaurar propriedades de “inclusão” ou exclusão dos sujeitos que a tem como língua materna ou adicional.

No quarto capítulo, chamado de *O método arqueogenealógico e os campos de saber da língua portuguesa*, nos resguardamos à realização de uma explanação geral sobre o método arqueogenealógico foucaultiano, e o modo como ele foi pensando na presente pesquisa. Além disso, trabalhamos com as noções de campos de saber e seu imbricamento com a metodologia discursiva de análise.

No quinto e último capítulo, *O funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa* levamos em consideração toda a teoria articulada, os gestos interpretativos realizados no decorrer do trabalho para arquitetar a prática analítica do *corpus* de pesquisa. Desse modo, norteado pelas questões linguístico-discursivas e socioculturais, nos propusemos a analisar 57 redações do II Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (2003), em busca de alcançarmos nosso objetivo e de explanar os modos como as condições de produção constituintes do vestibular indígena, criam espaços de (in)visibilidades para os modos de ver e de dizer a proficiência dos sujeitos indígenas no Ensino Superior.

O recorte de um *corpus* para a prática analítica é imprescindível, pois “o *corpus* ocupa lugar central na Análise do Discurso, já que se trata de aplicar um método definido a um conjunto determinado de textos” (SARGENTINI, 2007, p.2), assim, das 57 redações investigadas, 26<sup>2</sup> foram selecionadas para a análise. Em nosso movimento analítico percorremos três séries enunciativas, de modo prioritário, que serão detalhados no capítulo analítico, são elas:

---

<sup>2</sup> É importante salientar que o arquivo do presente trabalho foi composto a partir das 57 redações escritas pelos candidatos indígenas, do II Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (2003), no entanto, foi necessário estabelecer um recorte do presente arquivo, a fim de determinarmos o *corpus* da pesquisa. Para tanto, reavaliamos as 57 redações produzidas pelos candidatos indígenas, e em seguida fizemos um recorte do *corpus* a partir das redações que obtiveram nota igual ou superior a 25 pontos, feito isso elaboramos um parâmetro de referência de textos narrativos brasileiros (explicitado no Apêndice A deste trabalho, nas páginas 150-153), para investigarmos aspectos linguísticos e discursivos de cada um dos 26 textos, por fim realizamos os gestos de leitura das 26 redações que compuseram o *corpus*, e distinguimos as séries enunciativas descrevendo-as.

- i. Série enunciativa (a): as especificidades das preferências lexicais;
- ii. Série enunciativa (b): a interculturalidade e o entrelugar cultural visibilizados na função enunciativa;
- iii. Série enunciativa (c): entre a subjetivação e a resistência.

Considerando a complexidade e as singularidades de uma pesquisa, em nível de Mestrado, justificamos o presente estudo pela relevância de propor uma investigação sobre o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, pelo método arqueogenealógico<sup>3</sup>. Visto que, a perspectiva discursiva fornece um grande aparato teórico-metodológico para compreender os modos como o dispositivo da inclusão imaginária e da solidariedade é capaz de subjetivar os sujeitos indígenas às práticas que correspondam à língua e culturas indígenas, como, também, às práticas referentes à língua e culturas não indígenas.

O Estado de Arte possibilitou-nos a constatação de que existem poucos pesquisadores da área de linguística voltados para a questão da proficiência dos candidatos indígenas em língua portuguesa, no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, nos inquietamos com a possibilidade de lançar um olhar linguístico-discursivo sobre tal objeto, dado que essa questão está inserida em um rol de demandas políticas, sociais e culturais. De tal modo, buscamos compreender os modos como os procedimentos entendidos e formulados, enquanto políticas de “inclusão” vão estar, na verdade, sob a égide do regime de funcionamento de um dispositivo que produz a exclusão.

---

<sup>3</sup> O método arqueogenealógico será melhor explicitado no capítulo 4, das página 100 às 104, do presente trabalho.

## CAPÍTULO 1: O REGIME DE FUNCIONAMENTO DE UM PROCESSO “INCLUSIVO”

A sociedade, longe de ser o princípio ou o termo de toda explicação, precisa ela própria ser explicada; longe de ser última, ela é o que dela fazem a cada época todos os discursos e dispositivos de que ela é o receptáculo (VEYNE, 2011, p.45).

As discussões sobre o termo “*inclusão*” localizam-se no núcleo do processo seletivo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, posto que a legitimação desse vestibular arquitetase enquanto *ação afirmativa*. É de grande valia, pois, explicitar as significações que emergem desses conceitos, na prática em que se inscreve o vestibular indígena. Gomes (2001, p.41) declara serem as ações afirmativas

políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Não consideramos que a ação afirmativa e a “inclusão” funcionem como um movimento de ação e reação, isto é, assim que uma política afirmativa é desenvolvida e legitimada pelas entidades jurídicas, sua ação passa imediatamente a produzir uma reação de “inclusão” verdadeira dos sujeitos (marginalizados) em níveis sociais, culturais, econômicos, como, também, a promover a equidade e a cidadania. Ponderamos que a “inclusão” não é, de fato, alcançada nas políticas pretendidas, visto que a sua formulação se ancora sob uma condições de exclusão e de consolidação das diferenças na ordem da inferiorização dos sujeitos discursivizados nesses regimes afirmativos, como é de se notar já nas escolhas lexicais depreciativas sobre os sujeitos (a serem incluídos) nas primeiras significações produzidas a respeito dessas ações,

A expressão ação afirmativa, usada pela primeira vez numa ordem executiva federal norteamericana do mesmo ano de 1965, passou a significar, desde então, a exigência de favorecimento de algumas **minorias socialmente inferiorizadas**, vale dizer, **juridicamente desiguadas, por preconceitos arraigados culturalmente** e que precisavam ser superados para que atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada

constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais (ROCHA, 1996, p. 286 – grifo nosso).

Assim, é preciso escavar o modo como se desenvolve o regime de funcionamento do processo seletivo do vestibular, e todo o “pedestal enunciativo”<sup>4</sup> que o sustenta, tendo em vista que seu núcleo é receptáculo de múltiplas contradições. Cabe, então, primeiramente refletir sobre o termo “regime” adotado por Foucault para designar suas concepções acerca da noção de “verdade”, pois, para o filósofo a “expressão ‘regime de verdade’ designa as condições e as regras segundo as quais, em uma sociedade, os discursos podem ser ditos verdadeiros ou falsos.” (FARHI-NETO, 2010, p.157). A sociedade é, assim, administrada por um regime governamental, mais especificamente, por uma prática de funcionamento de um regime de verdade próprio, cuja prática é tomada de relações de forças em que um poder age como conduta de condutas.

Nesse sentido, o regime de funcionamento do vestibular específico para os povos indígenas estabelece uma ordem discursiva capaz de conduzir uma série de práticas, discursos e dispositivos. Sendo esse processo seletivo o campo em que se efetivam estratégias de relações de força, no nível do poder e de relações de formas, no nível do saber, o Vestibular dos Povos Indígenas constitui-se como uma prática discursiva, que se estabelece por

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que **definiram**, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, **as condições de exercício da função enunciativa** (FOUCAULT, 2012a, p. 144 – grifo nosso).

Entender o regime de funcionamento dessa prática discursiva implica “interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, [bem como] compreender o que supõe seus gestos, suas palavras, suas instituições” (VEYNE, 2011, p. 26); desvendar as verdades e discursos invisibilizados que compunham a época de “nascimento” do vestibular específico, dado que cada “sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral da verdade” (VEYNE, 2011, p. 56).

Todas essas verdades<sup>5</sup> e discursos são formados por enunciados e meios, e capturam a prática social do vestibular indígena por intermédio de regimes de linguagem e regimes de luz, nas possibilidades criadas a partir das condições reais de produção dos enunciados.

<sup>4</sup> Gilles Deleuze (2005, p. 64) usa o termo “pedestal enunciativo” a fim de caracterizar as condições que suportam, determinam, e constituem os enunciados.

<sup>5</sup> Retomaremos, de modo mais detalhado, a noção de verdade no capítulo 3.

O processo seletivo é, assim, circundado e constituído por formações discursivas e não discursivas, que, em pleno regimento, movimentam-se mantendo enunciáveis e visíveis os discursos do e sobre o vestibular indígena, do lado de dentro ou de fora da ordem discursiva que promove o regime de funcionamento desse processo.

Sob tal perspectiva, Deleuze (2005), amparado pelo viés foucaultiano, abrange os princípios de formações discursivas e formações não discursivas. Estas noções são importantes para que seja possível compreender de modo mais aprofundado as relações de saber e poder, uma vez que são aspectos constituintes das condições de produção que cerceiam o vestibular indígena.

Para Foucault (2012a, p.146), “a formação discursiva aparece, ao mesmo tempo, como princípio de escansão no emaranhado dos discursos e princípio de vacuidade no campo da linguagem”, assim, compreendemos por *formações discursivas*, os regimes de linguagem, as formas de expressão que buscam classificar, traduzir e calcular os enunciados e o enunciável, capazes de colocá-los nas dimensões de **campos de dizibilidades** (Cf. DELEUZE, 2005, p. 41).

Já, por regimes de luz consideramos as *formações não-discursivas*, os espaços complementares, nos quais transcorrem o vestibular indígena, que de um modo ou de outro lançam “uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (DELEUZE, 2005, p.43), uma vez que criam maneiras para ver e de fazer (ver) as práticas dadas ou novas na sociedade, proporcionando-lhes **regiões<sup>6</sup> de visibilidades**. Tais espaços fogem da ordem discursiva estabelecida pelas formas de expressão, e formulam novas maneiras de enunciar as palavras, os conceitos, os objetos e os sujeitos.

Esses regimes de luz e de linguagem aconchegam-se às relações de saber, são matérias formadas e funções formalizadas, que se delineiam por camadas de estratos, por formações históricas. O saber, assim, dotado de substâncias visíveis e enunciáveis é capaz de regulamentar a sociedade estabelecendo um campo de fruição linear, por meio de categorias formais nas expressões do: educar, tratar, e punir (Cf. DELEUZE, 2005, p.85). É de destaque, o fato de que as condições extrínsecas (as formações não discursivas), e as condições consideradas intrínsecas ao enunciado (as formações discursivas) compõem as matérias que preenchem “de início, a lei do que pode ser dito” (FOUCAULT, 2012a, p.158) formando o arquivo, definido por

---

<sup>6</sup> Embora o próprio Deleuze (2005) faça a distinção entre “campos” e “regiões” para se referir às dizibilidades e às visibilidades, elas têm por função estabelecerem os mesmos sentidos, correlacionando tais propriedades aos seus espaços de espraiamento, isto é, as suas superfícies de realização.

um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. Em vez de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo (FOUCAULT, 2012a, p.157).

O arquivo é, pois, um sistema de funcionamento para enunciado, engendra-se sob as dimensões dos acontecimentos em suas singularidades, e das coisas em suas regularidades. Sob tal conjuntura, o arquivo é, para Foucault (2012a, p. 158), o que “na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade”, como também, “é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa”.

Tanto as formações discursivas como as não discursivas tentam “equilibrar” as paredes movediças do enunciado, cada uma delas inseridas em seu espaço, desempenhando sua função na fatia correspondente à arquitetura dos enunciados. De tal modo e de conformidade, como lançamos o olhar a ambas as formações, tais perspectivas revelam condições de possibilidades para, a partir do arquivo, compreender os discursos em suas multiplicidades e especificidades.

Além das relações de saber que regulamentam os enunciados circunscritos a práticas discursivas outra relação vai também constituir esses processos, são as relações de poder. Deleuze (2005, p.) expõe que “se o saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável, o poder é sua causa pressuposta, mas, inversamente, o poder implica o saber como a bifurcação, a diferenciação sem a qual ele não passaria a ato”. Enquanto o saber atua nas instâncias do enunciado, isto é, nos espaços correlativo, colateral e complementar, o poder se exerce sobre essas dimensões construindo, assim, uma correlação com o campo de saber e sendo, igualmente, formado por essa relação.

Sob essas perspectivas, neste capítulo, reservamos-nos à “missão” de discutir sobre o arquivo que rege as enunciabilidades e as (in)visibilidades constituintes do dispositivo que organiza a presente pesquisa, a “inclusão imaginária e a solidariedade”. Trataremos de elucidar o acontecimento discursivo e as condições específicas de emergência, de (co)existência, e de possibilidades que edificam e compõem a ação afirmativa de “inclusão” do sujeito indígena nas Universidades do Paraná.

Assim, daremos destaque às verdades produzidas pelo regime de funcionamento desse processo, para isso, discorreremos sobre os campos de dizibilidades que reforçam e multiplicam os enunciados em favor dos discursos da ordem discursiva, bem como, às regiões de visibilidades que de um modo ou de outro criam condições para novas formas de ver e fazer os discursos estabelecidos como verdadeiros.

## 1.1 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E ACONTECIMENTO DISCURSIVO: LEI Nº 13.134/2001

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012b, p.41).

Para o método arqueogenealógico foucaultiano, tudo aquilo que é capaz de promover uma modificação na verdade de uma época e alterar a ordem estabilizada dos discursos de uma sociedade em dimensões sociais, culturais e políticas é mais do que um acontecimento factual, datado, descritível e irrepetível historicamente. Trata-se de um acontecimento “discursivo”, que, para além das análises históricas, objetiva “reconstituir por trás do fato toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2011, p.61).

No último ano do século XX, a Lei nº 13.134/2001 estabeleceu-se como acontecimento histórico e, principalmente, **discursivo**, uma vez que foi capaz de modificar a ordem educacional do Ensino Superior do Estado do Paraná, em níveis socioculturais, políticos e econômicos. Mesmo sob tal *status*, esse acontecimento não consegue entrar no regime de funcionamento de uma sociedade sem que encontre uma cissura condutora, para se hospedar em seu corpo; assim é “como se a própria palavra de lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade.” (FOUCAULT, 2012b, p.18), e precisasse de uma superfície institucional para legitimar, efetivamente, a sua condição emergente e difundir o seu discurso.

Nesse sentido, a Lei, em questão, reescreveu as condutas das instituições universitárias paranaenses (nas categorias: Estadual e Federal), posto que tais organizações tiveram de, dentre outras práticas, responsabilizarem-se por:

- a. Adotar formas condescendentes de acatar a “primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial em universidades públicas” (PAULINO, 2008, p. 39);
- b. Inserir, em sua extensão de ensino, o sujeito de etnia indígena pertencente a uma população minoritária no país;
- c. Criar condições de possibilidades para a *inclusão* desse sujeito, tomando por princípios as singularidades do mesmo, bem como as especificidades de seu contexto socioeducacional;
- d. Estabelecer o regime de funcionamento de uma “verdade inclusiva”, atuando como um suporte institucional para regulação dessa vontade de verdade, exercendo “sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2012b, p.17).

O projeto que possibilitou a criação da Lei nº 13.134/2001 foi apresentado para votação na Câmara dos Deputados pelo Deputado Estadual César Silvestre, na data de 07 de Junho de 2000 e, posteriormente, foi ratificado pelo Governador do Estado, na época, Jaime Lerner (AMARAL, 2010, p.177). O projeto sugeria a criação de uma ação afirmativa em prol dos Povos Indígenas do Paraná, estabelecendo o fornecimento de três vagas suplementares<sup>7</sup> para o ingresso dos sujeitos de etnia indígena nas Universidades do Estado do Paraná.

O Deputado Silvestre formulou a proposta somente junto ao Assessor de Assuntos Indígenas do Estado do Paraná, na ocasião, Edívio Battistelli, não houve, portanto, “consulta formal e discussões com as lideranças e comunidades indígenas para elaboração e apresentação deste projeto de lei” (AMARAL, 2010, p.177), nem mesmo com as universidades que teriam de desenvolver os meios necessários para implementação da Lei. Conforme documentos históricos, o idealizador do projeto de Lei foi o assessor Battistelli, que, em entrevista, declarou que o motivo propulsor para a formação da ideia de Lei foi o acontecimento de celebração referente aos 500 anos de descoberta do Brasil:

No afã dos 500 anos é que veio a Lei, a idéia é minha. Tiveram [sic] outras pessoas idealizadoras comigo a partir daquele momento, mas eu na verdade conduzi a idéia para o Legislativo, com um deputado amigo da gente, da

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que as vagas suplementares não correspondem ao sistema de vagas oferecidas por cotas. Embora os dois processos sejam considerados ações afirmativas, enquanto o sistema de cotas reserva algumas vagas dos cursos de Ensino Superior para determinadas minorias, as vagas suplementares acrescentam vagas nesses mesmos cursos, para que as condições de possibilidade de ingresso dos sujeitos indígenas sejam ampliadas.

minha cidade [...] Então na verdade o desenho da Lei foi do deputado Cezar Silvestre, com idéia minha e participação do advogado dele (PAULINO, 2008, p.41).

Embora o projeto político, votado em época posterior à greve dos professores no Estado do Paraná, tenha encontrado as universidades em um período conturbado, a Lei 13.134/2001, de caráter, teoricamente altivo, constitui-se em ação legislativa, por estabelecer o estatuto de dever, de se fazer cumprir, independente das condições de existência das universidades.

É cabível destacar ainda que a Lei nº 13.134/2001 foi entendida, em seu desenvolvimento político, como uma forma de incentivar a presença dos sujeitos indígenas nos domínios universitários, e garantir sua “inclusão” nos diversos campos de saber da sociedade.

A data 18 de Abril de 2000 tem uma significativa carga político-cultural, visto que essa data antecede o dia destinado para “celebrar o índio”<sup>8</sup>, e, no ano 2000 (no dia 22 de Abril), marcava-se os festejos de “comemoração dos 500 anos de descobrimento do Brasil”. Proclamava-se, em tais comemorações o propósito de “dar destacabilidade” ao sujeito indígena; contudo, o que se promoveu sobre o índio foi o desenvolvimento de mecanismos de apagamento, tal como nos adverte Orlandi (2008, p.68); “o Estado estabelece com o índio uma relação tal que não são só as diferenças que se apagam: o próprio índio deixa de existir como índio”. É no interior dessas contradições nos modos de ver e de dizer o indígena e em busca de superar esses apagamentos que o acontecimento discursivo, que tem por sua consequência o vestibular específico, vai ser gestado.

---

<sup>8</sup> “Em 1940, o 1º Congresso Indigenista Interamericano, reunido em Patzcuaro, México, aprovou uma recomendação proposta por delegados indígenas do Panamá, Chile, Estados Unidos e México. Essa recomendação, de nº 59, propunha:

1. O estabelecimento do Dia do Índio pelos governos dos países americanos, que seria dedicado ao estudo do problema do índio atual pelas diversas instituições de ensino;
2. Que seria adotado o dia 19 de abril para comemorar o Dia do Índio, data em que os delegados indígenas se reuniram pela primeira vez em assembléia no Congresso Indigenista. Todos os países da América foram convidados a participar dessa celebração.

Pelo Decreto-lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, o Brasil adotou essa recomendação do Congresso Indigenista Interamericano. Assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e pelos Ministros Apolônio Sales e Oswaldo Aranha, e o seguinte o texto do Decreto:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o "Dia do Índio", decreta:

Art. 1º - considerado - “Dia do Índio” - a data de 19 de abril.”

Disponível em: <<http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/253-o-dia-19-de-abril-e-o-dia-do-indio>> acesso em 20 de Maio de 2015, às 13h00.

Sob tal organização, a **formulação**, a **aceitação** e o **exercício** da política afirmativa arquetetam-se, tendo como base o movimento de “exclusão/inclusão” e de “(in)visibilidades” do sujeito indígena, cujos efeitos tornam, por vezes, essas políticas contraditórias, haja vista, ao serem exercidas, terem o poder de excluir e invisibilizar o sujeito indígena, ao invés de incluí-lo e dar visibilidades as suas especificidades. Ressaltamos como esse movimento se dá nas materializações dessas ações:

I. *Da formulação*, embora se trate de uma ação afirmativa para a “inclusão” dos sujeitos indígenas nas universidades, eles foram excluídos do procedimento de elaboração das propostas e decisões que possibilitaram a edificação da inserção do estímulo e apoio das suas comunidades às instituições de Ensino Superior, sendo apenas informados sobre a aceitação da Lei e sobre as concretizações componentes de seu conteúdo programático (quando já desenvolvidas pelas universidades).

Excluir o sujeito indígena de uma ação que interessa, presumidamente, somente ao regime de funcionamento de suas comunidades e de seus sujeitos fere o Artigo 7º, §1º, estabilizado pela Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais, em 7 de junho de 1989, aprovada e legitimada no Brasil, em 25 de julho de 2003, que estabelece:

1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. **Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente** (BRASIL, *online*, 2015 – grifo nosso).

Embora o Artigo 7º, §1º, tenha sido homologado no Brasil três anos após a data de ratificação do projeto de Lei em questão, a Lei nº 13.134/2001 não foi reconsiderada com a finalidade de se adequar aos propósitos inclusos na Convenção nº169 (realizada em 1989). Não foi levado em conta, nem mesmo, o que declara a Constituição Federal promulgada na data de 1988 “Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para **ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses**, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, *online*, 2015 – grifo nosso).

II. *Da aceitação*; A Lei nº 3.071, instituída da data de 1º de Janeiro de 1916, no Código Civil brasileiro afirmava:

Art. 6º São **incapazes**, relativamente a **certos atos** (art. 147, n. 1), **ou à maneira de os exercer**: I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos (arts. 154 a 156). II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal. III. Os pródigos. IV. **Os silvícolas**. Parágrafo único. **Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País** (BRASIL, *online*, 2015 – grifo nosso).

Consideramos os enunciados produzidos no Art. 6º bastante significativos, ao analisar, brevemente, os sentidos produzidos por suas escolhas lexicais, notamos que tais preferências marcam os modos de dizer e os modos de ver os sujeitos indígenas, à época. Algumas classes de palavras, como os adjetivos e advérbios, e determinadas expressões, diante da perspectiva discursiva, denotam a visão de inferioridade atribuída aos sujeitos indígenas.

No enunciado: “São **incapazes, relativamente a certos atos [...] ou à maneira de os exercer**”, o adjetivo “incapazes”, expõe uma das qualidades pejorativas atribuídas aos indígenas, o advérbio “relativamente” e a locução conjuntiva “à maneira” demonstram que, perante à Lei, esses sujeitos não podem realizar, de forma coerente, atividades de fácil ou difícil desenvolvimento. Isto é, eles não podem tomar decisões por eles mesmos, e não têm o direito de ter um líder da aldeia e/ou comunidade que decida, junto deles, os mais diversos assuntos que, especificamente, lhes digam respeito. De tal modo, mesmo reconhecidos pela Lei, os sujeitos indígenas não têm voz legitimada para nenhum poder de decisão.

Ainda, na Lei nº 3.071, aparecem os dizeres: “Os silvícolas ficarão **sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País**”. Em “**sujeitos ao regime tutelar**” estabelece-se a posição de subjetivação (im)posta aos sujeitos indígenas. Os efeitos de sentido possibilitam entrever, na construção final do artigo 6º, a declaração de que os sujeitos indígenas poderão: “adaptar-se à civilização do País”, esta asseveração repercute produção de sentidos que marginalizam o sujeito indígena: 1º. Ele não é civilizado; 2º. Ele deixará de ser índio na medida em que se tornar civilizado; 3º. Serão tomadas pelo Estado as medidas cabíveis para que ele possa se tornar um ser civilizado.

É preciso destacar que, apesar das incongruências denotadas na Lei nº 3.071 à época, permitir que os indígenas tivessem esse “apoio” tutelar já era um avanço nos moldes de visibilidades desses sujeitos. Ao mesmo tempo em que a Lei nº 3.071/1916 revela produções

de sentido que marginalizam o sujeito indígena, também, dispõe de frágeis marcas lexicais que possibilitam vislumbrar um regime de olhar mais indulgente que se lançava aos indígenas, pois termos como “silvícola” representa movimentos de “desmarginalização” dos sujeitos indígenas, visto que, não produz efeitos tão negativos se mirarmos o significativo sentido etimológico da palavra: “Silvícola designa aquele que habita a selva . “Cola” é um sufixo nom. latino, -cola, deriv.do verbo colo-ěre ‘cultivar, tratar’ ‘habitar’ [...] nas línguas modernas [...] silvícola ‘que habita a selva etc.’” (CUNHA, 2010, p. 160 – grifo nosso), ao contrário de expressões, que após o período de colonização foram utilizadas por um longo tempo para designar os sujeitos indígenas, como “selvagens”, “bárbaros”, “brutos” (Cf. OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.28).

Podemos apreender nos enunciados propostos para a defesa e aceitação da Lei nº 13.134 o seguinte parágrafo:§ “a **incapacidade relativa** dos indígenas pode ser suprida com o acesso a cursos universitários e exercício das profissões escolhidas”, que reitera, a partir do léxico escolhido e dos efeitos de sentido, os modos de ver e de dizer (d)o indígena expostos pela Lei nº 3.071/1916. Visto que, nesse parágrafo temos a retomada da argumentação exposta em 1916, que remete à incapacidade que pode ser suprida à medida que o sujeito indígena se “adapta à civilização do país”.

Ao ser recuperado em 2001, no contexto de anuência do vestibular indígena, o termo “incapacidade” refere-se, especificamente, à falta de oportunidades de o sujeito indígena ingressar no Ensino Superior, isto é, à impossibilidade de acesso à educação; e a expressão “adaptação à civilização” (mencionada na Lei nº 3.071/1916) pode ser compreendida como a inserção desses sujeitos em práticas sociais e discursivas não indígenas, em especial, as universidades. Desse modo, há o entendimento de que os sujeitos indígenas tornam-se capazes pela educação ensinada e apre(e)ndida, de preferência, em práticas sociais não indígenas.

Da mesma forma, na Lei nº 3.071/1916 (Código Civil brasileiro), a Lei nº 13.134/2001 (Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná) utiliza-se de um jogo linguístico-discursivo que possibilita visibilizar ora a marginalização (e, portanto, a exclusão) do sujeito indígena, ora sua “desmarginalização” (e desta forma, sua “inclusão”). Sendo assim, o Estado, pela educação, permitiu-se tomar para si a administração das comunidades indígenas e a decisão do futuro que elas deveriam seguir, para que enfim eles pudessem se “adaptar ao país”.

Nesse sentido, a Lei nº 13.134/2001 tece-se mais sob uma vontade de verdade do Estado do que sob um desejo do sujeito das minorias, não promovendo de fato a “inclusão”,

em âmbitos socioeducacionais. O que se sobressai perante essa Lei é, portanto, o fato de os sujeitos indígenas serem considerados incapazes de exercerem seus direitos e deveres, e serem mantidos “salvaguardados” pelo regime de tutela que “pode ser definido como um conjunto de dispositivos político-administrativos (calcados em signos/símbolos difusos) destinados à *governamentalização* dos índios.” (FERREIRA, 2007, p.68).

Pelas razões apresentadas até aqui, ressaltamos que a Lei nº 3.071/1916 não contemplava questões sobre as diferenças culturais, nem sobre os direitos à Cidadania, mas consideramos este fato compreensível, dado o verdadeiro da época de sua elaboração, e dos avanços, que as discussões sobre o sujeito indígena já proporcionavam sobre as diferentes condições étnicas até então.

Embora a Lei nº 13.134/2001 tenha sido elaborada mais recentemente, em comparação à anterior, os documentos, que constituem a história e a memória sobre a conduta e evolução ética do país, e, possivelmente, trariam mudanças legitimadas na forma de ver e de dizer o indígena foram estabilizados no Brasil nos anos posteriores a sanção do vestibular indígena. Podemos citar como registros legais e normalizados em apoio às diferenças étnicas, que, por suas datas de aprovação, não serviram de embasamentos concretos para a formulação da política afirmativa: a Declaração universal sobre a diversidade cultural, que foi promulgada em 2002 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e tem como principal mandato “assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas” (UNESCO, 2002, p. 2); há também, a supracitada Convenção nº 169/1989, que se constitui como “o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais” (BRASIL, *online*, 2015), legitimada no Brasil apenas em 2003.

II. *Do exercício*: Em relatório enviado à “Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade”, por Isabel Rodrigues<sup>9</sup> e João Wawzyniak há a exposição de que

A complexidade, originalidade, importância e significado dessa política requeria a participação das universidades nas discussões e elas naquele momento estavam paralisadas por conta dos movimentos de greve. É importante ressaltar que, por ocasião dos preparativos para o primeiro vestibular, **a comissão trabalhou sob pressão, em decorrência da ameaça de aplicação de penalidades legais caso o vestibular não fosse realizado.** Como as universidades estavam envolvidas no movimento grevista **o conteúdo e os objetivos da nova lei não foram debatidos internamente,**

---

<sup>9</sup> Atual presidente da CUIA (Comissão Universidade para Índios).

**nem antes e nem depois, e isso implicou num desconhecimento e despreparo para a recepção dos novos alunos**, a não ser pelos docentes indicados para comporem a comissão que realizou o vestibular. **Muitos departamentos só ficaram sabendo do ingresso desses novos alunos no início das aulas** (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p. 6 – grifo nosso).

Aos reitores das universidades do Paraná foi delegado o dever de fazer cumprir a Lei nº 13.134/2001. Diante da situação caótica em que as instituições se encontravam, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI<sup>10</sup>) informou aos Reitores que teria de ser desenvolvida uma Comissão (em cada Universidade) que elaborasse apressadamente as normas de concretização do vestibular específico, e o pusesse em prática, ainda no ano letivo de 2001.

Não havia preocupações concretas do Estado em elaborar, diante dessa “ação afirmativa”, políticas de “inclusão”, que, com efeito, incluíssem o sujeito indígena. As ponderações e execuções da Lei cumpriam apenas papel político “eleitoreiro” (Cf. PAULINO, 2008, p.43), isto se comprova, também, pela rapidez com que o vestibular teve de ser elaborado.

Desse modo, nas primeiras edições do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, embora a Comissão propusesse avaliações com questionamentos circunscritos às temáticas referentes às comunidades indígenas – no que diz respeito à elaboração das provas de língua portuguesa e de redação essas avaliações, ainda, demonstravam-se desconexas e descontextualizadas de preocupações constituintes do sujeito indígena, em níveis mais profundamente étnicos, sociais, culturais, históricos, e, em especial, linguísticos<sup>11</sup>. Assim, os espaços universitários, supostamente, imersos em (e a partir de) uma política afirmativa, viabilizam a “inclusão”, pelas vagas ofertadas para os sujeitos indígenas, mas também a exclusão, visto que promove um apagamento das diferenças étnicas, culturais e linguísticas em virtude do fortalecimento de uma nação que promova a “igualdade e a unidade”.

Tasso e Gonçalves (2014, p.8) afirmam que as universidades

---

<sup>10</sup> “A Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) foi criada em 1987, com a missão de definir, coordenar e executar políticas e diretrizes nas áreas da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Atualmente, possui o quarto maior orçamento entre as secretarias estaduais. Seus principais programas são: Universidade Sem Fronteiras; Excelência no Ensino Superior Estadual, Paraná Inovador; e Redes de Pesquisa e Inovação.” Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59>> Acesso em 21 de Maio de 2015, às 14h30.

<sup>11</sup> Como esclareceremos ao decorrer do segundo capítulo, a partir da análise do enunciado-comando proposto pelo II vestibular indígena.

ora se constituem como possibilidade de inclusão ora como reforço para a exclusão e a rejeição daquilo que ainda se preserva. Isso porque as diferenças entre indígenas e não indígenas estão demarcadas no corpo, por traços fisionômicos e adereços; na língua, pelas inúmeras dificuldades no domínio da língua portuguesa e pela segregação entre o que é nacional e oficial; e, na cultura, rompendo com as expectativas e exigências do universo acadêmico.

Para além da possibilidade de “inclusão”, ressaltamos que as universidades e o processo seletivo, assim como a Lei nº 13.134, assumem caráter coercitivo, pois tratam de bases institucionalizadas que exercem sobre os outros discursos o “poder” de um único discurso verdadeiro e legitimado (Cf. FOUCAULT, 2012b, p.17), atuando sobre os enunciados possíveis de serem ditos pelos vestibulandos, conforme “o jogo das relações que tornam possíveis e sustentam os objetos do discurso” (FOUCAULT, 2012a, p.55).

## 1.2 CONDIÇÕES DE (CO)EXISTÊNCIA ENUNCIATIVAS E (DES)ESTABILIZAÇÕES DISCURSIVAS

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (FOUCAULT, 2012a, p. 121).

Todos os momentos históricos são regidos por discursos verdadeiros que esteiam as práticas discursivas de dada sociedade, em dada época. As condições de emergência, bem como os acontecimentos discursivos, que promovem as superfícies de ascensão de determinados enunciados validam ou opacizam uma série de modalidades enunciativas, adequando-se às verdades da época. Ao possibilitar a emergência de um discurso, tais condições e acontecimentos permitem, também, o surgimento de grupos de enunciados (co)existentes a sua verdade. Essas relações de (co)existências vão sustentar e difundir os campos de dizibilidades acerca do saber proeminente das formações discursivas em foco. Assim,

**A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa;** o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas **uma lei de coexistência**, e já que **os enunciados**, em

troca, não **são** elementos intercambiáveis, mas **conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência** (FOUCAULT, 2012a, p. 143 – grifo nosso).

Retomando, as formações discursivas são regimes que permitem que os enunciados, sejam dispersos ou regulares, em consonância a uma mesma ordem, posições, transformações e funcionamentos. Todos esses movimentos guiados pela luz de determinada formação discursiva coadunam as *regras de formação* desses enunciados, essas regras, são as condições de (co)existência para as repartições discursivas. Assim, os enunciados são formados “por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo” (DELEUZE, 2005, p.16) e correspondem desse modo ao espaço colateral constituinte do enunciado, isto é, aos campos associados e adjacentes.

A partir da criação da Lei 13.134/2001, outras ações foram criadas para revigorar e difundir, de alguma forma, as verdades produzidas pelas relações de saber das formações e práticas discursivas vigentes, a fim de fornecer estabilidade para os sujeitos indígenas no Ensino Superior. Essa estabilização preterida pelas práticas não indígenas torna-se um tanto quanto ilusória, posto que a normalização e legitimação dos procedimentos que fomentam o processo seletivo acabam por estabilizar uma cultura e uma língua (oficiais) em detrimento de outras que não são assim consideradas. Assim

normalizar é eleger, de forma arbitrária, determinada cultura como modelo para avaliar e hierarquizar as outras. À cultura modelo se atribui todas as características positivas possíveis, e as outras só podem ser avaliadas de forma negativa (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p.107).

De tal modo, os sujeitos indígenas se inserem em “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem” (HALL, 1995, s/p). Criam-se vínculos de identificações tanto com a cultura materna, como com a cultura do outro, a partir desses campos associados que expandem uma ordem discursiva acerca do tema e da “prática” da “inclusão” desses sujeitos às instituições universitárias.

as identificações, por sua vez, são necessárias para construir ‘pertencas’, isto é, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais. As múltiplas identificações dissolvidas em traços que já se encontram impressos no sujeito, ao mesmo tempo em que determinam o lugar discursivo do sujeito enunciativo, também (des)estabilizam sua identidade, justamente por serem múltiplas e transitórias as identificações (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p.107).

Na correlação entreculturas, a identidade dos sujeitos fica, então, vulnerável a fragmentações, e, assim, passa a ser constituída por meio de identificações, que, “por sua vez, são necessárias para construir ‘pertencas’, isto é, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais” (CAVALLARI, 2011, p.131). Nessa relação intercultural, a língua portuguesa configura-se como um mecanismo de pertencimento multicultural, dada sua capacidade de ser um instrumento de acesso à cultura e práticas sociais de sujeitos não indígenas, e, permitir que novos horizontes sejam explorados e funcionem no desenvolvimento social dos povos indígenas, pelos gestos de aprender e ensinar sobre a própria cultura e sobre a cultura do outro.

As identificações que os sujeitos indígenas constroem, por meio das condições de existências circunscritas a um acontecimento discursivo, propõem uma estabilização dos sujeitos indígenas tanto em sua cultura de origem, porque permitem que eles sejam percebidos de modo singular pelos próprios membros de suas comunidades, quanto na cultura dos sujeitos não indígenas, já que essas condições propiciam sua permanência nas instituições de ensino superior. Por estas razões as identificações dos sujeitos indígenas, na convergência entre processos de subjetivação e de resistência, constituem-no sujeito no entrelugar cultural, com identidade(s) cindida(s) pela diversidade e pelo multiculturalismo.

Feitas tais considerações, no próximo segmento, buscamos discutir sobre as condições de (co)existência e os instrumentos pelos quais se pretende consolidar o processo de permanência do sujeito indígena no Ensino Superior.

### **1.2.1 A Lei nº 13.134: mecanismos de permanência no Ensino Superior**

Após cinco anos da promulgação da política afirmativa<sup>12</sup>, e do paulatino aumento na procura de inscrições ao Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, por parte dos sujeitos indígenas, o número de vagas disponíveis foi ampliado de três para seis, fato que deu nova resolução da Lei nº 13.134/2001, codificada como Lei nº 14.995/2006, na data de 9 de janeiro de 2006, aprovada pelo Governador do Estado Roberto Requião de Mello e Silva.

---

<sup>12</sup> As informações apresentadas no presente tópico têm como base a explanação histórica da tese de doutoramento de Wagner Amaral (2010).

A partir da promulgação da Lei, a SETI delegou às universidades do Estado do Paraná, a responsabilidade pela organização e realização de um Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, denominado, posteriormente, como Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Para esse fim, a mesma Secretaria formulou uma resolução conjunta que constituiu a Lei nº 13.134/2001, que autorizava a construção de uma Comissão Interinstitucional para acompanhamento dos Estudantes Indígenas. No ano de 2004, essa Comissão tornou-se permanente, recebendo o *status* de assistência ao acadêmico indígena, e a incumbência do desenvolvimento do vestibular específico. Essa Comissão recebeu o nome de Comissão Universidade para Índios (CUIA).

Além desses acontecimentos, do ano de 2002 ao ano de 2003, os alunos indígenas ingressantes no Ensino Superior contavam com uma bolsa auxílio no valor de R\$270,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais<sup>13</sup>, que funcionava como assistência financeira aos acadêmicos, e, também, no estímulo à permanência desses sujeitos no curso superior.

Nesse período, o repasse desse valor ocorreu sem nenhuma regulamentação oficial. Somente com a Resolução nº. 014/2004 da SETI é que ficou regulamentado e fixado o valor de R\$ 270,00 para a referida bolsa auxílio, sendo posteriormente equiparada ao valor do salário mínimo pela Resolução nº. 029/2006 da SETI, elevando-se para o valor de R\$ 350,00 no mesmo ano. Somente em 27 de dezembro de 2007 foi sancionado pelo Governador Roberto Requião a Lei Estadual nº. 15.759, de autoria do Deputado Estadual Luiz Claudio Romanelli (PMDB-PR), regulamentando ineditamente a bolsa auxílio aos estudantes indígenas nas IES públicas estaduais do Paraná. Esta lei regulamenta a equiparação do valor da bolsa ao salário mínimo e define a sua concessão durante os 12 meses por ano, sendo seu valor dobrado no mês correspondente ao seu ingresso na universidade e acrescido em mais um quarto quando o acadêmico possuir família para sustentar (PAULINO, 2008). [...] a Resolução SETI nº. 015/2008 instituiu o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas, fixando o valor da bolsa auxílio em R\$ 400,00/mês. Destaca-se nesta Resolução a definição do acréscimo de 50% no valor da bolsa auxílio para acadêmicos que comprovem a guarda de filhos, independente do número de dependentes (AMARAL, 2010, p. 303-304).

No que corresponde a esses aspectos, é notável a disponibilização de diversos setores públicos, e figuras políticas, para o ingresso e “estabilização” dos indígenas nas Universidades Estaduais e Federal no Paraná. A emergência sobre o acesso dos sujeitos indígenas às universidades (mesmo embasada e edificada de modo contraditório) criou

---

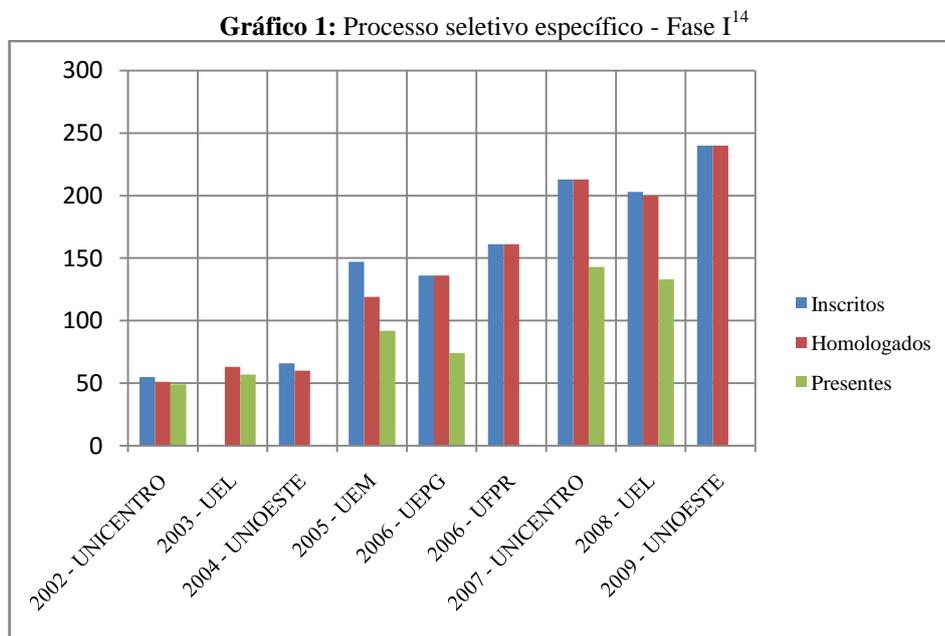
<sup>13</sup> É válido destacar que a importância referida não estava regulamentada, até aquele momento. Isso só ocorrerá em 2008, quando é instituído, por Resolução da SETI nº015, o Programa Bolsa Auxílio para Estudantes Indígenas.

condições de possibilidade para o gesto de repensar as políticas educacionais de apoio ao sujeito indígena, já que se tornou latente a presença da discursivização desses sujeitos sobre e no Ensino Superior.

De tal modo, a irrupção das discussões e da efetivação de vagas suplementares, que propiciam as oportunidades de “inclusão” do indígena nesse espaço universitário, organiza condições de existência enunciativas capazes de promover a ressignificação do olhar do próprio sujeito indígena acerca do espaço institucional universitário, favorecendo a presença desses sujeitos no âmbito acadêmico.

Conforme o que foi exposto, sobre as condições de emergência e (co)existência do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, o caráter político dessa mobilização social traz ao seu campo de visibilidades a presença do indígena nas universidades e cria condições de possibilidades para que esses povos tenham acesso ao Ensino Superior, como também, amplia gradativamente o interesse dos sujeitos indígenas nesta prática social.

A fim de ilustrar a crescente procura dos indígenas pelo vestibular específico, elaboramos o gráfico a seguir:



**Fonte:** Editais; manuais do candidato dos respectivos anos.

<sup>14</sup> Nos vestibulares indígenas realizados nos anos de 2003, 2004, 2006 e 2009 o restante das informações não foi localizado, por não estar disponibilizado nos sites das respectivas universidades. Além disso, é importante salientar, que denominaremos os primeiros nove anos de realização do vestibular indígena como “Fase I”, pelo fato desse período corresponder ao período antecedente à reformulação da prova de língua portuguesa e de redação.

### 1.2.2 Comissão Universidade para Índios (CUIA<sup>15</sup>)

A SETI, em Resolução conjunta nº 002/2004, na data de 26 de Outubro de 2004, atribuiu à Comissão Universidade para Índios as seguintes incumbências:

1. Proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 e n. 14.995;
2. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
3. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
4. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
5. Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
6. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
7. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (SETI, *online*, 2015).

Desde a constituição da CUIA, foram os docentes das universidades do Paraná os membros integrantes que a organizavam. A Comissão foi composta por “três representantes de cada uma das instituições públicas de ensino superior, indicados pelas respectivas reitorias” (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p. 25) e nomeados pela SETI, representantes estes que não, necessariamente, dialogavam com as questões das etnias indígenas, ou que tivessem trabalhado com a elaboração de provas para vestibular anteriormente nas instituições de ensino em que atuavam.

As universidades do Paraná acataram a Lei e começaram a elaborar o vestibular específico em seus programas já no ano de 2001, com exceção da Universidade Federal do Paraná, que apenas em 2004 integrou-se ao processo. Atualmente são oito instituições que sediam<sup>16</sup> o vestibular específico, como podemos observar no (*Quadro 1*):

---

<sup>15</sup> A sigla CUIA foi proposta pelo Professor José Roberto de Vasconcelos Galdino e aprovada, mediante reunião com os membros da comissão, para representar o nome da Comissão Universidade para Índios. A adição da letra “A” foi pensada em seus aspectos semânticos, para representar algo relevante para a cultura indígena, e sonoros para propiciar maior sonoridade à abreviação (Cf. SETI, 2015) .

<sup>16</sup> A Lei nº 13.134/2001 prevê a punição às universidades que não cumprissem o que foi estabelecido (preparação dos cursos e das grades curriculares, formação específica para os professores, estrutura física, a comissão responsável pela elaboração do vestibular, entre outros fatores), para acolher os alunos indígenas.

**Quadro 1:** As Universidades Integrantes do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná

<p style="text-align: center;"> Universidade Estadual de Londrina – <b>UEL</b>  Universidade Estadual de Maringá – <b>UEM</b>  Universidade Estadual do Norte do Paraná – <b>UENP</b>  Universidade Estadual de Ponta Grossa – <b>UEPG</b>  Universidade Federal do Paraná – <b>UFPR</b>  Universidade Estadual do Paraná – <b>UNESPAR</b>  Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – <b>UNICENTRO</b>  Universidade Estadual do Oeste do Paraná – <b>UNIOESTE</b> </p>
---

**Fonte:** Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Nesse momento inicial do processo seletivo o foco das provas de Língua Portuguesa e de Redação não era dada à proficiência dos sujeitos indígenas, à permanência efetiva desses sujeitos no Ensino Superior, ou a conclusão dos cursos, mas sim ao ingresso e à criação da possibilidade de introduzir mais um “instrumento” para a “inclusão” dos sujeitos indígenas nas práticas discursivas não indígenas.

Importa destacar que, no que se refere ao vestibular de 2003, não foi possível certificarmos se os elaboradores das provas de língua portuguesa e de redação foram profissionais da área de Letras/Linguística. De acordo com a metodologia do processo seletivo nesta fase a comissão, para a avaliação da redação não se serviu de planilhas de avaliação, ferramenta esta, que, desde o X vestibular é indispensável, dadas as novas prioridades por avaliar a proficiência linguística-discursiva e o letramento dos candidatos.

### 1.2.2 O gênero discursivo no vestibular indígena: breves considerações

A Fase I do vestibular indígena privilegiou em suas solicitações, para a proposta textual, a redação de tipos textuais, já a Fase II opta pelo trabalho com gêneros textuais/discursivos. Essas duas perspectivas correspondem a diferentes formas de olhar para a construção linguística e discursiva do texto.

Utilizado na Fase I, a tipologia textual dá ênfase à natureza linguística da composição do texto, levando em conta, principalmente, “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo” (MARCUSCHI, 2008, p.154), além disso, abrange “cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Na segunda fase do vestibular, com a inserção de mais docentes da área de Letras/Linguística e pós-graduandos envolvidos com a pesquisa voltada às questões do letramento e da proficiência em língua portuguesa do candidato indígena, a prova de redação do vestibular indígena passou a contar com a exigência de gêneros textuais e discursivos, prática adotada no vestibular universal.

Divergente dos tipos textuais, que priorizam a forma do texto, os gêneros possibilitam outro modo de lidar com a produção textual, porque dá destaque ao conteúdo e às possibilidades discursivas de enunciação, criando condições para a referenciação das diversas formas de materialização dos textos em situações comunicativas, pois, compreende-se que

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Assim, esse procedimento harmoniza com os componentes curriculares do ensino fundamental e médio das escolas públicas, e torna possível a adoção de práticas de avaliação sobre a qualificação quanto ao letramento e à proficiência em língua portuguesa dos candidatos.

A forma como os gêneros passaram a ser tomados, na prova de redação, a partir de sua décima edição era, e, ainda é, sustentada pelas perspectivas teóricas: da Linguística Aplicada, da Gramática Funcional, da Análise do Discurso e da Sociolinguística. Sob tal conjuntura, consideram-se os gêneros textuais/discursivos a partir de três dimensões, elucidados pelo teórico Mikhail Bakhtin: conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional.

Vale destacar, que Bakhtin (1992) e seus seguidores contemplam o conteúdo temático como “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento” (BAKHTIN, 1992, p.134), conseqüentemente, o tema correlaciona-se às esferas de atividade humana, acomodando-se ao gênero discursivo solicitado pelos enunciados comandos, na citada situação de prova.

O estilo de linguagem, na maioria das vezes, é utilizado para o desenvolvimento da temática “é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função

da imagem do interlocutor” (FIORIN, 2008, p.62) e se manifesta conforme a “anuência” dos gêneros à individualidade dos candidatos. Para estruturar conteúdo temático e estilo de linguagem em um enunciado é necessário admitir determinados parâmetros organizacionais, nesse fim, a construção composicional configura-se de acordo com formato pré-estabelecido pela sociedade para a organização de determinado texto.

Tomar o gênero discursivo como base para a estruturação da prova de redação amplia as possibilidades de o candidato revelar seu desempenho na língua portuguesa, dado que os gêneros trabalhados, bem como os textos de apoio e planilhas de avaliação vão considerar as condições específicas de produção do texto, e as particularidades do candidato – saber escolar em sua relação com a exterioridade. O modo de articulação da proposta com temáticas correlacionadas às questões, prioritariamente, discutidas nas comunidades indígenas, e o gênero escolhido pela organização da prova de redação conduzirão o sujeito a uma escrita tendenciosamente mais desenvolvida.

Delimitamos, no entanto, a segunda edição do vestibular para análise<sup>17</sup>, porque nos interessa investigar o modo como as políticas afirmativas e as políticas linguísticas eram delineadas, nesta primeira Fase do processo seletivo, por corresponderem ao período inicial de desenvolvimento do vestibular específico. E, também, para compreender como as habilidades linguístico-discursivas dos candidatos eram desenvolvidas em textos, cujo o escopo de leitura, escrita e avaliação era o da tipologia textual.

### 1.3 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES: REGIÕES DE VISIBILIDADES NO NÍVEL DO DEVIR

Pode-se então conceber uma lista, necessariamente aberta, de variáveis exprimindo uma relação de forças ou de poder, constituindo ações sobre ações: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável... (DELEUZE, 2005, p. 79).

As condições de emergência e de (co)existência disponibilizam, ao regime de verdade da educação inclusiva as possibilidades para que ele se organize em práticas que se dirigem a

---

<sup>17</sup> Por essas razões fizemos a (re)avaliação das 57 redações produzidas no II vestibular indígena (2003) tendo por base os parâmetros expostos na Fase II de elaboração e avaliação das provas, isto é, as considerações sobre gênero discursivo e, principalmente, as noções que serão apresentadas na planilha de avaliação (no capítulo 6, nas páginas 116 e 117).

determinados **campos associados** com regularidades obtidas por meio de regras de passagem bem formuladas; estes campos, por sua vez, permitem que haja uma linha invisível capaz de correlacionar os objetos, conceitos e (estatutos de) sujeitos, com funções e finalidades especificadas na/para a sociedade. Assim, essas condições atuam no interior do enunciado, nos espaços colaterais e correlativos, mas não deixam de estar amarrados à condição que é exterior ao enunciado e que se constituem em: condições de possibilidades.

As condições de possibilidades estão, pois, entranhadas às relações extrínsecas do enunciado, sendo elas correspondentes aos espaços complementares que compõe as identidades enunciativas. Essas condições, às quais Deleuze (2005) chama de formas de conteúdos, estabelecem regiões de visibilidades por meio de contradiscursos, isto é, regiões de visibilidades de discursos que fogem das ordens articuladas pelas formações discursivas.

Dessa forma, as condições de possibilidades estão no nível do devir, abrindo um espaço de receptividade nas relações de saber e de poder, que podem vir ou não a se efetivarem. As possibilidades correlacionadas às formações não discursivas e às relações de poder são condicionadas a estados de resistências, pois serão suscitadas em prol de uma “*desordem*”<sup>18</sup> discursiva.

Sob a perspectiva foucaultiana, o que se almeja alcançar pelo método arqueogenealógico é superar análises que visem tratar essencialmente das

compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; **o que pretende, em última análise, é explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que, iminentes a eles** – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante -, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política (MACHADO, 2006, p.167 – grifo nosso).

Consideramos, assim, que as ordens discursivas, produzidas pelo verdadeiro de uma época, correspondem às condições de emergência de determinados saberes, enquanto as condições de possibilidades estão relacionadas aos novos saberes, divergentes daqueles que são correspondentes ao verdadeiro da época. Diante disso, as condições de possibilidades criam espaços de visibilidades para a produção de outros regimes discursivos; o motivo pelo

---

<sup>18</sup> Optamos pelo uso do termo “desordens” na tentativa de dar visibilidade ao fato de ser um discurso resistente aos discursos espalhados pela ordem discursiva correspondente ao verdadeiro de sua época.

qual tais discursos adquirem forças para vir à tona está ancorado nas possibilidades criadas de ações sobre ações da/na biopolítica<sup>19</sup>.

Há a possibilidade de o ingresso dos sujeitos indígenas no Ensino Superior ganhar “visibilidade”, uma luz lhe ser dada, porém, sob um discurso que não está de acordo com a ordem discursiva que rege as condições de emergência e de (co)existência que constituem o processo seletivo. Essas “desordens discursivas” são consideradas regiões de visibilidades, no nível das formações não discursivas e instituem seus próprios modos de ver e de fazer ver as práticas que envolvem o sujeito indígena nas universidades, estabelecendo campos de resistências às ordens do discurso.

Quando considerada nos níveis das relações de poder, as condições de possibilidades são percebidas por outra perspectiva: a situação de “ser afetado” pela ordem discursiva, mas não, necessariamente, corroborar com ela em todos os sentidos e campos de discurso. Para elucidar, adotamos, como exemplo, as próprias redações dos sujeitos indígenas, por meio delas, das escolhas lexicais, da forma como os candidatos se posicionam e expõem seu objeto discursivo, por vezes, há a denotação de uma ação nova e contrária, sobre a ação dada e pertencente à ordem. Mesmo inserido na ordem discursiva, acerca do processo seletivo específico para seu ingresso em práticas não indígenas, na materialidade da redação o sujeito indígena encontra espaço para explanar (ainda que de forma opacizada) sua resistência a essa ordem.

Com base no que foi explorado no presente tópico, e, em especial, amparados pela obra de Deleuze (2005), elaboramos o *Quadro 2* a fim de elucidar as relações de saber e poder e suas correlações com as ordens discursivas e as resistências, que adquirem espaços de visibilidades nas práticas discursivas não indígenas.

**Quadro 2:** As condições de possibilidade nas relações de saber e poder



**Fonte:** Gesto interpretativo da autora em relação à obra de Deleuze (2005).

<sup>19</sup> Trabalharemos com a noção de biopolítica, de forma mais abrangente, no capítulo 3.

## 1.4 RECAPITULANDO

As condições de emergência e de (co)existência sobre as quais refletimos não se encontram no nível das formações não discursivas, pois se arquitetam sob os regimes de uma mesma ordem. Isto quer dizer, que mesmo se configurando em diversos momentos como contraditórias, não haverá o surgimento de discursos que estejam na “desordem” discursiva, pois tais condições poderão envolver dois discursos opostos dentro de uma mesma ordem, sem que se forme uma ação de resistência.

Já as condições de possibilidades atuam de acordo com formações não discursivas, e abrem um diálogo entre relações de formas e de forças, assumindo características nos níveis do saber e, também, do poder. De tal modo, essas relações de forças são capazes de

conceber uma lista, necessariamente aberta, de variáveis exprimindo uma relação de forças ou de poder, constituindo ações sobre ações: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável (DELEUZE, 2005, p.78).

Ponderamos que as condições de possibilidades se estabelecem no nível do devir, isso porque, abrem um campo de probabilidades para propiciar (ou não) embates de forças e desenvolver desordens discursivas e/ou resistências. Nesta esfera, vale destacar que a noção de devir é exposta por Deleuze (2005; 1997) e diz respeito às palavras e às coisas sempre inacabadas, sempre prontas para (re)fazerem-se, e gerar possibilidades de manifestações para quaisquer matérias vivíveis e/ou vividas.

Diante das discussões realizadas no presente capítulo parece-nos possível considerar, de forma sintetizada, no *Quadro 3* o regime de funcionamento do vestibular indígena, e o modo como podem ser considerados os procedimentos teórico-metodológicos que utilizamos no desenvolvimento de nossas reflexões.

**Quadro 3:** O regime de funcionamento do vestibular indígena.

Condições de produção	1. CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA	2. CONDIÇÕES DE (CO)EXISTÊNCIA	3. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES
Dispositivos operacionais	<i>O quê?</i>	<i>Como?</i>	<i>Por quê?</i>
Marcas significativas	Acontecimento discursivo	(Des)estabilizações discursivas	Em Devir
Relações de Saber e/ou poder	Relações de saber: Formações discursivas; campos de dizibilidades.	Relações de saber: Formações discursivas; campos de dizibilidades.	Receptividade nos campos do: I. Saber; Formações não discursivas (Desordens discursivas); II. Poder; Resistências (Ser afetado).
Fatias do enunciado	Espaço correlativo	Espaço colateral	Espaço complementar

**Fonte:** Autora.

No *Quadro 3* explicitamos, então, as noções que foram trabalhadas: as condições de produção que tornam possível a emergência, as (co)existências e as possibilidades da prática discursiva do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Tais condições foram exploradas a partir dos dispositivos operacionais: o quê? Como? Por quê? Respectivamente. A partir desses dispositivos elencamos as marcas significativas de cada uma das condições, de maneira que, o componente “o quê” motivou, consideravelmente, as condições de emergência do nosso *corpus* de análise – o acontecimento discursivo da Lei nº13.134/2001 –, discutido no tópico **1.1.**

O modo “como” tal acontecimento ganha forças, para dar condições de (co)existências para os discursos produzidos, tem as propriedades de estabilizar os discursos irrompidos por meio de um acontecimento discursivo, como, também, para contradizê-lo e desestabilizá-lo.

Por meio do tópico **1.2** e seus subtópicos, trabalhamos como os discursos sobre o vestibular indígena são espalhados nas diversas práticas sociais do Estado do Paraná, e como visam a incentivar o ingresso dos sujeitos indígenas nas universidades.

Exploramos no tópico **1.3** as condições de possibilidades, que foram guiadas pelo dispositivo operacional “por quê”. Por ele, buscamos elucidar os motivos pelos quais os discursos estão em nível de “vir a ser”.

Entendemos que para compreender o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná em seus espaços de atuação na sociedade como: uma prática de letramento, uma prática educacional, e um acontecimento que circunscreve a outras práticas discursivas – É necessário correlacionar as condições de produção que permitem a sua irrupção e popularização às (in)visibilidades das modalidades enunciativas, pois, por elas, é possível encontrar a lei de todas essas enunciações e atuações diversas, o lugar de onde vêm, e a constância do feixe de relações que proporciona a aparição de seus jogos linguístico-discursivos (Cf. FOUCAULT, 2012a, p. 61-65) .

## CAPÍTULO 2: A SINGULARIDADE DOS ENUNCIADOS: A FUNÇÃO ENUNCIATIVA E OS CAMPOS DE SABER

O enunciado não é imediatamente visível; não se dá de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (mesmo quando esta não está inteiramente clara, mesmo quando é muito difícil de se elucidar). *O enunciado, a um só tempo, não é visível e não é oculto* (DELEUZE, 2005, p.26-27).

Dizer que o enunciado não é visível e não é oculto é uma afirmação bastante complexa, pois desloca a modalidade enunciativa de um dualismo que consistiria em afirmar e/ou distinguir o “verdadeiro/certo/lógico” do “falso/errado/ilógico”. Segundo Deleuze (2005, p. 16)

num espaço considerado, pouco importa que uma emissão esteja sendo feita pela primeira vez ou seja uma repetição, uma reprodução. O que conta é a *regularidade* do enunciado: não uma média, mas uma curva. O enunciado, com efeito não se confunde com a emissão de singularidades que ele supõe, mas com o comportamento da curva que passa na vizinhança delas, e mais geralmente com as regras do campo em que elas se distribuem e se reproduzem. É isso que é uma regularidade enunciativa.

Compreender o enunciado consiste, sob tal orientação, na possibilidade de substituir “as noções de origem, e de retorno à origem: tal como a memória bergsoniana, o enunciado se conserva em si, em seu espaço, e vice enquanto esse espaço durar ou for reconstituído” (DELEUZE, 2005, p.16).

Dá a importância de se promover, por meio da analítica de natureza linguístico-discursiva, que busque apreender as invisibilidades constituintes dos campos de saber e poder das relações humanas, o enunciado só pode, pois, ser apreendido diante de práticas analíticas que se revistam por esse regime de olhar discursivo.

No presente capítulo, buscamos discutir as questões que envolvem a singularidade dos enunciados. Nesse investimento, discorreremos sobre pontos basilares de sua constituição, quais sejam: i. O enunciado e sua interligação com a função enunciativa; ii. A multiplicidade dos enunciados; iii. Os campos de saber e suas perspectivas sobre o enunciado. Essa sistematização deve-se por considerarmos, pelos apontamentos foucaultianos, que discutir a questão enunciativa torna-se fundamental para compreender relações de linguagem, e os modos como a língua desenvolve um regime de funcionamento nos domínios do saber e do poder.

Apre(e)nder o enunciado em suas singularidades significa reconhecer que, diferentemente das frases e das proposições, ele não se estabelece em nível horizontal, fixo e lógico, mas em uma dimensão que consideramos diagonal, móvel e descontínua. Empenhamo-nos, assim, tanto em elucidar teoricamente tais noções, como também, buscamos traçar alguns movimentos analíticos a título de perceber as múltiplas significações e materializações dos enunciados no processo seletivo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

## 2.1 A COMPLEXIDADE DOS ENUNCIADOS

Os enunciados, apesar de seus campos de (in)visibilidades, não surgem aleatoriamente; eles possuem regras de formação inerentes às práticas discursivas e capazes de definir as especificidades de sua formulação, “as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 2012a, p.47).

Assim, os enunciados se (des)nivelam dessas regras ao estimar (ou não) as condições de existência e de emergência das verdades produzidas por certos discursos. Dito de outro modo, determinados enunciados podem surgir diante das mesmas condições de produção, sobrepesando as mesmas regras para sua formulação ou podem emergir para a exterioridade discursiva a partir de outras verdades, regulando-se assim sobre outros regimes de especificações, mas, de uma forma ou de outra, obedecerão a ordens discursivas.

Procuramos, pois, encontrar nos enunciados: séries, unidades, limites, que mantenham sistemas regulares de aparição, e perceber nela todas as regularidades capazes de fazer viver um encadeamento de enunciados e (des)ordens discursivas. Quando nos focamos em buscar as regularidades dos enunciados acabamos nos deparando, também, com as dispersões, que se constituem em sistemas destoantes das regularidades, e em geral, são suprimidas da história global (Cf. FOUCAULT, 2010<sup>20</sup>).

---

<sup>20</sup> Quando não mencionamos as páginas nas citações indiretas significa que a paráfrase exposta foi realizada a partir do gesto de leitura e interpretação da obra como um todo. Porém, quando mencionamos a(s) página(s) nas citações indiretas (como em casos que apareceram nos tópicos anteriores e tornarão a aparecer no decorrer deste trabalho de pesquisa) significa que a paráfrase foi desenvolvida a partir do conteúdo expresso na(s) página(s) do livro em questão. Optamos por esta estrutura de citação por considerarmos uma das opções mais completas aceitas pelas normas técnicas de formatação brasileira.

Essas dispersões podem ser tão semelhantes entre si, quanto às próprias regularidades, uma vez que podemos localizar

**entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão,** e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2012a, p.47 – grifo nosso).

Sobre a formação discursiva, Foucault afirma que ela

não é, pois, uma totalidade em desenvolvimento, tendo seu dinamismo próprio ou sua inércia particular, carregando consigo, em um discurso não formulado, o que ela não mais diz, ainda não diz, ou o que a contradiz no momento; não é uma rica e difícil germinação, mas uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes (FOUCAULT, 2012a, p.146).

Consideramos, então, que a formação discursiva está atrelada às posições de sujeito e àquilo que é enunciado; estes, por sua vez, estão associados às dimensões de raridade, exterioridade e acúmulo. Deleuze (2005, p. 14) esclarece que os enunciados para Foucault são essencialmente **raros**: “sua raridade de *facto* deve-se a que uma frase nega, impede, contradiz ou recalca outras frases – de tal modo que cada frase ainda se amplia com tudo aquilo que não diz”. Por sua capacidade de ser raro, os enunciados são objetos específicos de **acúmulo** “através do qual ele se conserva, se transmite ou se repete. O acúmulo é como a constituição de um estoque, não é o contrário da raridade, mas efeito dessa mesma raridade” (DELEUZE, 2005, p. 14).

Os enunciados são, assim, inseparáveis de uma lei, de regras de formação, de formações discursivas, de raridades e de seus efeitos; e, também, inerentes a uma **exterioridade**. Nessa exterioridade, a historicidade é elemento primordial para compreendê-los na instância de sua formulação, circulação e apreensão; condições que lhes possibilita relacionarem-se com o lado exterior do que é dito, promovendo a compreensão não *do que se diz*, nem *quem diz*, mas *porque se diz* desse e não de outro lugar, *porque* pode ser dito por essa e não por outra posição sujeito (Cf. DELEUZE, 2005).

### 2.1.1 O enunciado e os quatro eixos fundadores da função enunciativa

Quando uma formulação idêntica reaparece – as mesmas palavras são utilizadas, basicamente os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado (FOUCAULT, 2012a, p.108).

Por não pensar no enunciado somente pelo viés da análise formal, ou pelos traçados da investigação semântica, Michel Foucault (2012a) abre um leque de possibilidades para os gestos de interpretação do enunciado. A trajetória delineada pelo autor para abranger os componentes primordiais do enunciado ressignificam os olhares sobre o texto e o discurso, corroborando com a singularidade do método analítico, e do pensamento, do filósofo francês.

De tal modo, para contextualização do nosso objeto de análise, buscamos compreender os regimes de funcionamento dos enunciados e do discurso nas redações do vestibular indígena, em sua primeira década de realização – edição II, transitando pela perspectiva teórico-analítica foucaultiana (FOUCAULT, 2012a, p.106), no tocante à função enunciativa.

Para isso, é imprescindível destacar o modo como Foucault (2012a) destaca os nós dos descontínuos “átomos do discurso” (FOUCAULT, 2012a, p.96). Para isso, o filósofo trabalha extensamente acerca dos quatro eixos fundadores do enunciado, que criam as condições necessárias para a emergência enunciativa na exterioridade discursiva. E, ainda, para explicar as condições de existência do enunciado, e a função enunciativa que o constitui, Foucault engendra diálogos a respeito das possibilidades de aparição, e estabiliza as divergências de composição, entre enunciados, frases, e proposições.

Conforme Foucault (2012a), o enunciado, contrário às proposições, não recebe atributos de valor de verdade, e, também, não necessita de uma realidade visível para que possa ganhar sentidos, assim como a frase. À vista disso, suas conceitualizações nos permitem compreender que, enquanto, as formulações frasais e proposicionais admitem e carecem de uma verdade lógica e palpável, evocando tais domínios em todas as suas (re)aparições, os enunciados não são, necessariamente, similares, nem permutáveis, assim como também, podem ou não comportar a(s) mesma(s) significação(ões), (ou sentidos equivalentes).

Por meio dos procedimentos arqueogenealógicos, correlacionamos, à luz dessa teoria, a prática analítica a que circunscrevemos os enunciados das redações do Vestibular para os Povos Indígenas, formulados pelos candidatos indígenas, (materialidade discursiva e objeto

de análise desta pesquisa); e, com o intuito de compreendê-los e analisá-los, percorremos, sinteticamente, as complexidades dos eixos compositivos da função que o envolve.

Em primeira instância, para elucidar esse objeto discursivo que não é oculto, mas ao mesmo tempo não é visível (Cf. FOUCAULT, 2012a, p.135); como, também, não é constituído por uma forma única, mas se instala no conjunto de quatro propriedades derivadas do processo discursivo, os enunciados têm a condição de (co)existência circunscrita à função enunciativa. Faz-se, assim, imprescindível considerar e explicar esse vínculo, para que seja possível depreender e apreender das redações dos candidatos indígenas tudo aquilo que está no campo do dizer, e, por isso, na visibilidade, e nos campos lacunares, ou “inexistentes”, portanto, na invisibilidade.

Ao seguir essas estratégias enunciativas, para vislumbrar consistentemente o modo como os enunciados produzem significações, é indispensável considerar os domínios de: (a) Referencial; (b) Sujeito; (c) Campo associado; (d) Materialidade.

Estes quatro eixos, quando articulados, dão consistência ao enunciado e arrematam a função enunciativa. Desse modo, enunciado e função enunciativa mantêm entre si uma relação essencialmente singular, dadas as suas condições de (co)existência, emergência e possibilidades, permite-nos apreender os sentidos ali inscritos.

**Quadro 4:** A constituição da função enunciativa.



**Fonte:** Adaptação de Foucault (2012a).

A primeira propriedade da função enunciativa, à qual damos destaque é o item “a. referencial”, que delimita as possibilidades enunciativas, e forma as condições e campos de emergência do enunciado, já que ele é constituído por

leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que estão postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação (FOUCAULT, 2012a, p. 110-111).

Já o componente “b. sujeito” representará a viabilidade de um indivíduo ocupar, alternadamente, em uma série enunciativa, diferentes posições e admitir diferentes papéis (de sujeito). Essa instância produtora do enunciado é considerada “um lugar”, que pode ser ocupado por divergentes indivíduos, e tem sua liberdade para continuar “idêntico em si mesmo”, mesmo que indefinível e variável, como também “para se modificar” a cada frase em que é evocado (Cf. FOUCAULT, 2012a, p.115-116).

Enquanto esses elementos atuam, faz-se igualmente relevante a presença do elemento “c. campo associado”, que estabilizará a povoação e reatualização de enunciados (dados) em um (novo) enunciado, esse domínio tratará de correlacionar os campos adjacentes, e de coexistência enunciativa entre os enunciados, pois “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2012a, p.118), nesse sentido,

não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. [...] O enunciado, longe de ser o princípio de individualização dos conjuntos significantes [...] é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam (FOUCAULT, 2012a, p.121).

Por fim, é fundamental que os enunciados sejam materializados, registrados, corporificados, ganhem vida em alguma superfície sensível. A propriedade “d. materialidade” é, portanto, um aspecto inerente ao enunciado, visto que ele necessita constitutivamente de “uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2012a, p.123), além disso, a existência material do enunciado está interligada as suas (re)construções de identidades, isto é,

sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais. [...] O regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis (FOUCAULT, 2012a, p.125-126).

Para explicitar o funcionamento identitário do enunciado, Foucault (2012a, 126-128) menciona dois campos que auxiliarão na assimilação desse movimento, o de *estabilização*, e o de *utilização*. O primeiro admite que, se por acaso a materialidade do enunciado venha a se modificar, ele dará condições de manter a leitura dos mesmos significados, o que *estabiliza* a identidade do enunciado; o segundo expõe a relativização da identidade do enunciado, conforme sua reaparição em outros tempos e materialidades, esse campo possibilitará a integração do enunciado às redes discursivas, o que pode manter ou apagar a identidade antes estabelecida.

### **2.1.2 A função enunciativa: a construção dos enunciados das redações do vestibular indígena**

O campo enunciativo de onde o sujeito indígena discursiviza atrela uma disposição entre funcionamento enunciativo e historicidade, e nos delimita possibilidades, muito específicas, quanto aos gestos de leitura e interpretação críveis. Visto que a história construtora da memória discursiva que “representa o elo entre passado e presente ao mesmo tempo em que fundamenta e possibilita interpretações” (GONÇALVES, 2012, p.36) do e sobre o povo indígena demarca, particularmente, em âmbitos sócio-histórico-culturais, tanto a posição que os candidatos indígenas assumem para enunciar, quanto àquilo que eles preferem tomar como referenciais.

No caso do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná estabelece-se com/sobre os candidatos indígenas uma relação singular de saber-poder, na qual o espaço de discursivização desses sujeitos é marcado pela subjetivação às possibilidades pré-estabelecidas de enunciação.

Consideramos que a forma como o candidato entende o processo seletivo e realiza seu gesto interpretativo sobre a prova de redação estará discursivizado em seus enunciados, por

meio de suas escolhas lexicais. Esse regime de olhar do candidato sobre o enunciado-comando, exposto na prova de redação, delineará as relações com o referencial. O modo como o referencial é tomado por um sujeito adquire formas muito específicas de materialização (esta especificidade se deve ao modo como as marcas lexicais se apresentam no texto e são utilizadas no funcionamento da argumentação e da posição sujeito), o que ratifica a singularidade e raridade dos enunciados produzidos (e produzíveis).

Embora não pretendamos nos focar em uma investigação aprofundada dos modos de constituição e elaboração do enunciado-comando<sup>21</sup> da avaliação de redação acreditamos ser conveniente analisar, brevemente, a construção desses enunciados e a sua relação com as redações dos candidatos indígenas, pelo motivo de a proposta estar estreitamente relacionada às produções textuais, uma vez que designará as condições de produção de leitura do tema proposto e de como a escrita se manifesta em razão da tipologia de texto proposta. Apresentamos neste instante o enunciado-comando do vestibular em questão:

**Quadro 5:** O Enunciado-comando (2003)

*“Redija um texto dissertativo sobre alguma lenda ou algo que tenha aprendido na aldeia com seus familiares e amigos.”*

**Fonte:** II Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (2003).

O comando apresenta a elaboração de redações condicionadas a uma das propostas: a escrita de um texto dissertativo; ou a escrita de um texto de caráter narrativo, ambos que discorressem sobre o aprendizado na aldeia. Desse modo, o regime de olhar dos candidatos indígenas manifestado por seus modos de dizer sobre o que se pede no enunciado-comando, poderá ser similar, levando em conta, também, que os candidatos<sup>22</sup> indígenas partilham de memórias discursivas e histórias semelhantes, apesar de pertencerem as mais diversas etnias.

Ao produzirem os textos solicitados de acordo com a proposta textual, os vestibulandos não adotam apenas a perspectiva de “candidato ao vestibular”: o próprio desenvolvimento do enunciado-comando (*Quadro 5*), em um jogo linguístico-discursivo de

<sup>21</sup> O termo enunciado-comando surge para explicitar, pelo viés discursivo, o que se entende por “produção textual”. Sob esta perspectiva, consideramos essa expressão mais abrangente, pois nos leva a compreender, além das competências no nível do texto, das modalidades enunciativas, e das relações entre os enunciados e a exterioridade discursiva.

<sup>22</sup> É importante salientar que os vestibulandos pertencem a divergentes etnias, por este fato quando conveniente optaremos pela nomenclatura de candidato indígena ao invés de sujeito indígena, justamente, na tentativa de resguardar as identidades étnicas dos indígenas e não generalizar suas especificidades.

“permitir-obrigar”<sup>23</sup>, coloca-o na variável de “sujeito indígena” para enunciar sobre o objeto de que se trata. Assim, o próprio enunciado-comando, constituinte da emergência do referencial, cria condições de possibilidades para a instauração de *posições* sujeito, em particular, para a tomada da voz do *sujeito indígena* no/do texto.

Ao falar do referencial, já entramos no tocante ao sujeito, o que ressalta a interligação de todos os elementos da função enunciativa. Tendo assumido um regime de olhar sobre os objetos discursivos inerentes ao referencial: i. “*lenda ou algo que tenha aprendido na aldeia com seus familiares e amigos*” (*Quadro 5*), os candidatos ocupam não uma posição uniforme, invariável, e constante, mas *posições* de sujeito, visto que o consideramos na dimensão de um sujeito que *enuncia*, que *produz enunciados*, e não de um indivíduo que *pronuncia*, e *produz frases e proposições*.

Esses sujeitos, constituídos por posições variáveis para tratar do objeto discursivo, conferido pelo referencial, aciona divergentes campos da/na memória para que possa enunciar, e correlaciona seu (novo) enunciado a vários outros que já foram ditos e mantêm-se vivos nas redes discursivas. Tais campos configuram a estabilização e a utilização dos enunciados, visto que fornecem condições para manutenção da identidade dos enunciados, como, também, a sua integração às redes discursivas.

No caso do nosso objeto de análise, acontece um fato um tanto significativo: os próprios enunciados-comandos evocam os já-ditos sobre o objeto que os candidatos indígenas têm de enunciar; i. “[...] *tenha aprendido na aldeia com seus familiares e amigos*”; “[...] *para as sociedades indígenas brasileiras atualmente.*” Desse modo, para se adequarem às exigências da avaliação, os candidatos terão de, necessariamente, dar visibilidade à reatualização dos discursos “velhos”, que o constitui, como sujeito indígena – fato que propõe uma reafirmação das posições sujeito “candidato-indígena” e não somente de “candidato ao vestibular”. Esses diálogos (in)visíveis são exercícios dos campos associados, que põem no limiar do discurso (novo) sua condição de coexistência com outros discursos (dados).

As uniformes proposições dos candidatos irrompem de seu estado de inércia, na medida em que são lidos e interpretados em sua complexidade e singularidade enunciativa, considerados, assim, em sua extensão discursiva, e na tessitura da escrita em uma superfície sensível. Dessa forma, os enunciados dos candidatos indígenas são materializados, pelo nível das frases e das proposições, como, também, na superfície estável da prova de redação

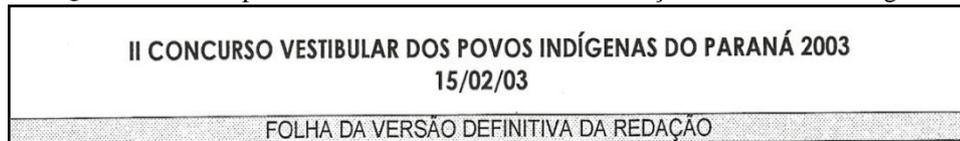
---

<sup>23</sup> O enunciado dialoga, diretamente, com o seu interlocutor: o candidato.

realizada no vestibular indígena, no ano de 2003, na cidade de Londrina, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Na elaboração da prova, os organizadores criam um espaço determinado no caderno de provas para a redação dos textos<sup>24</sup>. Neles, esse suporte específico é apresentado da seguinte forma:

**Quadro 6:** As especificidades da materialidade da redação do vestibular indígena



**Fonte:** II Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (2003).

Após tratarmos, brevemente, sobre alguns pontos de exercício da função enunciativa nas redações e nos enunciados comandos, nos concentraremos em uma discussão específica sobre as propostas textuais, com o objetivo de delinear como o enunciado-comando cria condições de possibilidades (ou não) do desenvolvimento de produções textuais condizentes com aquilo que solicita.

### 2.1.3 O enunciado-comando e a produção textual

Para o viés teórico da Linguística Textual, a língua pode ser entendida sob três pontos de vistas diferentes: como instrumento de comunicação, como expressão do pensamento e como processo de interação. Na primeira direção, os sentidos da língua provêm do uso dos códigos linguísticos, considerados autônomos e externos aos sujeitos, e servem apenas para troca de informações, isto é, para a comunicação entre os indivíduos em sociedade. Para a segunda perspectiva, a língua expressa as intenções do escritor, e produz sentidos a partir da organização lógica e transparente dos signos linguísticos. Na última concepção, a língua adquire seus sentidos a partir de processos interacionais entre autor e leitor e toma por base as situações sociais de interlocução (Cf. KOCH; ELIAS, 2012, p. 32-36).

<sup>24</sup> Uma folha é dada como rascunho e outra é oferecida como a “folha da versão definitiva da redação”. Esta última tem por função legitimar a produção textual dos candidatos, uma vez que, se a redação não for transferida da folha de rascunho para a versão definitiva não terá validade, isto é, somente serão submetidas à avaliação as produções textuais dos candidatos que foram redigidas na materialidade destinada para a versão definitiva da redação.

Dentre esses vieses da Linguística Textual o regime de funcionamento da língua, em sua modalidade escrita, ancorado na interação entre autor-leitor, apresenta-se como o mais apropriado para amparar processos seletivos como o vestibular indígena, visto que sob esta perspectiva “a língua é vista como uma atividade, isto é, uma **prática sociointerativa** de base cognitiva e **histórica** [...] a língua é um sistema de **práticas sociais e históricas sensíveis à realidade** sobre a qual atua” (MARCUSCHI, 2008, p. 61 – grifo nosso).

Para investigar o modo como a língua é tomada na prática social do vestibular específico, é preciso analisar as condições reais sob às quais os candidatos estão circunscritos: os critérios de avaliação formulados para a prova em questão, e o enunciado-comando fornecido na redação. Por isso, trazemos no *Quadro 8*, o trecho do Manual do candidato<sup>25</sup>, que corresponde à parte referente aos critérios de avaliação, e posteriormente no *Quadro 9*, uma gesto interpretativo do enunciado-comando.

**Quadro 7:** Os critérios de avaliação da prova de redação II

<p><b>PROVA DE REDAÇÃO</b> (de 0 a 50 pontos)</p> <p>Na avaliação da Prova de Redação serão observados os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capacidade de interpretar o tema proposto e seus comandos;</li> <li>• capacidade de escrever um texto respeitando-se as características da tipologia textual solicitada;</li> <li>• capacidade de estabelecer relações entre diferentes textos e discursos;</li> <li>• capacidade de organizar idéias com coesão e coerência;</li> <li>• capacidade de escrever um texto de acordo com a modalidade da norma padrão da língua portuguesa.</li> </ul>
--

**Fonte:** Manual do candidato (2003) – Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

Percebemos que há uma harmonia entre tais formulações avaliativas, e os preceitos da Linguística Textual, em sua perspectiva interacionista. Posto que, as características presentes nos critérios de avaliação vão ao encontro das estratégias de leitura-escrita propostas por Koch; Elias (2012), como podemos observar a seguir:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das idéias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

<sup>25</sup> Documento disponível em cópia impressa para os sujeitos indígenas inscritos no II vestibular.

- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Estas quatro estratégias interacionais podem aparecer ou ser identificadas na formulação dos cinco critérios de avaliação:

i. O primeiro componente avaliativo, que se espera do candidato é a habilidade de “interpretar o tema e seus comandos”, condição que requer *a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa*;

ii. O segundo critério requer uma “escrita adequada às características tipológicas do texto” e o quarto a “organização de ideias com coesão e coerência”, assim, permitem um diálogo com a segunda estratégia de leitura e de escrita que prevê a *seleção, organização e desenvolvimento das ideias para fornecer ao texto continuidade temática e progressão*;

iii. O terceiro item requer que o candidato estabeleça “relações entre os diferentes textos e discursos” e corresponde às pretensões da terceira estratégia que propõe o *balanceamento entre informações explícitas e implícitas*;

iv. O último critério requer a habilidade de escrita na modalidade padrão da língua portuguesa e, com isso, correlaciona-se à última estratégia que defende a *revisão contínua do texto escrito pelo escritor*.

Dessa forma, constatamos, que o autor, no caso, o vestibulando indígena, precisa desenvolver as estratégias linguísticas-textuais para a construção dos sentidos no texto por ele elaborado, de conformidade com as exigências dos critérios avaliativos.

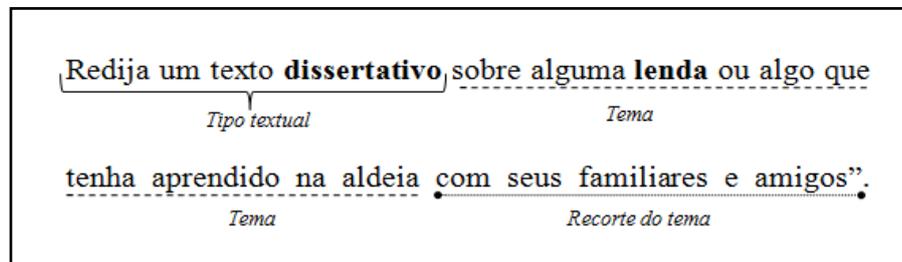
Para que esses critérios possam, efetivamente, proporcionar condições de avaliação das habilidades linguísticas e discursivas dos candidatos, os enunciados-comandos, elaborados para o desenvolvimento das produções textuais, devem proporcionar condições coerentes de interpretação, em outras palavras, precisam, igualmente, estar de acordo com os critérios solicitados em termos de coesão e coerência temática e tipológica. Todavia, percebemos que, embora os critérios de avaliação levem em consideração estratégias de leitura e de escrita relevantes para olhar sobre as competências linguístico-discursivas dos

candidatos, o enunciado-comando não proporciona as mesmas esferas de interação linguística-textual.

Ponderamos, pois, que os enunciados-comandos precisam ser elaborados com visíveis condições de interpretabilidade, pois qualquer incoerência reativada à formulação enunciativa pode vir a causar ambiguidades para o leitor e prejudicar o atendimento às solicitações dadas. Isto significa que a proposta, também, precisa sobrepesar as estratégias mencionadas para sua própria elaboração, e, além disso, apresentar elementos informativos sobre os componentes temáticos (conteúdos), e estruturais (formas), que, necessariamente, tem de constituir a produção textual dos candidatos, tais como: tema, recorte do tema, assunto, e tipo textual/gênero textual.

À luz dessa perspectiva, o enunciado-comando da prova de redação teria, então, como a função de apresentar, com clareza, o que se almeja do candidato, no caso do vestibular (2003), temática e tipologia textual. Contudo, destacamos que a formulação do enunciado-comando, do vestibular específico realizado em 2003, não contempla todos esses elementos, como podemos vislumbrar no *Quadro 9*:

**Quadro 8:** Componentes temáticos e estruturais do enunciado-comando



**Fonte:** Gesto interpretativo da proposta do II vestibular indígena (2003).

O enunciado-comando do II vestibular indígena apresenta, pois, lacunas, dado que apresenta pontos problemáticos e incompletos em sua elaboração, já que nesse enunciado “há fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão” dos leitores (KOCH; ELIAS, 2011, p.28), como: a ausência de delimitação de um “assunto”, e, também, a dupla possibilidade de tipo-gênero textual (termos grifados no quadro).

Por estas discrepâncias do enunciado-comando depreendemos uma desconexão entre a proposta e os critérios de avaliação. Razão das explicitações tratadas a seguir, pelas quais buscamos problematizar os aspectos linguísticos e discursivos do enunciado-comando do vestibular indígena do ano de 2003 correlacionando-os aos critérios de avaliação da prova.

I. **Critério de avaliação:** Capacidade de interpretar o tema proposto e seus comandos

No vestibular de 2003, o enunciado-comando não delimita em sua enunciação uma temática para que o texto do candidato seja desenvolvido, em razão de generalizar o assunto a ser abordado: “*Alguma* lenda ou *algo* que tenha aprendido”, o que compromete a exauribilidade temática do candidato indígena. O enunciado apresentado no vestibular não proporciona especificações sobre o que deve ser escrito, posto que, além da delimitação de um assunto genérico, não é possível extrair um tema, nem um recorte temático mais específicos.

De tal modo, o gesto interpretativo dos candidatos pode ser, assim como o enunciado, vago e descontextualizado, uma vez que a proposta não estabelece as condições de produção necessárias para que o primeiro critério de avaliação seja respeitado pelos candidatos. O enunciado-comando e o caderno de provas, também, não situam o vestibulando sobre os objetivos de um texto dissertativo, nem do gênero lenda, o que sinaliza para a suposição de haver um saber escolar dado, qual seja, sob o domínio do candidato sobre o que vem a ser a tipologia em questão.

II. **Critério de avaliação:** Capacidade de escrever um texto respeitando-se as características da tipologia textual solicitada

O enunciado-comando da prova de redação do Vestibular para os Povos Indígena no Paraná edição 2003, toma como fio condutor que o texto a ser escrito seja dissertativo e discorra sobre uma “lenda”. A partir desse comando, consideramos que a noção de texto que sustenta essa prática avaliativa é a que, em sentido geral e sob critérios pautados na imanência do sistema linguístico, sustenta-se sob o paradigma de que se espera que o candidato elabore um texto dotado de uma sequência coerente de sentenças, ou ainda, num todo que forme uma unidade linguística, que se organiza sob regras gramaticais. Seria válido, sob tal configuração, que o candidato produzisse um texto, mesmo sem leitura especializada, com conhecimentos gerais adquiridos durante a formação escolar. Além disso, o candidato poderia apresentar a tese/ideia a ser defendida, os argumentos que sustentasse sua tese/ideia, e um fechamento para seu texto – normalmente, denominada de conclusão. Por outro lado, o candidato, poderá não atentar para a tipologia textual e produzir um texto nos moldes de uma narrativa.

Essa ação impossibilita que o candidato desenvolva a sua “*capacidade de escrever um texto respeitando as características da tipologia textual solicitada*”, como exige o segundo

critério de avaliação, já que ao produzir uma “lenda” ele recorrerá ao tipo textual narrativo e não dissertativo, como o comando expõe. Caso a avaliação não pondere ambas as possibilidades, considerando-se as lacunas do enunciado-comando, independente da postura assumida pelo candidato, ele poderá estar sujeito a apresentar um tipo textual não correspondente às expectativas da banca.

Embora a proposta textual apresente alguns equívocos, na forma como foi elaborada, há a possibilidade de o candidato demonstrar suas habilidades linguístico-discursivas, bem como, sua proficiência em Língua Portuguesa. Dadas as condições de o candidato indígena manifestar seu saber escolar, ao menos, no nível do reconhecimento, diante da proposta de 2003 – ao redigir um texto de caráter narrativo, se considerando o gênero textual citado “lenda”, ou dissertativo se ponderando a exigência tipológica da proposta.

### III. **Critério de avaliação:** Capacidade de estabelecer relações entre diferentes textos e discursos

A falta de uma temática bem delineada também se exerce de forma desfavorável sobre o terceiro critério, já que a interligação textual que se propõe para o candidato, diz respeito a um hipotético conhecimento sociocultural, e não à coletânea de textos oferecidos no caderno de redação. A avaliação, neste caso, pode se tornar mais subjetiva, pois o avaliador deverá analisar a conexão enunciativa e textual entre discursos aos quais eles, provavelmente, não têm amplo acesso.

### IV. **Critério de avaliação:** Capacidade de organizar ideias com coesão e coerência

A perspectiva da Linguística textual desenvolve a ideia de que o princípio da coesão não é marca essencial para a produção de sentidos em um texto, e que a coerência não se localiza especificamente em sua construção linguística, mas sim “a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 186). Os níveis de coerência de um texto podem variar dependendo dos sujeitos que o lê, ela se constitui, portanto, como um gesto de interpretabilidade. A coesão se estabelece por meio de “concatenações frásicas lineares” (FÁVERO, 1991, p.13) fixa-se no desenvolvimento de elementos linguísticos que forneçam uma conexão entre frases e proposições.

Para a banca de avaliação, as produções de sentidos das redações serão dadas a partir de tais princípios. Para acrescentar outros conceitos a esses domínios poderiam ser consideradas as significações discursivas dos textos, isto é, quando se considera além da materialidade linguística para a produção de sentidos do texto, tomando a exterioridade e as relações com que ela são estabelecidas, incluindo-se ainda as condições de produção como fator de significação.

Vale destacar que esse critério, por fazer parte de outras avaliações, tem-se demonstrado relevante para verificar o desempenho linguístico dos candidatos, pois a organização textual e discursiva do texto são algumas das formas capazes de demonstrar a adequação linguística do candidato em gêneros formais/padrões de escrita.

Ainda que não seja apresentada nenhuma explicação sobre o que significam os conceitos de coesão e coerência no caderno de provas e no enunciado-comando, isso, em tese, não prejudicaria o candidato, visto que no manual disponibilizado anteriormente a data de realização do vestibular estava claro que seria um dos requisitos que o candidato possuísse essa habilidade, além de ser um dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio. Assim, esse critério não está, diretamente, relacionado com a forma de elaboração da proposta textual, mas com as habilidades de leitura-escrita dos vestibulandos, sustentados por um saber previamente concebido como pertencente ao saber escolar.

#### **2.1.4 Os critérios de avaliação e a proficiência**

Ao considerar os critérios de avaliação no bojo de estratégias de escrita e leitura complexas, é possível notar seu potencial para processos avaliativos que contemplem questões circunscritas a práticas de letramento e de proficiência. As habilidades linguísticas em língua portuguesa requeridas por tais critérios eram consideradas na prova de redação, mas nos inquietamos com as formas como elas eram, de fato, trabalhadas na avaliação. Fator de, nos lançamos diante das seguintes indagações: De acordo com os critérios de avaliação especificados para a prova de redação no manual do candidato, como avaliar a competência linguística dos candidatos? Como tais critérios auxiliam e/ou prejudicam a questão da proficiência? Discutiremos, brevemente, sobre essas questões, dada a importância de se estabelecer uma relação entre os critérios de avaliação e a proficiência, por mais que esse ponto não fosse explorado sob tais parâmetros nesse período de desenvolvimento do vestibular.

Sob tal conjuntura, consideramos que a proficiência em língua portuguesa, em sua modalidade oral e escrita

é fundamental às funções social e política, bem como no reconhecimento da cidadania, uma vez que a prática dos deveres e a consciência dos direitos convertem membros passivos em cidadãos ativos. Esse raciocínio traz à visibilidade a relação entre domínio da língua pela educação escolar, dado que o saber sobre o político possibilita a prática cidadã de forma ativa quando o membro tem ciência de sua condição de cidadão [...] **A proficiência se define e se constitui, dessa forma, pelo uso que o candidato faz da língua e pelo domínio que ele próprio detém sobre o funcionamento linguístico e discursivo em práticas sociais. Práticas estas que reúnem o verdadeiro de uma época, aquilo que constitui a ordem para as formulações enunciativas realizadas e que compõem a prova de redação** – materialidade linguístico-discursiva constituinte do *corpus* de pesquisa eleito –, em cujas condições de existência repousam conceitos, princípios e valores culturais advindos de diferentes campos do saber, estes envolvendo desde as situações mais triviais, nas quais se inscrevem a cultura e as diferenças que dizem respeito aos indígenas, até aquelas para as quais se exige uma conduta linguística culta, de conformidade com o padrão oficial da língua nacional (TASSO; JUNG; GONÇALVES, 2014, p.30-34, grifo nosso).

Sabemos, pois, que as habilidades requeridas para avaliar a proficiência dizem respeito aos parâmetros sociais e políticos condizentes ao verdadeiro da época. Desse modo, as questões gramaticais eram as mais discutidas e privilegiadas na elaboração e avaliação das redações. Em outras palavras, avaliava-se a proficiência linguística do candidato indígena, mas essa proficiência era analisada, parcialmente – se considerarmos a complexidade linguístico-discursiva de uma produção textual, em termos não apenas gramaticais.

Os critérios de avaliação expõem as habilidades linguísticas que as redações dos sujeitos indígenas devem conter para demonstrar sua proficiência em língua portuguesa, esses critérios, portanto, “formalizam, normatizam e padronizam” (TASSO; JUNG; GONÇALVES, 2014, p.37) as condições de possibilidade de escrita dos candidatos, determinando regras de formulação para os discursos.

Os critérios de avaliação, em suas formulações, abrem espaços de visibilidades para a demonstração das competências linguísticas e discursivas, uma vez que são amplos e não pretendem abordar, somente, questões gramaticais. No entanto, como o regime de olhar da avaliação, na época, seguia os parâmetros, essencialmente, gramaticais, as possibilidades que os critérios forneciam para uma abordagem linguístico-discursiva acabavam por estacionarem-se na invisibilidade das/nas produções textuais.

Isso posto, consideramos que os critérios, em si, auxiliavam os candidatos a formularem seus textos, de modo que sua proficiência e as competências linguístico-discursivas, fossem trabalhadas. Tais critérios forneciam aos candidatos uma direção, pela qual eles poderiam (deveriam) seguir, o que poderia prejudicar esses candidatos, seria a perspectiva pela qual tais critérios eram analisados nas redações, com enfoque em só uma das questões que deveriam ser apresentadas para a constatação de um nível proficiente em língua portuguesa.

## 2.2 A MULTIPLICIDADE DOS ENUNCIADOS: ESPAÇOS COLATERAL, CORRELATIVO E COMPLEMENTAR

Deleuze (2005) faz uma leitura bastante particular e produtiva da forma como Foucault compreende os enunciados. Ele admite novas designações ao considerar as particularidades do enunciado. Deleuze é conhecido como o filósofo das multiplicidades, assim como Foucault, ele **não** procura produzir um conhecimento “Uno” sobre um objeto “Uno”, nem reduzir às generalidades o Ser (linguagem). Para ambos, o pensamento filosófico deve ter como objetivo “criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação” (GALLO, 2008, p.37).

Deleuze traça algumas considerações sobre o que é conceito, que nos auxiliam a refletir sobre o modo como Foucault formula um conceito novo para entender o enunciado, e, como esse mesmo conceito ganha outras formas (mas não novas, nem divergentes) no regime de olhar de Deleuze. O autor compreende que

todo conceito é uma multiplicidade [...] retoma e remete outros conceitos [...] é um dispositivo, um agenciamento, um operador, algo que faz acontecer, que produz [...] não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado [...] é uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o mecanismo de conceituação promove. (GALLO, 2008, p.40-43)<sup>26</sup>

Da mesma forma que a conceituação para o vocábulo conceito é uma multiplicidade, assim também é o próprio conceito. Apesar de não se debruçar especificamente sobre o termo

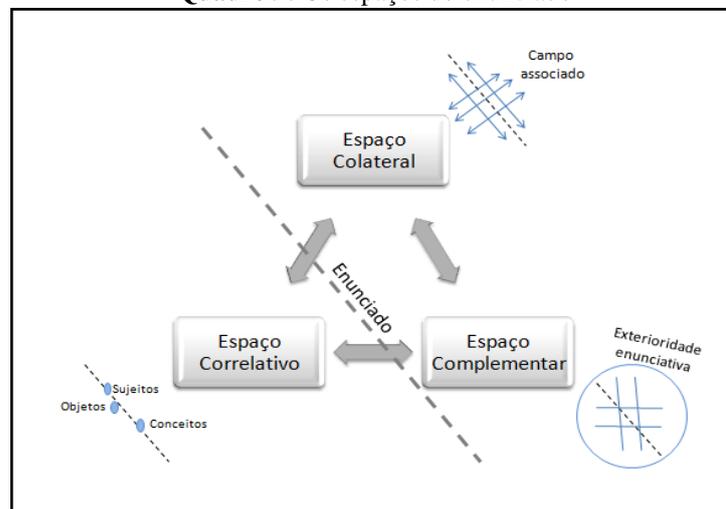
---

<sup>26</sup> Gallo (2008) dispõe de um gesto de leitura e interpretação sobre a perspectiva teórica de Deleuze e Foucault, de tal modo, por vezes, Gallo reconstitui os dizeres desses autores. Para tanto, o autor recupera diversas fontes, dentre elas conseguimos distinguir na citação acima: DELEUZE; GUATARI, 1992 e FOUCAULT, 2000.

conceito, Foucault desenvolve seu pensamento do mesmo modo. O enunciado, por exemplo, é uma multiplicidade que gera inúmeras possibilidades para práticas analíticas e para os gestos de leitura; sobre essa noção o autor reúne uma série de elementos que se localizam na interioridade e na exterioridade para ser articulado ao seu novo operador de análise, como já mostramos anteriormente ao discutir sobre a função enunciativa.

No capítulo “Um novo arquivista: Arqueologia do Saber”, Deleuze (2005) nomeia para a composição do enunciado três círculos, remodelando as singularidades já dadas por Foucault. Deleuze (2005) distingue então essas três fatias do enunciado, que ele compreenderá como:

**Quadro 9:** Os espaços do enunciado



**Fonte:** Gesto de leitura e interpretação da autora em relação à obra de Deleuze (2005).

Ao tratar das propriedades do campo associado, constituinte da função enunciativa, Deleuze (2005, p.16) dá uma nova nomeação para distinguir esse campo, o “espaço colateral, associado ou adjacente”, nessa extensão se considera “variáveis intrínsecas” aos enunciados, que os constituem em sua relação com outros enunciados: regras de passagem, campo de vetores, regularidades e dispersões.

Em Deleuze (2005), compreendemos que não há conflito entre dispersão-heterogeneidade e regularidade-homogeneidade, porque esses movimentos não são opostos, mas, sim, inseparáveis da família dos enunciados. Tanto a dispersão, quanto a regularidade são ligadas através de regras de passagem/campos de vetores e constroem a ligação entre um enunciado e outro. Por estarem ligados às regras de formação divergentes, os enunciados não excluem um ao outro, mas se multiplicam o que caracteriza a multiplicidade e raridade deles.

O modo como o autor descreve o processo dos espaços colaterais nos faz pensar em árvores genealógicas de uma família: apesar de existirem sujeitos extremamente diferentes, opostos um ao outro; na árvore genealógica, eles ainda assim pertencem a uma “rede maior” que os une. Essa rede não é capaz de impedir que existam semelhanças (regularidades) e divergências (dispersões) entre um sujeito e outro, como, também, não é capaz de limitar a multiplicação dos sujeitos se unidos a outras famílias.

O segundo espaço do qual Deleuze (2005, p.18) trata é o correlativo. O foco desse espaço é a relação do enunciado com “seus sujeitos, seus objetos, seus conceitos”. Nessa categoria, o autor elenca as posições sujeito, também mencionadas na função enunciativa, assim compreendemos, que não há um indivíduo-sujeito, mas locais vazios de que são ocupados por sujeitos em diversos momentos, de modo que “um mesmo enunciado pode ter várias posições, vários lugares de sujeito”.

O regime de olhar que determinado sujeito – quando investido de sua posição sujeito – lança para seu objeto, quais relações podem ser estabelecidas sobre o ser de que se fala; “busca-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva e não se determina uma organização léxica nem as escansões de um campo semântico” (FOUCAULT, 2012a, p.58). O objeto discursivo é constituído pelo próprio enunciado – visto que para sua emergência é necessária a presença dos elementos da função enunciativa. Ademais, os enunciados tem particularidades em relação aos seus conceitos, como Gallo (2005, p.40-43) explica, Deleuze concebe que “o conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz/cria uma nova significação”. O espaço correlativo abriga as regularidades de uma família de enunciados, e nesse sentido, é a ordem discursiva.

Como espaço complementar, Deleuze (2005, p.20) vai tratar da fatia extrínseca ao enunciado, das condições exteriores que circundam o enunciado, focando-se, principalmente, sob as condições de possibilidade, uma vez que, estão em nível do devir, à espera de enunciados.

Os enunciados são produzidos e significados nas línguas, e os modos como cada sujeito lança seu olhar sobre a língua, materna ou não, estará, diretamente, relacionado com o seu modo de ver e dizer o mundo. Nesse sentido, no capítulo que se segue, buscamos compreender as relações de saber-poder das línguas, e, também, suas características biopolíticas capazes de apreender e criar espaços de (in)visibilidades aos sujeitos.

### CAPÍTULO 3: BIOPOLÍTICA, LÍNGUA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM PERSPECTIVAS

Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 2012, p. 12).

Uma das questões que move o pensamento de Foucault é a do poder, a forma como ele o compreende e realiza suas metodologias de análise nos leva a ressignificar as relações sociais e os modelos estruturais pré-construídos das práticas em e da sociedade. No método arqueogenealógico foucaultiano “o poder não existe; existem práticas ou relações de poder” (FOUCAULT, 2012c, p.17), essas associações vão se constituindo por meio das forças, e das ações, que todos os sujeitos são capazes de exercer, de maneira que mesmo ao estar em uma posição de “subjetivação”, o sujeito tem sua própria força e também é investido de poder.

Quando uma força se dá em sentido contrário às relações que corroboram com a verdade da época, ela se caracteriza como um ‘contrapoder’, ou melhor, uma *resistência*. Para sucatear, ou tentar produzir um efeito de apagamento sobre as forças/poderes/ações resistentes, a população é *disciplinada*, é controlada por tecnologias de poder, pela biopolítica que age na “regulação das populações” (FOUCAULT, 2012c, p.29) e pelo biopoder “que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência” (FOUCAULT, 2012c, p.29).

Para este capítulo, propusemos o estudo das formulações biopolíticas erigidas por Foucault, bem como compreender os modos como o poder, a resistência e a disciplina são (in)visibilizados no processo seletivo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, e nas produções textuais realizadas pelos candidatos indígenas. Além disso, buscamos traçar métodos teórico-analíticos para perceber a correlação da tecnologia da Biopolítica com o instrumento da língua e dos procedimentos das políticas afirmativas e das políticas linguísticas. Aprender a Biopolítica e sua relação com a língua é esboçar meios enunciáveis e visíveis para o entendimento de uma nova formulação biopolítica, usando os aspectos de saber-poder empreendidos por Foucault.

### 3.1 PODER, RESISTÊNCIA E DISCIPLINA: O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO

Nada está isento de poder [...] ele está sempre presente e exerce como uma multiplicidade de relações de forças (MACHADO, 2012, p.17).

As vertentes teóricas seguidoras do pensamento marxista consideram que há nos sujeitos uma interpelação ideológica, e que a sociedade, dividida por ‘classes’, é regida pelo par dicotômico dominante x dominado, nessa conformidade o poder está centralizado na classe dominante<sup>27</sup>. De outro modo, Foucault desprende a chave ‘ideologia’ das portas das relações de poder que cerceiam a sociedade.

O modo como Michel Foucault articula suas reflexões sobre a sociedade modifica, critica e analisa o regime de olhar sobre o poder. Os sujeitos deixam de ser percebidos através da lente das ‘dominações’, como efeitos de uma estrutura, de um contrato social, e passam a ser captados no interior de uma ‘relação de forças’, “como o produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado” (DUARTE, 2008, p.48). Não é mais uma força/sujeito/instituição que domina outras, o que está em jogo não é uma ação – que apesar de ter a capacidade de ser invertida, tem a instância essencial de **dominação** de outra ação – mas são micropoderes que se estabelecem de formas divergentes ao redor de uma ‘ordem’, são ações sobre ações, são forças que ora podem afetar as demais, ora podem ser afetadas por outras.

A análise do discurso, de linha foucaultiana, compreende essa ‘ordem’ como aquilo que está de acordo com o regime de verdade de uma época – bem como propicia sua irrupção – e, por meio de procedimentos de exclusão é capaz de controlar, selecionar, organizar e redistribuir a produção de discursos da sociedade (Cf. FOUCAULT, 2012b, p.8). Foucault (2012c, p.54) esclarece a relação entre poder e verdade ao dizer que devemos entender por ‘verdade’

um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime da verdade’. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo.

---

<sup>27</sup> O ‘estado’ de dominante pode ser alternado/invertido se as posições dos sujeitos forem alteradas diante das relações sociais (im)postas.

Quando essas verdades não são corroboradas pelas posições sujeito, ou por determinados discursos, estabelece-se outra força discursiva, uma força resistente ao poder que rege as verdades da sociedade em dado momento. Temos assim as resistências; elas podem emergir para a exterioridade discursiva de modo sutil, quase imperceptível, por meio de sujeitos, teoricamente, submersos na ordem, ou podem surgir de forma intensa por sujeitos, que claramente, assumem uma posição de reação à ordem produzida no interior de um ‘regime de verdade’, visto que “onde há poder há resistência, de maneira que todo e qualquer lugar social pode ser palco da resistência a partir de estratégias distintas” (DUARTE, 2008, p.48).

No caso do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, os candidatos desse processo subjetivam-se às práticas discursivas não indígenas com o intuito<sup>28</sup>, em grande parte, de levar os conhecimentos (não índios) obtidos no Ensino Superior para suas comunidades de origem, a fim de “preservar as culturas e línguas maternas”. Embora submersos na ordem discursiva que ‘prega’ a *inclusão* – dos sujeitos indígenas nas práticas não indígenas – os modos de dizer de si e do processo seletivo retratados nas redações desses candidatos revelam o tom combativo desses sujeitos quanto à própria sociedade não indígena e quanto à aprendizagem de conteúdos não ‘desenvolvidos’ por seus povos.

Não é possível, no entanto, pensar a resistência como libertação, pois, assim, implicaríamos relações de dominação e da luta de classes – poder opressor e sujeitos oprimidos – e não parece ser essa a forma pela qual Foucault traça seus caminhos sobre a questão do poder. Para ele “as lutas de resistência ao poder não devem ser pensadas como lutas de libertação para acabar com o poder, mas como lutas para estabelecer outras formas de relação de poder” (FARHI NETO, 2010, p.101), visto que o sujeito é entrelaçado por categorias afetivas aos micropoderes, podendo ser receptivo ou espontâneo a eles. Em qualquer um desses níveis diagramáticos haverá a conservação do poder, na categoria de receptividade se estabelecem as matérias da força, e na de espontaneidade as funções da força (Cf. DELEUZE, 2005).

---

<sup>28</sup> Obtivemos essa informação a partir dos gestos de leitura e interpretação sobre os Questionários sócio-educacionais aplicados como documento obrigatório no IV Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. No presente questionário os candidatos indígenas deveriam responder à seguinte indagação: “*Por que você quer realizar um curso universitário?*”. E as manifestações produzidas eram assertivas, na maioria das vezes, à necessidade dos Indígenas de voltar para suas comunidades de origem, como vemos nos enunciados: “Para eu ter uma formação e também poder ajudar meu povo”; “[...] vou poder esclarecer mais sobre a luta do meu povo”; “Porque quero ajudar a minha comunidade”; “[...] passar para nossas crianças tudo o que aprendi”; “Para me realizar profissionalmente, e ajudar minha aldeia”; “Para ajudar a minha comunidade”, e outros.

Na perspectiva foucaultiana, o poder não se aplica mais a “um lugar, que se ocupa, nem a um objeto que se possui. Ele se exerce, se disputa” (MACHADO, 2012, p.18), de tal modo que o poder não é mais entendido como pertencente ao soberano, à soberania, mas sim a qualquer corpo humano que o exerça ou pretenda dele se apoderar. O poder passa a ter como base um princípio “disciplinante”, os sujeitos são subjetivados às “técnicas, dispositivos, mecanismos, instrumentos”, que compõem um ‘poder disciplinar’, capaz de “trabalhar no corpo dos homens, manipular seus elementos, produzir seu comportamento, fabricar o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade” (Cf. FOUCAULT, 2012c, p.23).

O sujeito é, assim, disciplinado, ele é investido e penetrado por micropoderes, que constituem a disciplina, sendo esta, por sua vez, a que se configura como

uma forma de organização do espaço e de disposição dos homens no espaço visando otimizar seu desempenho, bem como é uma forma de organização, divisão e controle do tempo em que as atividades humanas são desenvolvidas, com o objetivo de produzir rapidez e precisão de movimentos (DUARTE, 2008, p.48).

Outra característica relevante da disciplina é que ela exerce os poderes, tanto quanto ela produz saberes (Cf. Foucault, 2012c, p.23), que, constituídos em redes de saber e de poder agem tanto no corpo individual, quanto no corpo populacional. Assim, os sujeitos disciplinados são, então, vigiados, controlados, organizados, fabricados, e produzidos no interior das relações saber-poder reguladas por condições disciplinares. A análise do discurso leva em conta o corpo como maquinaria dual, capaz de atuar ou de ser o ‘objeto’ em que se atua, nesse sentido, “o indivíduo vigiado, por sua vez, vigia” (FARHI NETO, 2010, p.43), além dessa relação de saber-poder, Foucault estabelece duas tecnologias de poder (governamentalidade) capazes de tornar essas ações exercíveis no corpo da população, são elas: a biopolítica, e o biopoder.

Em sua tese geral, o poder na biopolítica é “cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 208), enquanto o biopoder é uma “regulamentação que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer” (FOUCAULT, 2010, p.207), ambos vão regular populações sobre o que deve existir e de quais modos podem vir a surgir. Assim, poder, resistência e disciplina são articulados para agir e mover as condutas da população, bem como tornar seus corpos dóceis e úteis em meio aos sistemas sociais.

### 3.2 BIOPOLÍTICAS: LÍNGUA, PROFICIÊNCIA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

É somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável (FOUCAULT, 2014, p.94).

As formulações de Michel Foucault sobre o conceito de Biopolítica circundam cinco dispositivos reguladores das práticas discursivas e não discursivas existentes na sociedade são eles: a medicina, a guerra, a sexualidade, o pacto de segurança, e a racionalidade econômica, tratam-se, pois, de um conjunto de estratégias de relações de força que ajustam certos tipos de relações de saber e por elas são igualmente acomodadas (Cf. FOUCAULT, 1977, p. 299-300). Na obra *Biopolíticas: as formulações de Foucault*, Farhi Neto (2010) expõe, de forma muito minuciosa e sistematizada, a respeito de cada uma dessas formulações ressaltando os modos como a sociedade é tomada por regimes biopolíticos em todas as suas instâncias.

Farhi Neto (2010), com seu instigante método teórico-analítico, demonstra como perceber processos elementares das construções biopolíticas: os processos de subjetivação, e também, os de governamentalidade. O primeiro processo se configura intrínseco aos eixos do saber e do poder, ele forma um novo eixo, o da “relação consigo”, cuja relação o próprio “eu”, a própria “vida” torna-se o que está em jogo no poder, e o saber reflete a moral e a verdade as quais esse “eu/vida” tem que se adequar, trata-se de uma “interiorização do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p. 105). Já o segundo, funciona como um quadro de “leitura” da sociedade, no qual é possível “analisar a maneira como se conduz a conduta dos loucos, dos doentes, dos delinqüentes, das crianças”, bem como, “também pode valer quando se trata de abordar fenômenos de outra escala, como, por exemplo, uma política econômica, como a gestão de todo o corpo social, etc.” (FOUCAULT, 2008a, p.258). Em cada uma das cinco formulações de biopolítica, esses processos vão atuar, se revelar, de formas singulares, amparando-se sob o regime e verdade das épocas em que são ponderados.

Diante de uma análise sistêmica rigorosa de Farhi Neto sobre as formações biopolíticas, admitimos a possibilidade de compreender uma nova formulação, considerada a partir do método descritivo-interpretativo arqueogenealógico. Essa nova formulação se dá sob os mesmos aparatos biopolíticos que as outras cinco, mais que isso, ela é formulada nelas, por elas, a partir delas. É uma relação estabilizada por matérias e funções não estratificadas, mas também, por matérias e substâncias formadas. Nessa direção com as formulações dadas ela

ganha visibilidade, enunciabilidade e legibilidade, além da condição de a biopolítica estabelecer-se assim, igualmente, concatenada à língua.

Propomos a (des/re)construção dos modos como as línguas oficiais são capazes de instituir-se como um conjunto de estratégias que decide entre a vida e a morte<sup>29</sup> e que cria possibilidades de ações para: incluir, excluir, falar, calar, aparecer, deixar de existir, unir, segregar, e não só. Para tanto, buscamos esclarecer nos tópicos a seguir:

- i. As condições de emergência da língua portuguesa como oficial no Brasil;
- ii. A dissolução dos discursos que ratificam a legitimação dessa língua;
- iii. As dissimulações discursivas para a “unificação” linguística do país.

Para ter as condições apropriadas, para o propósito de (des)estabilizar tais procedimentos, a língua oficial é suportada por mecanismos políticos; por meio de processos institucionais e ocupa uma posição de espontaneidade em relação ao poder; ela organiza e administra as relações de linguagem de uma sociedade; ela possui sua própria política, isto é, as políticas linguísticas, sendo que a estas cabe

uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo, e, [...] ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. “Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores” (RAJAGOPALAN, 2014, p.73).

Sob tal entendimento, é possível considerar que o regime de funcionamento de uma língua oficial incorpora as mais divergentes formas de vigiar e regular a sociedade, os mecanismos de controle vão se solidificando na medida em que os sujeitos receptivos e afetos às forças desse regime corroboram com suas práticas e as tomam como verdade. Isso ocorre, principalmente, porque a língua oficial se ampara sob um suporte institucional, e abriga as práticas discursivas e não discursivas sob sua política linguística. Assim, as políticas linguísticas intervêm sobre os domínios do que deve viver e do que deve morrer no que se refere às línguas não oficiais, e até mesmo quanto às formas e aos usos da Língua Portuguesa,

---

<sup>29</sup> Na prática discursiva de que tratamos, o vestibular indígena, a vida e a morte serão referentes aos objetos discursivos e às identificações correlacionadas aos aspectos linguísticos e culturais.

dada como oficial no país, nesse sentido elas atuam como ferramentas de uma biopolítica e de um biopoder.

Ainda em consonância com as tecnologias de poder, as competências linguísticas exigidas nas provas do vestibular em específico, na avaliação da redação, passam a ter o direito de intervir (na aceitação) dos usos e funcionamentos linguísticos do sujeito indígena para fazer viver a língua portuguesa, enfraquecendo de tal modo as línguas não oficiais, para que elas deixem de viver e percam a força e sua possível resistência.

### 3.2.1 Colonização: Língua, memória e história

Portanto, o papel da história será o de mostrar que as leis enganam, que os reis se mascaram, que o poder ilude e que os historiadores mentem. Não será, portanto, uma história da continuidade, mas uma história da decifração, da detecção do segredo, da devolução da astúcia, da reapropriação de um saber afastado ou enterrado. Será a decifração de uma verdade selada (FOUCAULT, 2010, p.61).

Para dizer que as línguas oficiais se configuram enquanto estratégias biopolíticas, consideramos importante traçarmos um percurso sobre a história e a memória que erigem a situação linguística da *nação*<sup>30</sup> brasileira. Desde a colonização do Brasil, no ano de 1.500, o discurso *não indígena* foi quem narrou a história *indígena* (que se manteve ágrafa e sem voz até então), portanto o conhecimento construído sobre esse período se levanta sob o regime de olhar do sujeito não indígena.

A memória discursiva acerca da época de colonização manteve-se viva e inquestionável por muito tempo em documentos, que, pela **história global** mantinham status de *monumento-documento*, isto é, os acontecimentos factuais e discursivos que eram traduzidos em palavras documentadas, não eram analisados, nem passíveis de falsidades, a história fazia o exercício de memorização dos documentos, não de interpretação, muito menos de críticas. Guiados pela luz da análise do discurso, consideramos não essa história que visa reconstruir a “forma de conjunto de uma civilização, o princípio – material ou espiritual – de

---

<sup>30</sup> Entendemos a noção de “nação” como uma tentativa de unidade entre os diversos povos e comunidades. Esta tentativa formula-se, contudo, no interior de formulações “imaginadas”, e não são capazes de representar a realidade de diversidade de um país (Cf. ANDERSON, 2008).

uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão” (FOUCAULT, 2012a, p.11-12), mas uma história geral que pretende

determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries; que sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo de correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que “séries de séries” – ou, em outros termos, que “quadros” – é possível constituir.

Vista desse modo, a **história geral** não busca *memorizar os fatos*, mas analisar as memórias de outros tempos *discursivamente*. Se antes a memória tinha de “garantir o não esquecimento – ou seja, a manutenção da lei e o aumento perpétuo do brilho do poder à medida que ele dura” (FOUCAULT, 2010, p.61), agora, com a nova história, ela pretende “desenterrar alguma coisa que foi escondida, e que foi escondida não somente porque menosprezada, mas também porque, ciosa, deliberada, maldosamente, deturpada e disfarçada” (FOUCAULT, 2010, p.61).

Assim compreendidas, história e memória caminham juntas para a releitura e a ressignificação do período de colonização do Brasil, e da forma como os sujeitos indígenas foram sujeitados às práticas exploratórias europeias. Entendemos essas práticas como processos de subjetivação; nesses movimentos, os sujeitos portugueses trataram imediatamente de exercer suas forças no “eu/vida” indígena, “confiscando” para si suas ações, e os bens mais significativos constituintes da identidade das populações indígenas: a(s) terra(s), a(s) língua(s) e o(s) corpo(s); de modo que as terras foram exploradas, as línguas foram vet(l)adas, e os corpos foram cobertos. O que foi chamado de “*guerra justa*”<sup>31</sup> era, na verdade, a instauração de um extermínio étnico, o exercício de um poder soberano, e um perene caos linguístico.

A colonização, desse modo, agrupa uma série de leis, de poderes, e de saberes que “nasceram no acaso e na injustiça das batalhas” (FOUCAULT, 2010, p.61), em que a Coroa portuguesa com sua tropa de usurários criavam condições de emergência para discursos

---

<sup>31</sup> No período de colonização os índios foram “divididos/classificados” pelos portugueses como: “índios mansos” e “índios bravos”, os primeiros eram aqueles que aceitavam servir aos missionários, aos colonos e à Coroa portuguesa, em troca de “insignificantes” salários e terras para subsistência, enquanto os segundos eram “subdivididos” em “índios de resgate”, os que eram resgatados de guerras intertribais onde, segundo os portugueses, seriam mortos em rituais antropofágicos, e os “índios bárbaros”, que eram aqueles indígenas que não se submetiam aos serviços forçados, nem à “catequização”. Os “índios bravos” eram escravizados “legalmente”, visto que a Coroa portuguesa tomava esse exercício como “única solução” de conversão para esses “bárbaros”, essa prática era assim entendida como uma “guerra justa” (Cf. OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

estereotipados sobre os indígenas, tais discursos eram tomados como verdadeiros e legítimos pela Coroa, a fim de alicerçar seus interesses político-econômicos. Os estereótipos<sup>32</sup> criados a respeito dos sujeitos indígenas e sua cultura serviam à Coroa como mecanismos de subterfúgio para a marginalização e escravização, e forneciam valor de verdade e legitimidade às práticas exploratórias.

Os povos indígenas foram considerados “atrasados”, fora da experiência do tempo “partilhado” na Europa, subdesenvolvidos psicológica e “civilmente”. Essa “constatação” portuguesa elencou no/para o Brasil a necessidade de uma ‘homogeneização nacional’, entre povos portugueses e povos indígenas, visto que para eles [portugueses] só haveria a partir de então no país dos índios “lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico” (BAUMAN, 2003, p.84), que não a indígena, é claro, mas ao “esclarecimento” cultural de Portugal. À cultura e às línguas indígenas ficou reservado apenas o lugar de “uma sociedade sem fé, sem lei e sem rei” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.27), e, também, sem terra, sem voz, e sem vez.

O povo colonizador tomou para si todos os direitos da terra local limitando o campo de vetores das forças indígenas. Embora as ações indígenas tentassem manter sua força, havia uma definição de “estratégias possíveis de resistência em vista de processos autônomos de subjetivação” (DUARTE, 2008, p.48), o regime de verdade (im)posto às terras brasileiras, já não pertencia mais às vozes indígenas, visto que a **violência** era o meio para dar visibilidade ao povo português e ao mesmo tempo imprimir um artifício de apagamento cultural dos povos indígenas.

Estabelece-se uma ordem do discurso, ordem essa que se sustenta e se baseia num princípio de rarefação capaz de determinar as condições de funcionamento dos discursos legítimos da época, os quais vão regular as práticas exploratórias e codificá-las, de modo que nenhum indígena “entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2012b, p.35), esses procedimentos de rarefação terão a incumbência de: limitar as condições de possibilidades das forças resistentes; conjurar os poderes e perigos que os indígenas ofereciam; sobrepujar as condições de emergência dos discursos possíveis favoráveis ao poder resistente (Cf. FOUCAULT, 2012b, p.8)

---

<sup>32</sup> Nesses casos os estereótipos se constituíam a partir de uma descrição exagerada e “demonizada” dos costumes indígenas. Sabendo que o povo Português possuía uma tradição católica, a cultura politeísta, antropofágica, e poligâmica dos sujeitos indígenas eram entendidas por eles como um desrespeito à Coroa portuguesa e às crenças que ela defendia.

O regime de olhar, amparado em noções erigidas por Foucault, tem possibilitado identificar, pelo acontecimento e por todo o processo da colonização, o exercício de três formas de poder em conjunturas diferentes: o poder pastoral, o poder soberano e o poder disciplinar, esses “poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, e nesse complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado” (MACHADO, 2012, p.15). Embasados nas obras de Foucault (2012c; 2010; 2014) elaboramos um quadro teórico-analítico sobre tais poderes, para posteriormente explanar os modos como eles ganham (in)visibilidades nas ações colonizatórias:

**Quadro 10:** O(s) poder(es) em exercício

<b>Técnicas de exercício</b>	<b>Poder Pastoral</b>	<b>Poder Soberano</b>	<b>Poder Disciplinar</b>
<b>Ordem</b>	Religiosa	Soberana	Disciplinar
<b>Objeto de desejo</b>	Salvação	Riqueza	Força(s)
<b>Figura pública</b>	Padre/Pastor	Rei	∞
<b>Regime de verdade</b>	Conversão Confissão Obediência	Legitimação	Normalização
<b>Representação no Brasil</b>	Ação missionária	Coroa Portuguesa	Início das Políticas indigenistas
<b>Sistema governamental</b>	Brasil Colônia	Brasil Colônia Brasil Império	Brasil República

**Fonte:** Autora.

No período de colonização, o poder pastoral e o poder soberano desenvolveram-se concomitantemente, com o objetivo de subjetivar os indígenas as suas práticas (nesses poderes, era possível fazer uso – ou não – de métodos de violência e de sujeição, sem necessariamente fazê-lo de forma velada). Na contramão desses poderes, há o poder disciplinar perceptível em movimentos que prezam não o “fazer morrer” do outro, mas o “deixar morrer”, essa alteração no entendimento das ações sobre a vida é uma pretensão do abandono da violência, e da assimetria do direito de morte e vida do outro.

Guiado pela ordem religiosa, o poder pastoral fundamenta-se em três princípios de economia do corpo individual: o da salvação, da obediência, e da verdade. Tendo por bem comum do corpo individual “a salvação”, ele rege as ações dos indivíduos por meio do regime de verdade que se estende sobre três dimensões: a conversão, a confissão e a obediência. Subjetivamente o poder pastoral tem por finalidade o “bem-fazer” e a “salvação” sustentando-se na necessidade de monitorar as condutas dos homens a fim de torná-los obedientes e de fazê-los confessar suas verdades para encontrar a verdade.

No período de colonização, o pastoreio teve função fundamentalmente política e econômica, à ação dos missionários jesuítas no Brasil, e tomou como objetivo o “bem-fazer” à Coroa portuguesa agindo “para garantir as fronteiras do império português e para tornar os índios “mansos” produtivos através da catequese.” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.49). Para isso, a evangelização dos indígenas nem sempre ocorria de forma amistosa, dado que para “fazer viver” o cristianismo esse processo doutrinário “fazia morrer” as crenças e línguas indígenas.

Muitos dos sujeitos indígenas não aceitavam essa “conversão”, frequentemente “os índios negavam o aprendizado, abandonando os aldeamentos em busca de seus territórios nos sertões” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.47), atitudes essas que materializavam as “resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta” (FOUCAULT, 2008, p.256), visto que a grande dificuldade dos indígenas era a de “abandonar seus costumes mágicos e religiosos, regras de parentesco (poligamia e outros)” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.47).

A salvação preterida pelo poder pastoral estava interligada aos meios de subsistência, tais meios correspondiam à garantia de alimentação, e o pastor (supostamente) configuraria a figura pública daquele “que alimenta e que alimenta diretamente ou, em todo caso, que alimenta conduzindo as boas campinas” (FOUCAULT, 2008, p.170). No caso dos jesuítas no Brasil, o pastorado buscava, por meio da catequese, fazer com que os índios exercessem “de bom grado” a mão de obra necessária para a subsistência do clero. Também como estratégia missionária houve a “adoção de intérpretes, os “línguas”, ou o aprendizado do idioma indígena, permitindo o ensino do evangelho às crianças através do aprendizado da escrita e da leitura” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.47), e promovia de modo silente o apagamento das línguas indígenas.

Alguns dos jesuítas e dos índios buscavam a liberdade de “índios mansos” capturados pelos colonos, e dos “índios bravos” escravizados por meio do método da *guerra justa*. O Padre Antonio Vieira foi uma das figuras mais significativas para a “libertação” daqueles que estavam aprisionados e para a interrupção das capturas, Vieira conseguiu que fosse estabelecido o *Regimento de 1680*, a partir desse regime os colonos não poderiam mais escravizá-los, mas os indígenas deveriam ficar disponíveis para os serviços nas aldeias em especial para: acompanhar “os padres nos trabalhos missionários”; ficar “a serviço dos moradores” dos aldeamentos governados pelos párocos e líderes indígenas; cuidar “da

subsistência das famílias indígenas” (BEOZZO, 1983, s/p apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.47).

Segundo Oliveira e Freire (2006, p.43), “os missionários procuravam tratar bem os índios aliados, visando ao seu emprego na defesa do território conquistado em face dos índios bravios ou dos invasores estrangeiros (franceses, holandeses etc.)”, devido ao clima ‘conciliador’ entre índios e jesuítas os colonos se revoltaram contra os jesuítas e procuraram formas para reverter essa situação, visto que o trabalho escravo começava a ficar escasso.

A ação missionária manteve essa forma de controle da conduta dos indígenas “mansos” durante a maior parte do período Brasil Colônia, e começou a ter sua força enfraquecida quando Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, mais conhecido como Marquês de Pombal, primeiro ministro do rei D. José I Mendonça Furtado e representante do movimento do despotismo esclarecido “perseguir como objetivo a separação entre o Estado e a Igreja, evitando a discriminação aos marranos (cristãos novos) e limitando os processos de autos de fé” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.70). O Marquês trabalhava a serviço da Coroa e exercia de forma marcante o poder soberano, tanto sobre os índios, quanto sobre os próprios jesuítas e outros missionários.

A soberania, ao contrário do poder pastoral, não tinha como objeto de desejo algo que envolvesse o benefício de outros sujeitos alheios ao seu poder, mas de tirar desses outros aquilo que lhe interessava, desde trabalho escravo até as terras. À Coroa portuguesa e àqueles que trabalhavam para ela, como Marquês de Pombal, destinava-se esse poder soberano, capaz de atuar sobre os corpos e comunidades dos sujeitos indígenas, com o interesse de apropriar-se das terras e seus produtos, dos bens e das riquezas naturais dos índios. Para Foucault (2010, p.207), o poder da soberania era algo considerado absoluto, dramático, sombrio, que consistia em poder fazer morrer.

Além da morte dos sujeitos indígenas sujeitados à escravização e dizimados pelos portugueses, os colonos também intervieram em tudo que lhes pertencia. Marquês de Pombal viu na utilização e existência das línguas indígenas condições de possibilidades para a resistência indígena, e para a dispersão do poder soberano, principalmente, pelo fato do poder pastoral incluir “os línguas”<sup>33</sup> para ter a família linguística Tupi-Guarani<sup>34</sup> como língua de acesso dos portugueses aos indígenas.

---

<sup>33</sup> Os Línguas eram os jesuítas que se dedicavam em aprender as línguas indígenas e desenvolver gramáticas que descrevessem tais línguas.

<sup>34</sup> Vale destacar que o aprendizado e interesse dos Jesuítas em relação à família linguística Tupi-guarani era, principalmente, por “desarmar” a resistência indígena e facilitar a catequização (Cf. AMARAL, 2010).

Para impedir que os sujeitos indígenas aumentassem qualquer tipo de força resistente, o poder soberano tornava pública a necessidade de cumprir Leis, códigos, direitos, e, sustentava-se em um movimento de *(in)visibilidades*: visibilidade (e enaltecimento) do poder soberano [Coroa portuguesa] e invisibilidade (e desprezo) daqueles que os serviam [sujeitos indígenas]. Uma das Leis desenvolvidas com o intuito de fazer morrer as culturas, e essencialmente, as Línguas Indígenas foi o *Diretório dos Índios*. Convém explicitarmos o artigo do Diretório referente à questão da proibição das Línguas, pois buscamos nesse acontecimento resgatar a memória da política linguística precursora, no Brasil, para o alastramento do dispositivo da “inclusão imaginária e a solidariedade”.

**Quadro 11: O Diretório dos Índios**

**Diretório dos Índios/ Artigo 6**

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

Fonte: BRASIL, 1755.

O Diretório dos Índios instituiu uma política linguística de regulação e controle sobre os Povos Indígenas, e até mesmo sobre o clero, que de uma forma ou de outra permitia que os indígenas fizessem uso da sua língua materna. Esse procedimento estabeleceu por sua força/forma de ação uma *interdição* do dizer, e se formulou enquanto uma política de: **legitimação, de regulação, e de conversão** (Cf. LISS, 2011, p. 35); visto que legitimava somente o uso da língua portuguesa, regulava, sob pena de punição, os sujeitos-aldeados resistentes em manter o contato em línguas indígenas, e mantinha na educação

religiosa/catequeses exclusivamente a utilização da língua portuguesa como instrumento de ensino e de “salvação”.

A noção de homogeneidade se estende e vai adquirindo forças para atuar em todos os âmbitos, o povo português espontâneo ao poder cria condições de coexistência para que a situação homogênea seja construtora de uma nova nação, a “brasileira”. Mesmo atuando de modos diferentes tanto o poder pastoral, quanto o poder soberano buscavam uma homogeneidade cultural, que estabilizasse uma “identidade nacional”, e o Diretório de Pombal funcionava como uma

política unitária de imposição da língua representava a possibilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época (MARIANI, 2003, p.76).

Assim, a língua portuguesa tornou-se a língua oficial do Brasil, em razão de sua condição de legitimidade, fundamentada pela Coroa Portuguesa tornando-se, pois, a “língua de Estado, língua de saber e língua jurídica” (FOUCAULT, 2010, p.130). A soberania, detentora do poder público, legitimava os direitos e deveres dos “súditos” em relação à Coroa e aos colonos. O poder soberano estabilizava como sua responsabilidade e dever somente o aumento de seus bens, e para isso desenvolvia quantas Leis e códigos fossem precisos para manter sob sua legislação o trabalho e as ações do “eu/vida” dos sujeitos indígenas e negros (ambos escravizados), visto que “a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei” (FOUCAULT, 2012c, p. 418).

As fases<sup>35</sup> da constituição do Brasil estão interligadas às formas de governo do país e mantém estreita relação com o exercício e as técnicas de poder, visto que, os processos governamentais estabeleciam junto ao seu regime de verdade o discurso verdadeiro “que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder” (FOUCAULT, 2012c, p. 279).

Com o início do Brasil República, o modo de ver o indígena se modificou – sem as relações de poder soberanas, ainda que excluído e marginalizado da sociedade – a presença do índio passou a receber mais atenção das políticas públicas. Um novo projeto missionário, o Regime tutelar, e políticas indigenistas (como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Comissão Nacional de Política indigenista (CNPI), Estatuto do Índio) materializaram a nova

---

<sup>35</sup> Brasil Colônia (1500-1822); Brasil Império (1822-1889); Brasil República (1889-atual).

forma da força governamental conceber os sujeitos indígenas. A ordem manifestada por esse novo poder está diretamente interligada com a questão das disciplinas,

Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas no nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas (FOUCAULT, 2012c, p.293).

Nesse poder, a ordem disciplinar normalizava determinadas técnicas e procedimentos de controle da sociedade a fim de manter os corpos dos indivíduos úteis, dóceis e rentáveis para prestação de serviços ao sistema econômico implantado, uma vez que o método das disciplinas foi “um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente” (FOUCAULT, 2012c, p.291). Assim, a disciplina atua sobre o indivíduo-corpo, desenvolvendo uma anátomo-política, isto é, “estudo da forma como os corpos dos homens são investidos politicamente, o estudo das tecnologias de poder que, a um só tempo, modelam esses corpos e fazem deles o suporte de seu exercício” (FARHI-NETO, 2010, p.26).

As ações disciplinares desenvolveram-se como novas formas de regulação do homem, elas exerciam suas forças por meio de instituições normalizadas na sociedade mirando, com isto, a promoção do par “docilidade-utilidade” dos corpos, e tencionando a eliminação das desordens econômicas e sociais, por meio da disseminação da “valorização dos indivíduos”. No Brasil República, essa valorização se estendia para os sujeitos marginalizados e, em especial, para os indígenas.

O Marechal Cândido Rondon abre as portas para o “reconhecimento” do índio enquanto “cidadão brasileiro”, e ao ser favorável aos serviços de apoio ao indígena, nesse contexto, começa a despontar o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), “diríamos que o SPI é, na verdade, um serviço de controle do índio e de proteção ao branco, ou melhor, de alguns brancos” (ORLANDI, 2008, p.71), já que, a partir de 1908, a resistência indígena adquiriu forças e visibilidade, enquanto os

brancos buscavam meios para silenciar essas forças (mas, não mais usar com predominância a violência).

Os sujeitos não indígenas utilizaram-se, prioritariamente, de três métodos para apagar o que de fato ansiavam as políticas indigenistas (o favorecimento do branco e a amenização das resistências indígenas):

- i. Tematizar o discurso da extinção do sujeito indígena, minimizando as reais temáticas da invasão do branco e da resistência indígena;
- ii. Divisão interior e exterior do universo indígena (algo que já ocorria desde o exercício do poder pastoral), agora não eram mais denominados por índios “mansos”, nem índios “bravos”, mas, índios civilizados e índios selvagens, que carregavam o mesmo caráter segregador;
- iv. A fatal extinção dos índios (Cf. ORLANDI, 2008, p.71-72).

Lima (1987, p. 172)<sup>36</sup> nos esclarece que Cândido Rondon propôs a criação de uma agência indigenista tendo por objetivos

- a) estabelecer uma convivência pacífica com os índios; b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) estimular os índios a **adotarem gradualmente hábitos "civilizados"**; d) **influir "amistosamente"** na vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) **possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras** dos índios; h) **empregar a força de trabalho indígena** no aumento da produtividade agrícola; i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira (LIMA, 1987, p.172).

Essa política precursora e as outras que se seguiram estiveram sempre arraigadas à visão de inferioridade do sujeito indígena e contraditoriamente ao seu dizer pretendia não a *inclusão* do índio com todas as suas singularidades culturais, mas o apagamento de suas diferenças, a utilização da sua força de trabalho, e o controle das resistências. As políticas indigenistas surgem como instrumento da disciplinarização dos sujeitos indígenas, atuando como uma “nova maneira de governar o homem, de controlar seus múltiplos aspectos, de utilizá-los ao máximo e de melhorar o produto útil de seu trabalho, de suas atividades graças a um sistema de poder que permite controlá-los” (FARHI NETO, 2010, p.41). Em seu exercício tais políticas promoviam a invisibilidade da extensão do seu campo disciplinador e a

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?start=1>.

visibilidade da percepção “humanística” sobre os índios e dos movimentos de “inclusão” desses sujeitos na sociedade não indígena.

### 3.3 HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA?

A necessidade de impor a língua comum se vincula necessariamente à destruição das outras línguas, sem dar sequer a oportunidade de contemplar a possibilidade de fazer compatível a diversidade linguística dos diferentes povos com a difusão de uma língua comum de intercomunicação (MONTEAGUDO, 2012, p.49).

Tendo em vista as diversas fases governamentais pelas quais o Brasil transitou, é notável que os movimentos de “inclusão e exclusão” sempre estiveram no cume das relações de poder entre sujeitos indígenas e não indígenas. Consideramos que a Língua funcionou no passado e ainda funciona como um instrumento (ou mesmo, como um espelho) das relações de saber e poder que (des)estabiliza(ra)m o estado brasileiro.

Ao realizarmos uma breve retomada sobre a história e a memória que constitui a correlação desses sujeitos, a noção de contradição estabelece-se como constituinte das políticas públicas em (des)favor dos indígenas, já que ela fornece a “ilusão de uma **unidade** que se oculta ou que é ocultada” (FOUCAULT, 2012a, p. – grifo nosso). De maneira que, no funcionamento das políticas indigenistas, em que se faz vigorar a dupla “inclusão *versus* exclusão”, tem-se por princípio a homogeneização de uma *nação* brasileira, a qual a ação específica é a de unificar a população.

No início de sua instauração, a Língua Portuguesa passou a absorver forças por meio de suas formas de difusão, pois “sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções” (MILROY, 2011, p.76) promovia a desvalorização das demais línguas usadas no país, e garantia a essa forma linguística que se estabilizava enquanto padrão, o caráter de legítima.

Não foi à toa que Marquês de Pombal instigou a proibição da utilização de todas as variedades linguísticas indígenas, já que os jesuítas empenhavam-se no desenvolvimento de gramáticas descritivas dessas línguas. Se as línguas indígenas fossem, mesmo que minimamente, codificadas, elas estariam mais próximas de adquirir características de legitimidade, o que não era interessante para os colonizadores.

No caso da colonização lingüística brasileira, tanto a metrópole portuguesa quanto a Igreja Católica vão formular ações político-administrativo-pedagógicas objetivando uma estabilidade lingüística imaginária: uma só língua, uma só nação, uma só produção de sentidos (MARIANI, 2003, p.78).

Assim, em um processo de colonização, a investida pela homogeneização funciona como uma *higienização*: o País será “descontaminado” de tudo aquilo que lhe pertencia até então; toda Língua “torpe”, todo costume “indigno”, todo sujeito “infame” terá que ser ocultado; tudo o que fosse diferente do que pregava o povo colonizador deveria deixar de existir ou ser minimizado ao máximo; abrem-se as portas para um “racismo interno, purificador, voltado contra elementos biologicamente deteriorados das sociedades” (FARHINETO, 2010, p.67). Foi desse modo que mais de 1000 línguas indígenas morreram, e a diversidade, além de, não ser aceita era banida, o processo de higienização pretendia a unificação.

Essa unidade não alcançou, de fato, todas as nervuras culturais indígenas, como um raio capaz de “desindigenizar” todos os índios brasileiros, mas teve uma força capaz de sublimar e manter a cultura e a língua portuguesa como oficializadas, legitimadas e perenes. Dessa forma, “a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade lingüística e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2003, p.77).

A utilização da língua portuguesa exerceu no poder pastoral, no poder soberano, no poder disciplinar, e exerce ainda na biopolítica uma força capaz de reduzir e/ou devastar as outras línguas vivas no Brasil, como, também, pôr em funcionamento a construção de uma nova identificação, de “uma identidade nacional pura, ‘eticamente purificada’ [que só pôde] ser atingida por meio da morte, literal e figurativa” (BHABHA, 1998, p.24) dos outros povos que viviam ou viriam no/para o país. Bagno (2011, p.356) ressalta que

As línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas.

Para um povo (man)ter sua língua materna como a oficial, não significa simplesmente a capacidade de decodificação lingüística para traduzir as lutas ocasionadas por apropriações de terra e/ou poder. A própria legitimação da língua, e as possibilidades de usá-la são “aquilo

porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2010b, p.10), a(s) língua(s) são, portanto, um meio de exercício do poder e o objeto de desejo da luta.

Passados muitos anos do período da colonização, a comunidade brasileira edificada a partir da ‘descoberta do Brasil’ incorporou os traços de uma *nacionalidade* brasileira. No entanto, o apagamento cultural (im)posto aos índios, aos negros, aos imigrantes que aqui viviam (e tiveram de ser calados das mais diversas formas para a consolidação de uma identidade nacional) ainda repercute em seus descendentes.

A higienização linguística na colonização teve por princípio um regime de funcionamento político-econômico para a materialização da *nação* brasileira, da mesma forma se exerce atualmente a valorização da “minorias étnicas” e o apoio à ‘multidiversidade’ em respeito à diversidade e à cidadania. Apesar da atual mudança de perspectiva sobre os povos indígenas, ambos os procedimentos que prega(va)m o bem geral da nação, acabam por funcionar como tentativas de unificação e apagamento, uma vez que “minorias étnicas” é

uma rubrica sob a qual se escondem ou são escondidas entidades sociais de tipos diferentes, e o que as faz diferentes raramente é explicitado. As diferenças não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites. A natureza da “sociedade maior” deixa sua marca indelével em cada uma de suas partes. Pode-se argumentar que a mais crucial das diferenças que separam os fenômenos reunidos sob o nome genérico de “minorias étnicas” se correlaciona com a passagem do estágio moderno de construção da nação para o estágio pós-Estado-nação (BAUMAN, 2003, p.83).

No fim do século XX, quando a concepção sobre a diversidade começa a ser reconsiderada (UNESCO, 2002), as políticas afirmativas são alavancadas e, adotam um regime de funcionamento muito semelhante ao dos sistemas de unificação, pois passam a funcionar intrinsecamente como políticas de higienização. Assim, elas promovem mascaradamente o apagamento da **imposição** dos processos de homogeneização disseminado pelas forças governamentais.

As políticas afirmativas e linguísticas que circundam e compõem o processo seletivo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná regulam metodologias linguísticas que acabam por se (con)fundirem com os procedimentos de *homogeneização linguística* em duas dimensões:

1º. Ao elencar a língua portuguesa como língua materna para os sujeitos indígenas candidatos do vestibular – assim, implica-se e estimula-se a utilização e a forma dos povos indígenas conceber e empregar a língua;

2º. Ao adotar a variedade de “prestígio” para a padronização das provas escritas e orais e desconsiderar outros usos que fujam da norma culta da língua portuguesa.

Haja vista que “a padronização, a gramatização, a ortografização de uma língua têm constituído, em todos os momentos históricos, um processo de *seleção* e, como todo processo de seleção, um processo simultâneo de *exclusão*” (BAGNO, 2011, p.365). Essas relações nos fazem destacar as formas como os poderes (sejam eles soberano, disciplinar, pastoral ou biopoder) estão, de uma forma ou de outra, em busca de ações que invistam silenciosamente na supressão das multiplicidades.

### **3.3.1 A operacionalidade de uma Política Linguística e o exercício das Políticas Afirmativas**

Convém esclarecer que Política Linguística não é meramente a junção das palavras Política+Linguística para representar o desenvolvimento de uma noção que visa explicitar por meio de estudos dos teóricos da linguagem a organização de uma ciência linguística, na verdade, esse termo não nos leva de início a uma reflexão assertiva sobre o porquê, para quem, e com quais princípios esse ‘sistema’ é fundamentado, visto que “a palavra linguística entra como um simples adjetivo, e se refere à língua, e não à 'linguística' enquanto uma disciplina” (RAJAGOPALAN, 2014, p.78).

Ponderamos que a Política Linguística está diretamente relacionada com o poder público de uma sociedade, ela tem por incumbência normalizar e, principalmente, conduzir as práticas de linguagem ativas (e nisso inclui-se as possibilidades de criar meios para ‘desencorajar’ determinadas línguas e usos). As forças governamentais articulam essas ações ajustando-as aos seus interesses, de modo que, a política de linguagem assuma por princípios os mesmos invólucros do poder político tendo por ofício reintroduzir “perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros” (FOUCAULT, 2010, p.16).

Lembre-mo-nos da Política Linguística precursora no país (mencionada há pouco), dos modos como ela foi desenvolvida, e das situações que os falantes ativos no Brasil foram sujeitados. Ao resgatá-la, notamos seu caráter controlador, ela foi capaz de intervir no ‘destino’ de línguas ativas e deslocar a inatividade da língua portuguesa em determinadas práticas e grupos sociais para a obrigatoriedade de sua utilização.

Concordamos com Foucault (2010, p.16) quando ele afirma que “a política é a guerra continuada por outros meios”, no caso do Brasil, a língua(gem) foi um dos meios encontrados para a operação de um poder que adquiria (e adquire) forças para incluir ou excluir sujeitos e práticas. A “questão da linguagem é sempre a questão do reconhecimento ou da exclusão, do direito (universal, particular, singular), da identidade, da liberdade ou da coerção” (ORLANDI, 1988, p.8).

A política linguística leva em conta, em seu desenvolvimento, os “interesses de **uma** nação, de **um** povo, nos curtos, médios e longos prazos” (RAJAGOPALAN, 2014, p.78 – grifo nosso), e, portanto, prevê, naturalmente, a suposição de uma homogeneidade linguística. Nesse sentido, a diversidade linguística da população é um problema político, que o poder público tenta administrar e reduzir, paradoxalmente, em razão disso uma das medidas adotadas é a de **preservação** das línguas indígenas.

Ao incentivar a gramaticalização das línguas indígenas, e a formação de professores bilíngues, por exemplo, o poder público visa utilitariamente a salvaguardar tais línguas, posto que, ao fornecer para essas e outras ações, as condições de possibilidades para **preservar** as línguas indígenas coloca em campos de invisibilidades a impossibilidade de elas atingirem os níveis sociais, políticos e econômicos nas relações interculturais. Assim, as línguas indígenas são mantidas vivas, mas sem potência efetiva fora das relações culturais indígenas. Preservar, nesse caso, significa cercear os papéis políticos e sociais das línguas indígenas e mantê-las em uma inércia linguística que não tem poder para ser independente.

As políticas afirmativas que prezam pela preservação defendem o “bem comum” da população minoritária do país, também atuam a serviço do poder público que tem em vista administrar as potências efetivas da população como um todo. Razão de esse “bem comum” buscar o fortalecimento do poder e o enfraquecimento das forças resistentes. Embora as línguas e culturas indígenas possuam (mesmo que contraditório e minimamente) o reconhecimento político e jurídico, não há condições de (co)existência que propiciem a realidade de um espaço multilíngue no país em espaços não indígenas.

Devemos ter em mente que uma política lingüística dada resulta das condições históricas das relações entre as línguas num preciso espaço-tempo de práticas discursivas. Assim sendo, discutir a instauração de uma política lingüística supõe compreender o modo de funcionamento dessa complexidade histórico-lingüística, já que é ela que vai constituir as condições materiais de base que vão garantir a tomada de posição das instâncias de poder visando regular as práticas languageiras (MARIANI, 2003, p.78).

A Política Linguística adotada no Brasil é formulada em prol do fazer viver da língua portuguesa e vai regular, taciturnamente, as outras línguas vivas, a fim de que elas não tenham condições de emergência suficientes para se fixarem em práticas discursivas não indígenas.

Farhi Neto (2010, p.52), assevera que “o poder é esse direito que todo indivíduo naturalmente possui como um bem que se troca, e que, mediante um contrato, transfere para outrem a fim de fundar o poder político”. Nas relações de saber-poder entre sujeitos indígenas e não indígenas, esse contrato se dá por um processo de “rendição-conformação”, que vai funcionar pelo eixo da relação consigo. Nesse contrato, a tolerância atua pelo poder político a fim de falsear uma convivência cultural, impossibilitando o real encontro do “eu/vida” com o outro.

As línguas indígenas, tal qual a presença dos sujeitos indígenas na universidade, são **toleradas**. Consideramos que a tolerância à diversidade e ao bilinguismo é regida pelos mesmos princípios da “preservação”, ela dá visibilidade a uma inclusão imaginária, e invisibiliza sua real função: criar condições para a *condescendência* da presença do indígena fora de suas comunidades – eles não deixam de ser percebidos como “diferentes” e “marginalizados”, o que muda é o fato da permissão para “existir” ali, aqui ou em qualquer lugar.

Assim, a tolerância age nas fronteiras do que é aceitável e do que é inaceitável, ativando a possibilidade de saber e autorizar que o “diferente” exista, desde que não interfira na “normalidade padrão”.

Como já dito, o vestibular indígena proporciona o ingresso de alunos indígenas nas universidades paranaenses, por vagas suplementares e por um processo seletivo similar ao convencional/universal, e, ao se *assemelhar* à normalidade do processo seletivo já existente, ele se distancia exatamente pela *tentativa* de semelhança. É aí que os limites da tolerância começam a agir: pelo fato de o Estado (que tomou para si as decisões referentes aos povos indígenas, devido ao regime de tutela, referido no capítulo 2, deste trabalho), pela educação,

mascarar a “inaceitabilidade”<sup>37</sup> dos sujeitos indígenas pertencerem às práticas discursivas não indígenas sem que tenham privilégios de acessibilidade, e sem que alterem os processos padrões; ao disfarçar a insuficiência e superficialidade da educação pública nas comunidades indígenas; ao ignorar as especificidades criadas justamente pelas condições desfavoráveis de educação nas quais estão imersos, bem como pelas singularidades étnicas e culturais inerentes aos sujeitos dessas comunidades.

*Ser tolerante* funciona como um método de solidificação do contrato de subjetivação e assujeitamento, pois não atua no encontro do eu e do outro, mas generaliza esse encontro pressupondo que o eu e outro não se fundem. Deste modo, cabe a pergunta: Na sociedade brasileira contemporânea, quem tolera quem? A resposta é simples, os sujeitos abrigados pelo que chamamos de minoria étnica é quem sempre tem de ser tolerado, pois suas forças culturais e políticas, principalmente quando nos atemos sobre os indígenas, se renderam e foram subjetivadas às práticas da “maioria”.

Aquele que tolera é aquele que se julga mais forte e imerso, supostamente, em um “macropoder”, e faz quase que um “ato de caridade” em aceitar a presença do outro. As políticas públicas, linguísticas e afirmativas fazem isso com esmero e acabam por não dar condições suficientes para que essas minorias funcionem por si mesmas, de alguma forma elas planejam tudo para que elas sempre sejam dependentes. Corrigimos o provérbio chinês<sup>38</sup>, na tentativa de metaforizar todo esse processo, as políticas públicas “dão a vara, mas **não** ensinam a pescar”.

Assim, uma nova peça para a engrenagem desse processo é a **solidariedade**, que vai funcionar como fio condutor para a aparente *inclusão*. Ela opera

na relação entre contribuição e prestação de serviços ou acesso a benefícios, **deixa de ser capaz de contornar a diversidade de situações de precariedade e fragilidade sociais** advindas do surgimento de novas desigualdades e riscos (MAGALHÃES, 2001, p. 574 – grifo nosso).

Ponderamos que a relação solidariedade-*inclusão* do/no poder biopolítico acontece em dois níveis, que chamaremos de horizontal-individual, e vertical-coletivo. No primeiro o que se busca visivelmente é a satisfação individual, as ações do governo se focalizam no

<sup>37</sup> Esta “inaceitabilidade” provém da ideia de “*incapacidade relativa do sujeito indígena*” defendida pela Lei nº 13.134/2001, que apesar dos documentos referentes à diversidade cultural e à Cidadania, promulgados no Brasil após formulação da lei, não foi repensada (este assunto foi mais extensamente discutido no capítulo 3 deste trabalho)

<sup>38</sup> “Antes de dar comida a um mendigo, dá-lhe uma vara e ensina-lhe a pescar.” (Autor desconhecido)

desenvolvimento do sujeito, mas não só, invisibilizado está o propósito real. Isto é, a especialização do “indivíduo-sujeito” favorece um crescimento horizontal da população como um todo, em uma espécie de nivelamento social, movimento esse que favorece somente a *ideia* de igualdade.

No segundo nível, há a necessidade de contentamento coletivo, a intento que o “bem comum” é o que se procura. O foco será no desenvolvimento do sujeito para sua atuação na coletividade, e no aumento qualitativo de produção, não populacional. Dessa maneira a solidariedade acaba por facilitar a docilização dos corpos, tornando-os úteis na manutenção do poder. Em contrapartida, estabelece “a incerteza generalizada frente aos rumos das políticas sociais, constroem, desta forma, um terreno fértil para a emergência de um verdadeiro “paradigma” da exclusão” (MAGALHÃES, 2001, p. 575), visto que quanto mais fragilizado determinado povo é, mais ele necessita da “solidariedade” do governo.

No *Quadro 12*, selecionamos algumas reflexões do ex-presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Benedito Barbosa Gomes, em relação aos seus estudos sobre as ações afirmativas, pois corroboramos a perspectiva por ele adotada sobre o tema abordado, já que ele analisa crítica e contemporaneamente a Constituição de 1988, as Leis e políticas de “inclusão”.

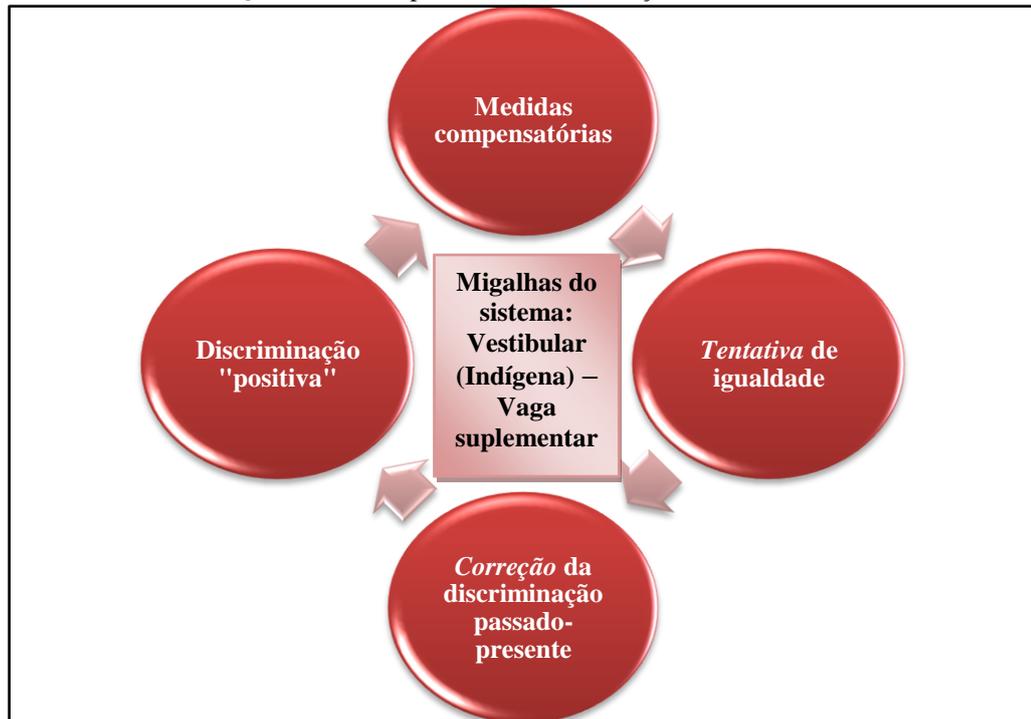
**Quadro 12:** Ações afirmativas, segundo Gomes (2003).

AÇÕES AFIRMATIVAS
<b>1º:</b> Esses projetos, como se sabe, visam a instituir « <b>medidas compensatórias</b> » destinadas a promover a implementação do princípio constitucional da igualdade.
<b>2º:</b> Políticas sociais, que nada mais são do que <b>tentativas de concretização da igualdade substancial ou material</b> , dá-se a denominação de «ação afirmativa» ou, na terminologia do direito europeu, de « <b>discriminação positiva</b> » ou “ação positiva”.
<b>3º:</b> Podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para <b>corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado</b> , tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.
<b>4º:</b> Têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os «efeitos persistentes» (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada «discriminação estrutural», espelhada nas abismais <b>desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados</b> .
<b>5º:</b> O vestibular, este mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de «excluir». Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir que os recursos públicos destinados à educação (canalizados tanto para as instituições públicas quanto para as de caráter comercial, como já vimos) sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos. [...] os recursos públicos são canalizados preponderantemente para as classes mais afluentes, <b>restando aos pobres [...] «as migalhas» do sistema</b> .

**Fonte:** GOMES (2003).

Todas essas caracterizações nos levam à construção de um “círculo vicioso” fecundo para a fixação de uma operacionalidade das políticas afirmativas e das políticas linguísticas (no caso do vestibular indígena). De tal modo, detectamos sua funcionalidade, a partir de quatro pontos propulsores dispostos no *Quadro 13*:

**Quadro 23:** A operacionalidade das ações afirmativas



**Fonte:** Gesto interpretativo, da autora, em relação às reflexões de Gomes (2003).

Por meio dos gestos interpretativos expostos, acreditamos que a preservação, a tolerância e a solidariedade, apesar de atualmente serem palavras chaves para a “inclusão”, têm seu regime de funcionamento ancorado em relações de saber e poder exclusivas. Essas três qualidades encontram-se intrínsecas à operacionalidade das políticas mencionadas fundamentando-as.

### 3.4 A LÍNGUA PORTUGUESA: MATERNA OU ADICIONAL?

[...] o que é uma língua? A resposta é que não existe um conceito claro e seguro de língua. Já o fundador da linguística moderna, o suíço Ferdinand de Saussure, dizia que “o ponto de vista cria o objeto”. E tinha razão: **a língua**, seja ela o que for, **não se deixa apreender por inteiro – é preciso**

**escolher um ponto desde o qual a gente a observe para daí tirar algumas conclusões**, todas sempre enganosas e instáveis. Não há remédio: **para se falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características**, personalidade, índole (BAGNO, 2011, p. 356-357 – grifo nosso).

Bagno (2011) esclarece que é inviável atribuir um sentido fixo e estável para língua, do mesmo modo, as teorizações de Foucault não nos levam a procurar por sentidos estabilizados, claros ou seguros, isto esclarecido nos liberta da necessidade de encontrar um conceito que forneça-nos respostas sobre “o que é uma língua” e nos abre as portas para que a consideremos a partir de mais de uma perspectiva.

Acreditamos, assim, na importância de atribuir propriedades e características para uma língua, nessa investigação, discutimos, no transcórre deste capítulo, sobre sua capacidade biopolítica, interessa-nos, além disso, perceber como a língua portuguesa pode ser apre(e)ndida, na contemporaneidade, no contexto social e linguístico dos povos indígenas. Para isso, temos de indagá-la sobre suas condições de (co)existências, em outras palavras, sobre os modos como a língua funciona, para os sujeitos indígenas.

Assim, ao refletir sobre os regimes de funcionamento da língua portuguesa para os povos indígenas, na atualidade, chegamos às distinções de: língua portuguesa, como língua materna, e língua portuguesa, como língua adicional.

Estas diferenciações compõem o complexo conflito linguístico e social que constitui a situação de cidadania dos povos indígenas no Paraná, uma vez que, estes povos possuem competências linguístico-discursivas bilíngues<sup>39</sup>, dispoem de saberes sobre as línguas étnicas, e, também, sobre a língua oficial no Brasil. Ao mesmo tempo em que, essas habilidades bilíngues resguardam e edificam a história e a memória do país – já que preservam a existência das línguas étnicas – segmenta a noção de “nação” dada às condições de pertencimento cultural, que cada língua (étnica ou oficial) instaura sobre os sujeitos indígenas.

Dessa forma, cada uma dessas línguas atua sobre o e no sujeito de formas diferentes e corresponde ao modo como tal sujeito olha para as particularidades de sua própria cultura. As especificidades de atuação, função/uso e pertencimento da língua portuguesa, pelos sujeitos indígenas, fornecem-nos o reconhecimento de suas finalidades política, social e cultural e

---

<sup>39</sup> Se considerarmos suas identidades étnicas e, portanto, suas línguas étnicas que são ensinadas de geração em geração, e, também, a língua portuguesa, que é aprendida nas escolas. Caso os sujeitos indígenas não sejam proficientes em falar, escrever e ouvir as duas línguas, ao menos, eles têm acesso, mesmo que restrito, em ambas as línguas, pelo contato com seus antepassados e com a escola.

levam-nos a compreender se ela é potencializada a partir de suas características de língua materna ou adicional.

A língua materna é a primeira língua que (qualquer) sujeito apre(e)nde no corpo social em que (com)vive, concomitantemente a ela, apre(e)nde-se os valores sociais e culturais da comunidade a qual pertence. A língua materna<sup>40</sup> pode ser compreendida como aquela que

se inspira muito mais nas perspectivas sociolingüísticas e funcionais acerca da língua e da linguagem. Ela admite o caráter arbitrário de todo código lingüístico e a coexistência das variedades de uso. [...] ela reconhece a importância das funções da língua e dos objetivos perseguidos pelo falante, de uma parte, como condições necessárias dos aprendizados lingüísticos e, de outra parte, como fator de variação lingüística. Trata-se de uma pedagogia que visa desenvolver não os conhecimentos lingüísticos, mas as habilidades de realizar as funções da linguagem, entre as quais, em particular e sobretudo, a da comunicação (GAGNÉ, 2002, p.206).

A língua adicional pode aparecer, secundária ou concomitantemente ao ensino-aprendizagem da língua materna dos sujeitos, e configura-se, deste modo, como uma língua que se adiciona a um repertório lingüístico, e será utilizada em práticas sociais e de letramento singulares, com finalidades específicas<sup>41</sup>. Assim,

é preciso olhar para os cenários em que o uso da linguagem se dá, nos quais os falantes desempenham ações com propósitos definidos em relação a seus interlocutores, que, por sua vez, reagem a essas ações. **Sob essa perspectiva, as ações desempenhadas pelos participantes em uma dada interação não estão relacionadas apenas ao plano de escolhas lexicais e de estruturas lingüísticas, mas também a padrões culturais que organizam os discursos compartilhados** em uma determinada comunidade de fala. [...] **o papel da cultura, portanto, é fundamental no aprendizado de uma língua adicional** na medida em que aprender uma língua está relacionado com a compreensão de estruturas de organização em uma determinada comunidade e com o que é considerado como esperado/adequado em

---

<sup>40</sup> Estamos considerando para estas definições os estudos de Gilles Gagné (2002), que trata, em especial, da pedagogia de ensino e aprendizagem da língua materna centrada no uso do código lingüístico. Esta perspectiva contribui e corrobora com os vieses teóricos adotados nesta pesquisa, uma vez que, trata da língua em seus funcionamentos reais, e em suas condições sociais e culturais de comunicação.

<sup>41</sup> Optamos por trabalhar com a noção de “língua adicional”, e não com outros conceitos semelhantes como “língua estrangeira” e “segunda língua”, porque entendemos que a “língua estrangeira” é uma língua oficial de outro país (não o país de origem do falante), por este motivo, a língua portuguesa não pode ser entendida como “língua estrangeira” para o sujeito indígena, visto que é a língua oficial do país ao qual pertence. E dizer que a língua portuguesa é a “segunda língua” implica a afirmação de que todo sujeito indígena aprende a língua étnica primeiro, no entanto, não podemos fazer essa asseveração por não conhecermos, amplamente, o contexto social ao qual cada sujeito indígena está inserido.

determinadas situações de fala pelos participantes desta comunidade (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012, p.18-19 – grifo nosso).

É importante, então, dar visibilidade ao fato de que “aprender uma língua adicional, a partir dessa perspectiva, não é somente aprender um novo código, mas também **aprender uma maneira de agir dentro da outra cultura.**” (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012, p.21), de modo que, a língua e a cultura materna sejam os pontos de partida para a compreensão sobre a outra língua e cultura que serão adicionadas às suas práticas languageiras. Essa possibilidade de correlação-interação entre as línguas étnicas e oficial implica um processo de interculturalidade, que, por sua vez, exige dos sujeitos bilíngues, além da aquisição linguístico-discursiva de uma nova língua, uma adaptação à cultura do outro, pois

Para conviver dentro de determinados sistemas ou contextos culturais implica que os indivíduos precisam se adaptar. Mesmo que o indivíduo não queira se adaptar, ele é obrigado a agir de certa forma para poder ‘sobreviver’. A adaptação, que também pode ser chamada de aculturação ou aquisição de segunda cultura, de um indivíduo a um grupo a que não pertence, pode variar. Por exemplo, um indivíduo pode tentar se adaptar o máximo possível, enquanto outro pode resolver fazer adaptações mínimas (enfrentando dificuldades, com certeza) e ainda outro talvez resolva chegar a um meio termo de adaptação. De qualquer modo, alguma adaptação terá que ser feita para “sobreviver” no outro grupo. Esse processo de adaptação pode ser encarado de maneiras diferentes: como uma grande aventura positiva, ou, por outro lado, chegando a gerar um grande desespero (SANTOS, 2010, p.146).

No caso dos sujeitos indígenas, as funções e usos da língua portuguesa na prática de letramento da redação, no vestibular indígena, compõem uma **situação de adaptação à língua e cultura dos sujeitos não indígenas**, visto que a prova de redação acontece em uma prática social não indígena e recorre à língua oficial do país, e não às línguas étnicas. A utilização e adequação da língua portuguesa, à modalidade escrita (de acordo com as normas cultas), desempenham um papel político e social de imersão à cultura do outro.

Por essas funções, consideramos que a língua portuguesa é para o sujeito indígena, em muitos casos, a língua que é adicionada ao seu repertório linguístico com fins de inclusão na cultura predominante do país, para fornecer acesso às relações sociais, econômicas e políticas do país, e não têm a característica de agir como uma ferramenta para a construção da identidade do sujeito indígena.

Ainda que esses sujeitos sejam reconhecidos, perante o Código Civil<sup>42</sup>, como cidadãos brasileiros, que nasceram e vivem em um país cuja língua oficial é a portuguesa, por uma questão de identidade étnica, as línguas indígenas são mantidas nas comunidades indígenas, como línguas maternas, isto é, são as línguas que dão a eles o acesso e perpetuação ao/do “tesouro cultural indígena”. Consideramos, portanto, que “toda língua é o idioma materno de algum povo e, para cada ser humano, a primeira língua é uma parte importante de sua identidade pessoal.” (JANSON, 2015, p.96). Desse modo

A razão fundamental de as pessoas normalmente não adotarem uma outra língua [materna] é que a língua não é somente um recurso de comunicação, mas também o meio mais importante de identificação de um indivíduo com seu grupo e consigo mesmo. A língua aprendida pela pessoa com seus pais forja um vínculo emocional poderoso com os que usam essa língua. Por isso as pessoas não abrem mão de sua língua materna, a não ser por motivos muito fortes (JANSON, 2015, p. 111).

Consideramos, portanto, que a língua portuguesa não funciona para o sujeito indígena como uma língua materna, posto que cumpre funções interligadas à adaptação a cultura de outrem, bem como, não está, diretamente, relacionada aos vínculos afetivos e de subjetivação que levem à identificação do sujeito com ele mesmo, com sua comunidade, com sua etnia, e, principalmente, com sua memória discursiva e sua história.

---

<sup>42</sup> Ver em: BRASIL. Assembleia legislativa. Constituição (1973). Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio**: Legislação federal. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

## CAPÍTULO 4: O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO E OS CAMPOS DE SABER DA LÍNGUA PORTUGUESA

A língua atesta a identidade e, para o índio, o direito à terra, pode-se compreender a ambigüidade da noção de língua no processo identitário: voltada para o *interior* do próprio grupo, é um dos princípios da sua identidade; para o *exterior*, na relação de contato, é um dos documentos que o identificam (ORLANDI, 2008, p.182).

As línguas indígenas e a língua portuguesa coexistem, na atualidade, em territórios indígenas, alternando-se de acordo com as tradições e as políticas de preservação e de manutenção linguística de cada comunidade. A língua portuguesa se configura como a língua nacional do estado brasileiro, razão de todas as etnias do país – nativas ou não –, mesmo que possuam sua própria língua tenham a necessidade de atestar a proficiência na língua preeminente, tanto em sua modalidade oral, quanto em sua modalidade escrita, para que tenham a oportunidade de adentrar nas relações de saber-poder que envolvem questões políticas, sociais, econômicas e culturais do território brasileiro.

Nessa ordem, as línguas étnicas, como é o caso das línguas indígenas, perdem seu valor, por se circunscreverem em instâncias de inserção social, cujas condições consistem em não serem utilizadas fora de seu contexto étnico, ou seja, são empregadas apenas no espaço das comunidades de origem com o intuito de manter a preservação cultural.

Tasso; Jung; Gonçalves (2014, p.30) afirmam que a

proficiência em língua nacional escrita é fundamental às funções social e política, bem como no reconhecimento da cidadania, uma vez que a prática dos deveres e a consciência dos direitos convertem membros passivos em cidadãos ativos.

Nesses moldes, a competência linguística em língua nacional, requerida no II Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, teve por princípio validar a redação produzida pelo candidato indígena como parte da prova. Razão de na prova de redação ser impreterível a subjetivação do sujeito indígena à modalidade padrão da língua portuguesa, uma vez que, mesmo contendo inúmeras variedades, a língua portuguesa – nacional e oficial – em situações comunicativas formais, deve obedecer aos padrões da gramática legitimada como normativa.

Assim, enquanto prática social, o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná possibilita dar visibilidade às divergências culturais e linguísticas do sujeito indígena contemporâneo, e cria condições para que os enunciados elaborados pelos candidatos inscritos revelem (ou não) sua proficiência, na modalidade escrita, da Língua Portuguesa.

Neste momento do trabalho, é importante salientar as formas como o método arqueogenealógico de Michel Foucault é arquitetado, e como utilizaremos esses procedimentos nesta etapa final da pesquisa.

#### 4.1 O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2010, p.48).

Como já mencionamos em outros momentos do trabalho, o filósofo Michel Foucault não está entre os autores que buscam a logicidade dos fatos, das coisas e das palavras, assim suas metodologias, também, não vão ao encontro de outros métodos de análises, considerados tradicionais, que visam a classificações, descrições e interpretações sistêmicas. Por esse motivo a impossibilidade de didatizar o pensamento e a prática analítica arqueogenealógica foucaultiana, recorreremos aos três domínios que se complementam em suas reflexões, são eles: a **arqueologia**, que contempla a relação *ser-saber*, a **genealogia**, que se foca na questão do *ser-poder*, e, por fim, a **ética**, que trata do *ser-si*, também conhecido por *ser-consigo* (Cf. VEIGA-NETO, 2011, p.36-42).

Esses três domínios estão correlacionados pelo sujeito e pelo discurso, de tal forma, constituem, prioritariamente, as condições de produção (isto é, a de emergência, a de coexistência e as de possibilidades) que abarcam o pensamento foucaultiano publicado em suas obras. Ao considerar que o autor não opta por distinguir estrutural, nem cronologicamente suas teorizações, não há como recorrermos a apenas uma noção teórica localizada em um específico dispositivo operacional, dado que ela se entrelaça na compreensão dos itens do/no corpo social. Assim, no decorrer de todo o nosso trabalho de pesquisa, utilizamos boa parte das noções arqueogenealógicas foucaultianas.

Fazemos nossas, as palavras de Silva (2010, p.68) que afirma

Ao tomar o projeto foucaultiano como método, esta pesquisa lança-se ao desafio de afastar-se da ideia de modelo, de método englobante, que pode ser aplicado a qualquer objeto. Filiar-se a Foucault significa utilizar-se de seus pressupostos para refletir sobre questões atuais e, assim, transpô-los a outros objetos, mantendo, segundo a proposta do próprio filósofo, a liberdade de pensar e problematizar as revoltas concretas e cotidianas.

Esclarecemos que, no decorrer do trabalho de pesquisa, detivemo-nos, principalmente, sobre os domínios do *ser-saber* e do *ser-poder*, isto é, sobre as **relações de saber e poder**, visto que buscamos compreender os modos como o regime de funcionamento do vestibular indígena (suas condições de produção; suas especificidades e singularidades) estão circunscritos às questões de linguagem e de (bio)políticas. Ponderando nossa abordagem do e sobre o método arqueogenealógico é, igualmente, importante considerar o terceiro domínio foucaultiano, dada a necessidade de perceber as possibilidades da escrita dos candidatos, enquanto práticas de si, bem como, dar visibilidade aos processos de subjetivação e de resistência manifestados pelos candidatos.

Ao considerar o conteúdo de suas obras mais marcantes, e as maiores preocupações nelas retratadas, podemos dar visibilidade aos três domínios do pensamento de Foucault e as categorias teóricas que se interligam entre eles. No *Quadro 14: Os três domínios formulados por Foucault*, realizamos um gesto de leitura que se atentou sobre:

- i. As condições de emergência da pesquisa de Foucault, isto é, o modo como são dispostos os domínios formulados por ele no decorrer de suas pesquisas;
- ii. As condições de (co)existência de seus pensamentos e seu lugar de atuação nos itens do/no corpo social;
- iii. As condições de possibilidades das teorizações de Foucault, ou seja, a forma como as categorias teóricas articuladas em seu pensamento podem ser articuladas em cada domínio metodológico;
- iv. E, por fim, destacamos para cada uma dessas condições as noções mais relevantes, que têm sido intensamente produtivas para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Quadro 14: Os três domínios formulados por Foucault

<b>OS DOMÍNIOS METODOLÓGICOS DE FOUCAULT</b>			
<b>CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DAS PESQUISAS</b>			
<b>Os domínios</b>	<b>ARQUEOLOGIA</b> <i>O ser-saber</i>	<b>GENEALOGIA</b> <i>O ser-poder</i>	<b>ÉTICA</b> <i>O ser-si</i>
<b>CONDIÇÕES DE (CO)EXISTÊNCIA DAS PESQUISAS</b>			
<b>Itens do/no corpo social</b>	<b>Linguagem;</b> Vida; Trabalho	Indivíduo; Objetivação	Sexualidade; <b>Subjetivação</b>
<b>CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DAS TEORIZAÇÕES</b>			
<b>Categorias teóricas</b>	<b>Enunciado;</b> Função enunciativa; Condições de produção; Acontecimento discursivo; Memória discursiva; História; Regularidades e dispersão; <b>SABER.</b>	Discurso; Procedimentos de exclusão; <b>Resistência;</b> Panoptismo; <b>Biopolítica; PODER.</b>	<b>A cultura de si;</b> Corpo; Sexualidade; Prazer; Biopoder; <b>CONSIGO.</b>
<b>CORRELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E AS TEORIZAÇÕES</b>			
<b>LINGUAGEM:</b> <i>Enunciados</i>	<b>BIOPOLÍTICA:</b> <i>Resistência</i>	<b>SUBJETIVAÇÃO:</b> <i>Práticas de Si.</i>	
Dispositivos essenciais à reflexão sobre as construções linguísticas dos candidatos, e, também discursivas, uma vez que consideraremos as posições de sujeito do/no discurso, os referenciais, os campos associados e as superfícies de inscrição que constituem a materialidade;	Itens necessários, já que ao discutir o enunciado, considerando suas condições de produção e sua função enunciativa, estamos, ao mesmo tempo, tratando do discurso. Ao pensar nas relações de poder imersas nesses discursos podemos depreender das escolhas lexicais dos candidatos indígenas seus posicionamentos resistentes e/ou subjetivados. Ao mesmo tempo, observaremos como a biopolítica atua, diretamente, nas funções da língua portuguesa, tal qual sua própria capacidade biopolítica para dar visibilidade às propriedades de “inclusão” e/ou de exclusão dos sujeitos que a tem como língua materna e/ou adicional.	Ao levar em conta os elementos da arqueologia e da genealogia mencionados criar-se-ão condições de possibilidades para ressaltar o domínio do <i>ser-consigo</i> nas produções textuais, com isso, visaremos à identificação, por meio dos enunciados e do discurso, das práticas de si dos candidatos, e das formas como tais práticas dão destaque aos processos de subjetivação.	

**Fonte:** Gesto de leitura da autora.

Os objetivos desta pesquisa dialogam, diretamente, com as noções formuladas por Foucault (expostas no *Quadro: 14*), por isto, consideramos relevante mencionar os motivos

pelos quais cada um desses dispositivos teóricos nos auxiliou a tratar da série enunciativa elencada para análise nesta pesquisa. É imprescindível, ainda, dar destaque a alguns pensamentos de Foucault que se referem aos três domínios, em busca de demonstrar o fio condutor para a análise pretendida. Desse modo e dadas, as possibilidades de serem estabelecidas regularidades e dispersões entre as materialidades analisadas.

#### 4.1.1 O saber, o poder e o si

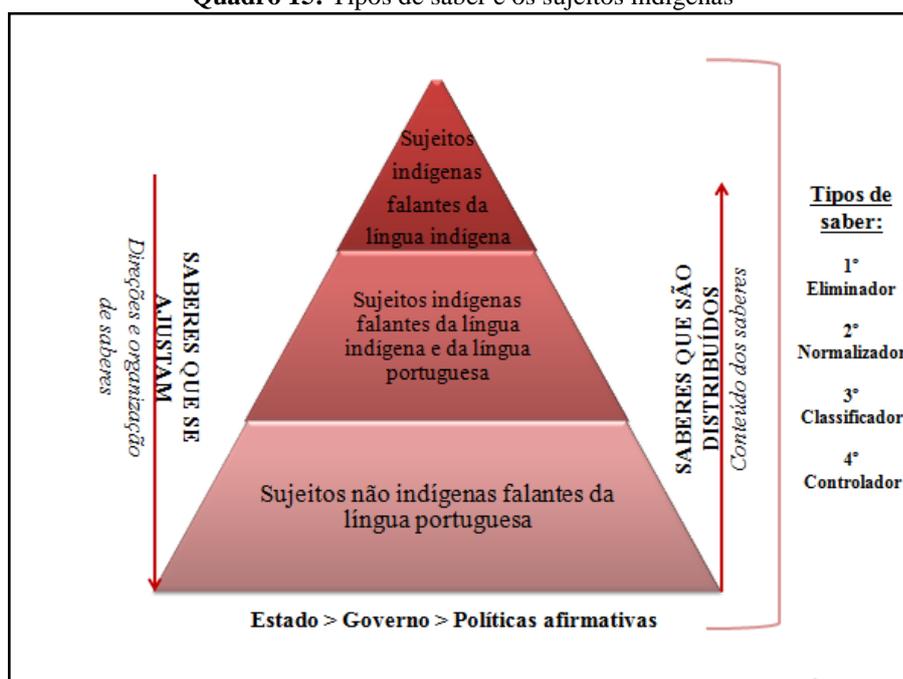
Foucault, além de estreitar as relações entre um domínio teórico e outro, também, aproxima tais domínios às ações do Estado/governo, e salienta as representações desses laços afetivos<sup>43</sup> e suas possíveis consequências nas organizações da sociedade. Sob tal direção, iniciamos nossos apontamentos pela questão do *saber*. Para isso, destacamos, inicialmente, o modo como Foucault (2010, p.152), ao se referir ao Estado, estabelece relações com o saber.

O Estado vai intervir, direta ou indiretamente, mediante, acho eu, quatro procedimentos. Primeiro, a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irreduzíveis, economicamente dispendiosos; **eliminação e desqualificação**, portanto. Segundo, normalização desses saberes entre si, que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas, em resumo, **tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detêm**; normalização, pois, desses saberes que permite, de certo modo, encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber. Portanto, **classificação hierárquica**. E, enfim, a partir daí, possibilidade da quarta operação, de uma centralização piramidal, que permite o **controle desses saberes**, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer.

Dessa forma, entendemos que o saber pode se desdobrar em quatro saberes específicos, que se desenvolvem a partir das ações biopolíticas do governo, na tentativa de mostrar como isso funciona no *corpus* desta pesquisa, organizamos o seguinte quadro:

---

<sup>43</sup> Afetividade no sentido de relações de poder, relembrar a capacidade de “afetar e ser afetado” em: capítulo 1, pg. 47.

**Quadro 15:** Tipos de saber e os sujeitos indígenas

Fonte: Gesto interpretativo da autora em relação à Foucault (2010).

De acordo com o *Quadro 15*, quanto mais afastado da base piramidal, que se forma pelo “saber modelo” e normalizado(r), mais os sujeitos da/na extremidade serão desqualificados pelos saberes legitimados. A base da pirâmide é detentora dos quatro saberes, e, com o Estado/governo em sua jurisdição, é possível: eliminar o saber do outro, normalizar saberes que lhe convenham, classificar os saberes por níveis de importância, e controlar, por meio dos saberes normalizados, os saberes que estão próximos de serem eliminados.

Apesar de o governo e as políticas afirmativas trabalharem por meio dessas quatro categorias, a fim de subjetivar os saberes não legitimados, é importante lembrar que todo saber tem sua força para resistir às categorias “exterminadoras” do saber normalizado. Essas distribuições e ajustes de saberes manifestam as relações de forças e ressaltam, pois, como a propriedade do saber está correlacionada à do poder.

O poder, por sua vez, se configura como um **objeto desejado** dos sujeitos que se investem da ordem discursiva, e, portanto, dos saberes proeminentes, desse mesmo modo o poder, também, é desejado pelos sujeitos que estão à parte da ordem. Assim, estes últimos, geralmente, considerados como sujeitos marginalizados da/na sociedade dispõem de duas opções mais manifestas: *resistirem* ao saber normalizador, e continuar utilizando o saber desprestigiado; ou *subjetivarem-se* ao saber normalizador, para se encaixarem nas normas que regem os verdadeiros da época e da sociedade. Essas duas alternativas podem, ainda, se manifestar nos sujeitos concomitantemente, tal fato revela, de forma mais visível, o entrelugar

ao qual estão subjetivados. Sob tal conjuntura, consideramos que todos os sujeitos que se encontram dispersos nas localidades das pirâmides são desejanter do poder, e uma das formas de fortalecer suas forças é por meio do seu saber.

O saber, sob certas circunstâncias de atuação, pode ser visibilizado por meio das práticas de si. Foucault (1992, p.133) defende que

a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.

Além disso, o filósofo afirma “o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recolção das coisas ditas” (FOUCAULT, 1992, p.144). A escrita arquiteta-se, portanto, como uma prática de si, nela cada escolha lexical do escritor significará, expressivamente, e produzirá condições de possibilidades para os gestos de leitura e interpretação sobre três campos de saber particulares, aos quais nos fixamos, são eles: o saber linguístico, o saber discursivo, e o saber escolar.

#### 4.2 CAMPOS DE SABER: LINGUÍSTICO, DISCURSIVO E ESCOLAR

Todas as perspectivas linguísticas, de alguma forma, buscam indagar, compreender e investigar a língua. Para isso, os estudiosos, dentro de suas linhas de pesquisas, selecionam os mais variados aspectos, sejam eles: discursivos, morfossintáticos, sociais, culturais, psicológicos, gerativos, entre outros. Tudo isso, para cumprir seus objetivos de pesquisar e explicar como é o funcionamento da língua e o que é preciso para (in)atingi-la.

Para a maioria dos pensamentos linguísticos, a língua é entendida como um *sistema* seja ele inato, social, cognitivo, ou discursivo. A língua, porém, não se constitui num *sistema fechado*, independente, tendo como órbita de rotação uma existência estrutural, e o nosso regime de olhar sobre a língua é um dos que mais se distinguem dessa noção de *estrutura*, dadas nossas prioridades em olhar para a discursividade dos enunciados e das atuações biopolíticas de uma língua.

No entanto, não é menos importante destacarmos outros vieses teóricos para tratarmos da língua, visto que o vestibular indígena compreende noções gramaticais e textuais, na

elaboração das provas de redação. No *Quadro 16: As concepções de língua no vestibular indígena (2003)*, expusemos as perspectivas tomadas no processo seletivo sobre a compreensão de língua, que nortearam as formulações e avaliações<sup>44</sup> das produções textuais dos candidatos:

**Quadro 16:** A concepção de língua no vestibular indígena (2003).

GRAMÁTICA NORMATIVA	LINGUÍSTICA TEXTUAL
As gramáticas normativas entendem a língua como “um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 1996, p.64).	É uma complexa realidade semiótica estruturada sim, mas necessariamente aberta, fluida, cheia de indeterminação e polissemias, porque é atravessada justamente por nossa condição de seres históricos. Então, uma realidade, ao mesmo tempo, estruturada, estruturante e estruturável (FARACO, 2003, p.64).
A gramática normativa, ou <i>prescritiva</i> , que, por seu turno, tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, assinalando as construções ‘corretas’ e rejeitando as ‘incorretas’, ou não recomendadas pela tradição culta (BECHARA, 2014, p. 20).	Língua se manifesta como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido (MARCUSCHI, 2003, p. 132).
<b>Observações:</b> Para a gramática normativa, esse sistema do qual se constrói a Língua é visto de uma forma reducionista, que implica regras de utilização de signos (ideais), e determina o que pode ou não aparecer no uso e funcionamento da Língua.	<b>Observações:</b> Este viés considera a língua um sistema sócio-historicamente produzido, que se concretiza por meio das atividades interativas entre seus falantes. Para a Linguística textual o indivíduo possui capacidades cognitivas para desenvolver e apreender esse sistema estruturado, que é a língua.

**Fonte:** XAVIER;CORTEZ (2003); CASSEB-GALVÃO; NEVES (2014).

Entendemos, contudo, que estas perspectivas não são suficientes para contemplarmos o modo como a língua pode ser entendida, descrita e analisada nas produções textuais dos candidatos indígenas, dado o viés teórico abordado neste trabalho de pesquisa. Por isso, exploramos algumas conceitualizações sobre as demais perspectivas Gramaticais, na tentativa de encontrar outros regimes de olhar que nos auxiliassem na compreensão dos gestos de leitura-escrita dos candidatos indígenas – como podemos vislumbrar no *Quadro 17: As Gramáticas*.

<sup>44</sup> Consideramos estas noções a partir dos critérios de avaliação expostos nos manual do candidato e sobre o enunciado-comando realizado (capítulo 2) deste trabalho de pesquisa.

Quadro 17: As Gramáticas

GRAMÁTICA NORMATIVA	GRAMÁTICA DESCRITIVA	GRAMÁTICA FUNCIONAL
<p>“a língua só desempenha com sucesso sua função instrumental, porque por trás dessa função, ou melhor, na raiz dessa função, ela tem um outro papel: converter a experiência em conhecimento, estruturar o conhecimento como algo que pode ser dito, e dizer o conhecimento segundo o interesse de quem fala. O significado importa, mas o significado não é o que se pensa; o significado é o que circula e se compartilha. [...] O objeto desta gramática é a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil. (AZEREDO, 2014, p. 82-83)</p>	<p>“(a) Apresentar uma descrição global e sistemática do Português que tente, pela primeira vez, uma sistematização da dimensão pragmática da língua e dos fatores nela intervenientes. (b) Propor uma análise adequada e consistente das estruturas da língua a nível sintático, morfológico, fonológico e lexical.” (MATEUS, 2014, p. 32)</p>	<p>“(1) A gramática se estende a processos que atingem o nível do texto, avaliado como produção discursiva, ficando incluídas, na raiz, as determinações da interação; (2) Os fatos de gramática se estabelecem em uma componibilidade que integra sintaxe, semântica e pragmática; (3) Os fatos gramaticais são avaliados em ligação com as funções da linguagem. [...] A diretriz central dessa descrição sistemática de usos é resgatar, para reflexão o papel da gramática na organização discursivo-textual. (NEVES, 2014, p. 70-71)</p>

Fonte: CASSEB-GALVÃO; NEVES (2014).

Diante destas contribuições, acreditamos que o viés funcionalista de análise gramatical nos serve de base para compreendermos o **saber linguístico** do candidato, dadas as possibilidades de esta perspectiva priorizar os usos, funcionamentos e possibilidades da língua, e a capacidade desses elementos estabelecerem conexões coerentes entre frases e enunciados. Além da Gramática Funcional, a Linguística textual (ver: *Quadro 16*) também compõe os saberes linguísticos dos candidatos indígenas, uma vez que, se preocupa com as manifestações linguísticas reais dos sujeitos nas situações de interação e comunicação.

Assim, damos visibilidade à construção de um campo de saber em que os objetivos não estão voltados para a elaboração de normas fixas e estabilizadas, mas nas possibilidades da língua, demonstradas por meio das habilidades linguísticas dos candidatos indígenas, na prova escrita de redação.

Já a Gramática normativa, como vimos, está preocupada com os tipos de conhecimentos que estão direcionados para os usos normativos da língua portuguesa, este campo de saber privilegia a norma culta da língua, e se fundamenta no princípio de certo *versus* errado. Consideramos que esta forma de olhar para a língua tem destaque no ensino e na aprendizagem das Escolas Estaduais do Paraná de Ensino básico (tanto no ensino comum,

quanto nas especificidades de ensino, para Jovens e Adultos – EJA, para Quilombolas, para estudantes rurais e para os indígenas)<sup>45</sup>.

Damos destaque, a seguir, à organização de outro campo de saber: o **saber escolar**. Guiado pela gramática normativa, este saber, por sua função educacional e biopolítica, impõe a necessidade de adequação dos candidatos as suas normas, de forma que, se constitui como o saber de caráter normalizador, e é mais visibilizado no país, por ter seu regime de funcionamento ancorado nas verdades<sup>46</sup> produzidas sobre a rigidez da língua portuguesa na sociedade.

Para arrematar a produção de campos de saber, pelos quais compreendemos o modo como as produções textuais dos candidatos indígenas podem ser analisadas, destacamos a forma como Foucault (2012a, p.103) lança seu olhar sobre a língua:

A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis: mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais o menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais. A língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência: e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas.

Assim, caracterizamos como **saber discursivo** o conhecimento que visibiliza o desenvolvimento discursivo dos enunciados, nele é priorizado a exterioridade discursiva, e, principalmente, a função enunciativa e as condições que propiciam a irrupção dos enunciados. Neste campo de saber, o viés teórico da Análise do Discurso é substancial, haja vista a sua capacidade de apreender as significações e as singularidades dos enunciados.

Diante do gesto teórico-interpretativo aqui realizado, as produções textuais dos candidatos indígenas podem ser consideradas sob o regime de olhar de mais de uma perspectiva teórica, que, trabalhadas juntas, vão compor uma forma mais completa de analisar as habilidades linguísticas e discursivas expressas nas redações dos candidatos indígenas, no vestibular específico (2003).

---

<sup>45</sup> De conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) é possível perceber esses procedimentos/práticas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, pois a língua é entendida nessas diretrizes como proveniente do uso de códigos linguísticos, considerados autônomos, que tem por vias de funcionamento e objetivos a comunicação, uma vez que a base nacional que prevê a integralidade da Educação defende a língua como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Deve, também, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, [...] como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 2013, p.187)

<sup>46</sup> Estas verdades estão bastante disseminadas na sociedade, são regidas por um olhar fixo para a estrutura da língua, e são difundidas, de modo abrangente tanto, por alguns grupos da comunidade científica, como pelo saber leigo da língua portuguesa.

Demos destaque, portanto, a três campos de saber, que receberam as denominações de: **saber linguístico, saber escolar, e saber discursivo**. Estes campos de saber nos auxiliaram na compreensão sobre a proficiência em língua portuguesa, na sua modalidade escrita, nas provas de redação, visto que criam possibilidades para enxergar, nas provas de redação, o texto e a língua em toda a sua totalidade e funcionamentos linguístico-discursivo<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> No capítulo 5, páginas 112-114 discorremos mais extensamente sobre a perspectiva funcionalista, a fim de traçar diálogos teórico-analíticos entre o viés discursivo e o viés funcional.

## CAPÍTULO 5: O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS REDAÇÕES

Não são os objetos que permanecem constantes, nem o domínio que formam; nem mesmo seu ponto de emergência ou seu modo de caracterização; mas o estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados. [...] relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão (FOUCAULT, 2012a, p. 58).

Consoante à Silva (2010, p.109), “salientamos que os resultados obtidos pelo desenvolvimento da prática analítica desenvolvida não pretendem esgotar as possibilidades de respostas ou encontrar uma verdade evidente”, até mesmo porque essa busca seria infundada, dado o viés teórico adotado para esta pesquisa.

Buscamos, pois, no decorrer deste trabalho de pesquisa, e, especialmente, neste capítulo analítico, realizar gestos interpretativos, que nos abrissem as portas para uma compreensão aprofundada sobre o regime de funcionamento da língua portuguesa no vestibular indígena, tal qual, para o esclarecimento da problematização norteadora da pesquisa, que retomamos, neste momento: como o dispositivo da inclusão imaginária e da solidariedade cria espaços de (in)visibilidades nas políticas afirmativas e linguísticas, as quais fundamentam a prática discursiva do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná? **E como esse mesmo dispositivo cria condições de possibilidades, para (re)constituições dos processos de subjetivação nos modos de dizer de si, manifestados pela/na proficiência do candidato indígena em língua portuguesa?**

Neste capítulo, nos detivemos à prática analítica de séries enunciativas, que se constituíram a partir de 26 redações produzidas pelos candidatos do vestibular indígena no ano de 2003. Nessa prática, a partir do desenvolvimento da prática analítica das redações em questão que consistiu na descrição-interpretação arquegenealógica, procuramos esquematizar as classes de palavras adverbiais e conjuntivas para o movimento pretendido, a fim de identificar as recorrências/regularidades que possibilitaram compreender o funcionamento linguístico-discursivo pelos quais tais usos transcorrem e demonstram a proficiência do candidato indígena em Língua Portuguesa.

## 5.1 TRAÇANDO DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL

Nos estudos linguísticos, a língua é tomada por diferentes perspectivas e prioridades, cujas condutas epistêmicas possibilitam dar visibilidade aos fenômenos linguísticos. Os diversos vieses teóricos buscam, assim, o aprofundamento das questões da língua, para traçar caminhos, delinear perguntas, e projetar respostas. Desse modo, a língua é tomada em suas (in)completudes, (im)possibilidades, e singularidades.

Ressaltamos que, para a presente pesquisa, a língua é entendida como “uma sistematização sempre em aberto. Contém, caracteristicamente, processos de relativas estabilidades e de instabilidades constantes” (GERALDI, 2003, p.78). Dessa forma, não desconsideramos o nível estrutural da língua, nem mesmo o sujeito empírico e os referentes emitidos pelas frases e proposições, mas pretendemos, **a partir** dessas propriedades estruturais, compreender as significações produzidas pelas redações dos candidatos indígenas, ou seja, entrar no nível discursivo das produções textuais, por meio dos usos lexicais específicos: advérbios e conjunções.

Vale lembrar que Foucault (2012a, p. 103), ao se referir aos enunciados, esclarece que a língua “só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais”. Ao ressaltar que a língua existe a título de “descrição”, Foucault (2012) nos une à perspectiva descritiva dos estudos linguísticos, principalmente, por estarmos lidando com um “conjunto de enunciados reais”, produzidos a partir de práticas discursivas formais.

Em produções escritas, consideramos que os enunciados verbais materializam-se pela língua, e, apesar de não pertencerem ao mesmo nível, como afirma o autor, língua e enunciado são *inseparáveis*, em produtos de análises como o desta pesquisa; pois, ao descrevermos o modo como os candidatos indígenas formulam, linguisticamente, seus textos, criamos possibilidades de apreender as formulações enunciativo-discursivas, visto que, a língua existe para a “construção de enunciados”.

A língua interligada aos enunciados *reais* é o objeto de estudo do campo teórico da Linguística Funcional, conforme Neves (2000), que considera: os usos reais e os funcionamentos da língua, sob tal viés, proporcionam observar as diferentes estruturas que o falante de uma língua é capaz de formular, nas mais diversas situações de produção. Consideramos que, essa perspectiva não descarta o gesto de leitura discursivo sobre a capacidade de a língua ser um sistema

submetido a problemas, a violações do próprio sistema e a uma **estreita conexão com o exterior**, mas não qualquer uma e não de forma genérica. **Ela [a língua] seleciona do exterior fatores muito peculiares para funcionar.** (POSSENTI, 2003, p. 160 – grifo nossos).

Sob tais conjunturas, optamos por agregar, à prática analítica, o regime de olhar da *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000). E, justificamos nossa escolha pelo fato de essa Gramática mostrar

como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando **as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis**, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é **buscar os resultados de sentido**, partindo do princípio de que **é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função**, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto. (NEVES, 2000, p.13 – grifo nosso).

Não miramos estudos aprofundados sobre todas as possibilidades linguísticas retratadas na gramática de usos – utilizadas nas produções textuais – por este motivo, nos reservamos à realização de análises práticas e simplificadas, já que temos interesse maior em compreender o significado e o funcionamento linguístico-discursivo de dadas escolhas lexicais realizadas pelos candidatos indígenas, pois consideramos haver nessas marcas a possibilidade de descrever os jogos de relações enunciativas e discursivas dentro e fora dos acontecimentos discursivos em que foram estabelecidas (Cf. FOUCAULT, 2012a, p. 35).

Para tanto, investigamos as marcas linguísticas adverbiais e as conjunções pela perspectiva funcionalista e discursiva, porque acreditamos que o regime de olhar da análise do discurso, de linha foucaultiana, compreende os enunciados em sua função enunciativa, e a *gramática de usos*, de Neves (2000), enxerga a língua em seu funcionamento, isso torna possível a abrangência dos efeitos de sentidos criados pelo emprego de advérbios e conectivos no texto, assim como possibilita compreender o modo como esses empregos atestam, ou não, a proficiência dos sujeitos candidatos na modalidade escrita da língua portuguesa.

Segundo Neves (2000, p.233-234) “de um ponto de vista morfológico, o advérbio é uma palavra invariável [...] de um ponto de vista sintático, ou relacional, o advérbio é uma palavra periférica, isto é, ela funciona como satélite de um núcleo”, para a autora cada tipo de

advérbio (tempo, modo, lugar, etc.) expressará um valor semântico diferente, conforme a forma como é empregado no enunciado.

Bechara (2009, p.287) define o advérbio como “a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”, e esclarece que os conectivos “têm por missão reunir orações num mesmo enunciado” (BECHARA, 2009, p.319).

Embora caiba à gramática de uso tradicional “elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social” (BECHARA, 2009, p.52) e estabelecer definições e significados específicos para todas as classes de palavras, em cada instância discursiva as classificações empregadas poderão denotar produções de sentido díspares, já que, quando “uma formulação idêntica reaparece – as mesmas palavras são utilizadas, basicamente os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, **mas não forçosamente o mesmo enunciado**” (FOUCAULT, 2012, p.108).

Pelo fato de os componentes da função enunciativa se alterarem de um enunciado para o outro, o funcionamento das escolhas lexicais também se alteram. Assim, nos textos construídos pelos vestibulandos podem aparecer, repetidamente, as mesmas palavras, no entanto, cada um dos usos dos advérbios e/ou conjunções, por exemplo, farão com que um determinado sentido seja incidido sobre a frase em dado momento e em outro não, isto é, a forma como estes usos funcionarão no discurso terá sua singularidade em cada produção textual. De tal modo, cada palavra escolhida pelo autor do texto cumpre uma função essencial na totalidade discursiva, bem como na produção de sentidos possíveis pelo interlocutor.

## 5.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES (2003)

Com o propósito de desenvolver critérios coerentes, e de acordo com os objetivos desta pesquisa, organizamos uma banca para reavaliar, sob as perspectivas anunciadas, as 57 redações produzidas pelos candidatos indígenas no II Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado no ano de 2003, na Universidade Estadual de Londrina. O arquivo composto pelas 57 redações foi distribuído em quatro lotes: Lote 1, Lote 2, Lote 3 e Lote 4, os três primeiros contendo 15 redações cada, e o último com 12 redações.

Cada redação foi submetida à avaliação de dois pareceristas, as produções que receberam notas divergentes em cinco décimos (0,5) ou mais foram consideradas discrepantes, e submetidas à nova avaliação de ambos os pareceristas. As avaliações que foram avaliadas com valor inferior a 50% do valor total da pontuação, isto é, inferior a 25 pontos, não compuseram a prática analítica, dada a necessidade de estabelecer um recorte para o *corpus* de análise que oferecessem elementos de estudo. De tal modo, para a prática analítica o *corpus* foi composto por: oito redações no **Lote 1**; quatro redações no **Lote 2**; cinco redações no **Lote 3**; nove redações no **Lote 4**, compondo o total de 26 redações. A partir do gesto de leitura das redações esquematizamos as classes de palavras adverbiais e conjuntivas, e averiguamos suas recorrências/regularidades, e seus funcionamentos linguístico-discursivo.

Os critérios de avaliação foram baseados em questões linguístico-discursivas – como explana a planilha (exposta no Quadro 23) desenvolvida para a avaliação do XIV Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado em 2014, na Universidade Estadual do Centro-Oeste.

**Quadro 18:** Critérios de análise para a avaliação dos saberes linguístico-discursivo e escolar (continua)

PLANILHA PARA A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO XIV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ UNICENTRO / 2014							
CONTEÚDO			FORMA				
Tema		Coerência	Tipologia/Gênero Textual - Lenda		Modalidade Gramatical/Coesão		
A	Fuga total ao assunto proposto	00	Ausência total de coerência: sem expansão textual, sem lógica entre frases, períodos/parágrafos. Sem título.	00	Marcas inadequadas: não atende às propriedades do gênero ou da tipologia (narrativa). Uso da primeira pessoa do singular.	00	Fora das normas: apresenta problemas em todos os níveis gramaticais.
B	Aborda de forma superficial ou frágil o assunto, sem desenvolvê-lo.	05	Problemas razoáveis: pouca progressão textual, com algumas contradições internas e externas quanto à história narrada. Título minimamente criativo e harmônico em relação ao texto produzido.	05	Marcas frágeis: tenta marcar a tipologia/gênero textual (narrativa/lenda); contudo, o desenvolvimento do texto se perde em mais de uma tipologia/gênero textual.	05	Uso regular: apresenta conhecimento mínimo da norma padrão, com desvios de grafia, e de pontuação e de sintaxe que comprometem o texto enquanto uma unidade de sentidos.
C	Aborda o tema e acrescenta poucas informações que possibilitam desenvolvê-lo.	08	Boa: progressão satisfatória em relação ao tema, sem excessiva repetição de fatos narrados e descritos. Título com boa criatividade, harmonia e adequação ao texto produzido.	08	Marcas moderadas e superficiais das categorias da tipologia/gênero textual (narrativa/lenda): apresenta sequências narrativas e/ou descritivas da lenda contada; uso da primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do plural (nós/eles).	08	Uso aceitável: apresenta problemas de pontuação, grafia e sintaxe apresentados que não comprometem os sentidos do texto.

**Quadro 18:** Critérios de análise para a avaliação dos saberes linguístico-discursivo e escolar (continuação)

Desenvolve o enfoque temático, apresentando informações/elementos relevantes.	12	Ótima: progressão adequada ao enfoque temático, utilizando, na narrativa, elementos próprios da lenda. Título sugestivo, criativo, harmonioso, revelando excelência quanto à adequação ao texto produzido.	13	CONTEÚDO: Máximo 25 pontos FORMA: Máximo 25 pontos TOTAL: Máximo 50 pontos	Planilha de Avaliação de Redação elaborada pelos professores Ismara Tasso (UEM), João César Guirado (UEM), Leticia Fraga (UEPG) e Raquel Fregadolli Gonçalves (UEM).	12	Uso correto: apresenta poucas ou mesmo nenhuma falha gramatical, contendo frases, períodos e parágrafos bem elaborados.	13
---	----	--	----	--	--	----	---	----

**Fonte:** Planilha de avaliação do XIV Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.

Esta planilha<sup>48</sup> foi escolhida como ferramenta de avaliação para as redações componentes do *corpus* desta pesquisa, por se sustentar sob o regime de olhar para o texto e para o discurso, tendo em vista a compreensão e apreensão sobre as manifestações linguísticas dos candidatos. Os componentes avaliativos desta planilha consideram as especificidades da avaliação escrita, na qual a redação se constitui.

É importante salientar, que nossa prioridade, neste momento, não foi a de investigar quais candidatos foram/seriam ou não aprovados no vestibular específico (tanto na época de realização, em 2003, quanto na avaliação realizada neste estudo), mas sim investigar se estes candidatos, já no II vestibular indígena, demonstravam habilidades proficientes em língua portuguesa (mesmo com as dificuldades nas grades curriculares da educação rural, e das complicações interpretativas decorrentes da elaboração das provas de redação, em especial, do enunciado-comando) bem como, compreender os modos como são manifestadas, pelos usos da linguagem, a subjetivação e a resistência dos candidatos às práticas sociais não indígenas e à própria língua portuguesa.

Todos os gestos de leitura, promovidos pela prática de descrição e de interpretação das redações estão disponíveis no item “Apêndices”, do presente trabalho, (nas páginas 153-192). Vale destacar que, as redações estão apresentadas em sua originalidade, uma vez que, as transcrevemos com o intuito de preservar suas particularidades, isso inclui os equívocos (desvios da norma gramatical) nas construções sintáticas, ortográficas e gramaticais, além

<sup>48</sup> Esta planilha foi elaborada pelos Professores Doutores: Ismara Tasso, João Guirardo, Leticia Fraga e pela doutoranda: Raquel Gonçalves, para a avaliação da prova oral dos candidatos indígenas do XIV Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado na UNICENTRO, no ano de 2014.

disso, substituímos algumas marcas lexicais pelo sinal gráfico de asterisco (\*), com o propósito de salvaguardar as etnias dos candidatos e suas identidades, também, adicionamos o sinal de interrogação (?) como substituição de palavras que não apresentaram condições de legibilidade.

### **5.2.1 Condições de possibilidades das redações: parâmetros quantitativo-qualitativos de análise**

Por sua especificidade, a prática política do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná procura ajustar as suas exigências ao regime de verdade dos povos indígenas. Na prova de redação, essas adequações são visibilizadas a partir da formulação da tipologia textual e da temática, requisitos fundamentais para a produção escrita da prova de redação, em 2003.

As possibilidades de escrita podem variar nas produções textuais dos candidatos, visto que o enunciado-comando sugere mais de uma alternativa para os tipos de texto a serem produzidos: “*Redija um texto dissertativo sobre alguma lenda ou algo que tenha aprendido na aldeia com seus familiares e amigos.*”. Assim, os textos escritos pelos vestibulandos podem dispor de uma variação significativa nas ordens discursivas, marcas linguísticas, e no tipo textual.

Apesar da exigência de um texto dissertativo aparecer em primeiro lugar no enunciado-comando, a segunda possibilidade de escrita sugerida pela proposta, a de produzir o tipo textual narrativo acaba por se estabelecer, predominantemente, nas produções dos candidatos.

Consideramos que as narrativas oferecem um aparato linguístico-discursivo, para que possamos perceber a subjetivação e a resistência de sujeitos/culturas em seus modos de ver, explicar e contar histórias, uma vez que “a narrativa pode ser vista como um modo fundamental de constituição de nossa subjetividade e de nossa historicidade” (COELHO, 2003, p. 3). Algumas marcas linguísticas criam condições de emergência dessa subjetividade de modo mais marcado, como é o caso dos usos adverbiais e das conjunções/conectivos, que são articulados no texto, de acordo com o posicionamento discursivo dos candidatos.

Como parâmetro de referência, considerando a possibilidade de os candidatos terem tido acesso, durante o período de formação escolar, a textos dessa mesma natureza, buscamos nesta forma textual, visto que ela é a opção preeminente nas produções dos candidatos, o uso

comumente empregado em lendas veiculadas em contexto escolar, para que pudéssemos estabelecer um instrumento de avaliação quantitativo-qualitativo, a fim de considerar as preferências linguísticas e discursivas das/nas redações. Para tanto, selecionamos três lendas brasileiras<sup>49</sup>, encontradas na antologia de lendas (RULI, s/d) e avaliamos as ocorrências e os funcionamentos das construções conjuntivas e adverbiais.

Esta seleção constituiu-se a partir das lendas: A lenda do Curupira, A lenda do Peixe-Boi, e A lenda do Boitatá, cada redação foi analisada para cumprir o objetivo de desenvolver um parâmetro de análise, capaz de nos orientar no gesto de leitura e de interpretação das produções textuais dos candidatos indígenas. A presente seleção nos levou à localização de regularidades linguístico-discursivas, com seus funcionamentos ativos nos níveis do texto e do discurso.

A maioria das produções de sentidos, demonstradas a partir dessas utilizações é condizente com a relação expressa das propriedades das classes utilizadas, conforme os usos ressaltados na gramática, pela perspectiva funcionalista abordada por Neves (2000). Assim, observamos que as preferências linguísticas mais recorrentes nas materialidades das lendas brasileiras são as que expressam: adição, explicação, localização, negação, modo e temporalização. Constatamos que:

- (a) As conjunções aditivas acrescentam elementos que configuram a caracterização do objeto discursivo, dos *seres incomuns/ míticos*, isto é, do **referencial** que está sendo narrado;
- (b) As construções explicativas – produzem **adendos explicativos** sobre *o lugar*, sob o regime de olhar da *posição sujeito do discurso*;
- (c) Os advérbios de lugar – explicitam as **condições de coexistência enunciativa e discursiva** ao ressaltar localidades, que *fazem menção aos costumes dos (e aos) Povos indígenas*, já que destacam elementos da natureza e regiões com preservação de terras indígenas (região amazônica, tribo indígena - vale rio Solimões, no Amazonas; campos; floresta; vale; águas; rios);
- (d) Os advérbios de negação – mantêm uma relação expressa com a não efetividade de ações, representando, assim, a *não-possibilidade*, a não-condição, que ressalta

---

<sup>49</sup>No Apêndice nas páginas 149-152 ao final deste trabalho de pesquisa, estão disponibilizadas as lendas brasileiras que compõem o arquivo para o desenvolvimento do parâmetro quantitativo-qualitativo, bem como, breves considerações sobre o gênero textual “lenda”, e dois quadros que dispõem o gesto interpretativo-analítico, do arquivo em questão.

a incapacidade de (re)ação dos sujeitos que são afetados pela força do ser mítico descrito na lenda; os advérbios de tempo expressam temporalidade com o **acontecimento** já dado;

- (e) Os advérbios de modo mantêm características, diretamente, interligada aos *sujeitos do e no discurso*.

A partir da leitura analítica das lendas brasileiras, ressaltamos as preferências adverbiais e de conjunções dos autores, nesse gênero textual, e, também, o modo como estas utilizações podem ser interpretadas no funcionamento do discurso; destacamos que nem sempre as classes das palavras escolhidas vão representar, exatamente, aquilo que ela sugere; em outras palavras, pode ser que um advérbio de tempo, por exemplo, não produza, somente, o efeito de sentido de temporalidade, mas que mantenha uma relação expressa, no funcionamento linguístico-discursivo, de um recurso linguístico de progressão e continuidade textual. À vista disso, é impreterível considerar todas as preferências lexicais em sua totalidade discursiva, uma vez que, a partir de uma ocorrência adverbial e conjuntiva, podem emergir diversas significações/representações.

### 5.3 MOVIMENTOS ANALÍTICOS: SÉRIES ENUNCIATIVAS E AS PRODUÇÕES DE SENTIDOS

Os enunciados formulados pelos candidatos indígenas, em suas produções textuais, constituem relações possíveis para a formação de séries enunciativas compostas a partir de regularidades nas organizações dos dispositivos textuais tomados nas redações. Assim, destacamos que

De agora em diante, o problema é constituir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, ou “quadros”: [...] daí a possibilidade de fazer com que apareçam séries com limites amplos, constituídas de acontecimentos raros ou de acontecimentos repetitivos (FOUCAULT, 2012a, p.9).

Esses acontecimentos são, por sua vez, compostos por fatos linguísticos e discursivos que “merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente

reconhecíveis” (FOUCAULT, 2012a, p. 27). As séries enunciativas compreendem, também, a “ordem das narrativas e a maneira pela qual os acontecimentos do tempo estão repartidos na sequência linear dos enunciados” (FOUCAULT, 2012a, p.67-68).

De acordo com essas considerações, a análise do *corpus* da pesquisa nos permitiu distinguir o funcionamento complexo de três séries enunciativas como formas de atuação complementares entre si dos/nos enunciados. Na série enunciativa (A), subdividida por séries (A1), (A2) e (A3), há a localização das preferências lexicais dos candidatos, e a visibilização das recorrências e das regularidades destas escolhas, bem como, a análise dos campos de utilização e dos níveis de proficiência dos candidatos, a partir da leitura das recorrências lexicais. A disposição das marcas linguísticas apontadas na série enunciativa (A) nos direciona à série enunciativa (B), já que a partir dos usos lexicais expostos nessa série é possível estabelecer sentidos sobre os campos de estabilização enunciativa: posição sujeito, acontecimento e referencial, na linearidade discursiva do texto. Essas séries nos levam a apreender as possibilidades de emergência dos campos associados dos/nos enunciados, e as estratégias de visibilidade criadas pelos candidatos para suas formas de ver e de dizer da sociedade em que vive, estabelece-se, assim, a série enunciativa (C), subdivididas nas séries (C1), (C2) e (C3), que vão tratar dos campos de estabilização, que demonstram a subjetivação e a resistência (nas culturas indígenas e não indígenas) representadas pelo/no discurso dos indígenas.

A fim de elucidar o modo como foram desenvolvidos os gestos de leitura para a descrição e análise das séries enunciativas trazemos a prática analítica de uma redação<sup>50</sup>:

### **Inscrição; 6**

#### **A educação do povo (\*) para a família.**

Toda formação educacional do povo (\*) seja ela **para a constituição de uma nova família ou para o convívio com os não índios**, segue o seu costume tradicional.

A menina é orientada pela sua mãe, **onde** esta aprende todo o trabalho doméstico e trabalhos **de tranças** observando o que a sua mãe faz, esse trabalho começa **a partir dos seus 5 (cinco) anos de idade e so** vai acabar **quando** ela arrumar um marido, **para** formar uma nova família, isso não a impede de brincar estudar, passear, dançar **e** etc.

Quanto ao menino, todo trabalho de aprendizagem de como preparar a terra **até** o plantio da cultura desejada, **e também** da caça **e** pesca é acompanhado **pelo pai**, o menino índio tem **mais** liberdade que a menina índia, **porque** ele **só** vai acompanhar o seu pai **apartir dos 8 (oito) anos de idade, antes** dessa idade ele **não** faz nada, exeto ir para a escola para apreender falar o português,

---

<sup>50</sup> Os gestos de leitura da totalidade das 26 redações estão dispostos no Apêndice B (nas páginas 153-179). A leitura dessas práticas analíticas (apêndices) é imprescindível para a compreensão da análise linguístico-discursiva realizada nesse capítulo, sugerimos, portanto, que o leitor se atente aos apêndices para que possa apreender, de forma mais ampla, as significações das séries enunciativas.

**apartir dos 6 (seis) anos de idade**, vale informar que **tanto o menino ou a menina até** esse idade, **praticamente** fala só o (\*).

Toda esse preocupação da formação pelos pais (\*), tem um objetivo, A continuidade de uma nova família **e** com isso a garantia da continuidade **de seu povo, porque se não** forem pessoas trabalhadoras, **não** arrumarão pretendentes, **porque não** trabalha é difícil contruir uma nova família.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Onde; do povo	Retoma a ideia de que é orientada pela mãe na própria comunidade. Complementos nominais
Tempo	Antes; “a partir dos seus 5 (cinco) anos de idade”; até (2); Quando	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo. Ideia de tempo que se estende.
Negação	Não (4)	Expressa relação de alternância com conj. “ou”.
Intensidade	Tanto; mais	Expressa relação de alternância com conj. “ou”.
Exclusão	So (2)	Relação com tempo – futuro/demora.
Companhia	“Para o convívio com os não índios”; pelo pai	“Pelo pai”: Função complemento nominal.
Finalidade	“Para a constituição de uma nova família”; para	Indica os objetivos de realização de determinadas tarefas em comunidade.
Instrumento	De tranças	Refere-se ao trabalho de trançar cestarias.
Comparativo de igualdade	“Apartir dos 8 (oito) anos de idade”; “apartir dos 6 (seis) anos de idade”; “tanto o menino ou a menina”	A ideia seria de tanto quanto; adv. Comparativo de igualdade.
Pertencimento	De seu povo	Complemento nominal: refere-se ao sentimento de pertença.

Total de usos: 24 advérbios

CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (5); Também	
Condicional	Só	A ideia é do adv. Somente, pela gram. Tradicional seria de modo. A ideia aqui é de imposição de uma condição.
Explicativa	E (1); porque	Posposição de “com isso” – relação de explicação com o enunciado anterior; Explicações seguidas de enunciados negativos.
Alternância	Ou	Expressa alternância com “tanto”.

Total de usos: 10 conjunções.

Total de palavras utilizadas na produção textual: 228.

**R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):** O candidato opta pela escrita de um texto dissertativo. Nesta modalidade de escrita, o emprego de advérbios e conjunções pode ser considerado suficiente, bem como, a variedade lexical. As

utilizações são distribuídas no texto adequadamente, e arrematam o conteúdo (coerência), com um desempenho considerado “ótimo”, e a forma (coesão) com o desempenho considerado “bom”.

**R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):** Os advérbios são utilizados para auxiliar na história contada. Metade dos advérbios funciona para expressar a relação de tempo, no desenvolvimento dos argumentos que explicitam os fatos apresentados, ainda, há a utilização dos advérbios de negação que são utilizados para reforçar as crenças indígenas.

O jogo linguístico-discursivo ressalta o modo como o candidato dispõe de seu **referencial**, as condições de emergência: história e memória, cujas utilizações linguísticas estabilizam essas inter-relações em um tempo já dado, uma vez que os usos adverbiais de tempo expressam apenas o tempo passado.

Das preferências conjuntivas do candidato, destacam-se o uso de seis empregos para o acréscimo de informações que destacam o **acontecimento** fundamental de seu discurso; a não-relação com a exterioridade/interculturalidade.

Por seu caráter argumentativo, salientado pelos usos explicativos/aditivos e negativos, que salientam informações importantes para o texto, a produção textual pode ser caracterizada como uma dissertação, tipologia textual, também, aceito pelo enunciado comando. Ao assumir um texto de característica dissertativa, o candidato assume a **posição sujeito** do pertencimento.

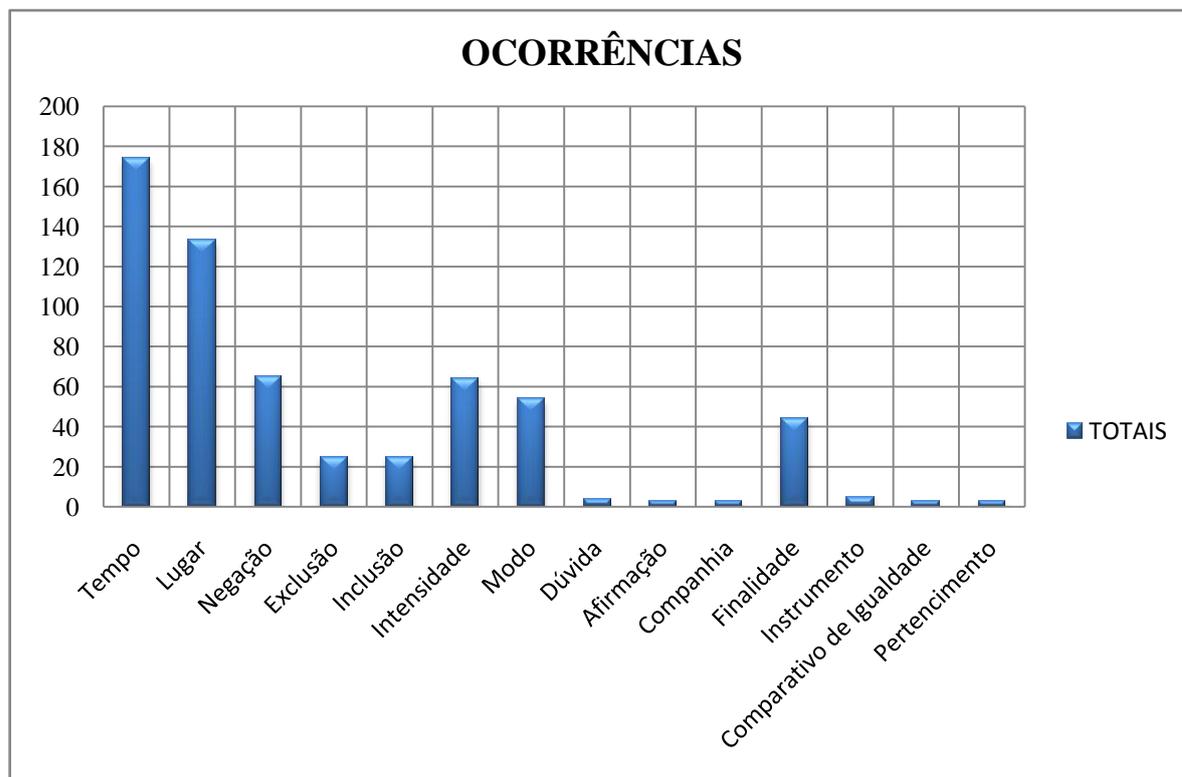
Assim, o candidato se adéqua linguística e discursivamente ao que é solicitado pelo enunciado comando.

### 5.3.1 Série enunciativa (A): os campos de utilização nas especificidades das preferências lexicais

As redações dispostas nos quatro lotes apresentam empregos semelhantes de expressões linguístico-discursivas. Por serem compostas de modos formais/estruturais diferentes, as redações dissertativas e narrativas apresentam singularidades, também, quanto às formas de exposição do campo associado desenvolvido.

Para identificar as regularidades e as produções de sentido, manifestadas pelas preferências lexicais, elaboramos quatro gráficos, a fim de demonstrar os dados quantitativos e qualitativos que nos levam a apreender, de modo mais abrangente, as ocorrências destes usos nas produções textuais e as condições de possibilidades manifestadas a partir desses empregos:

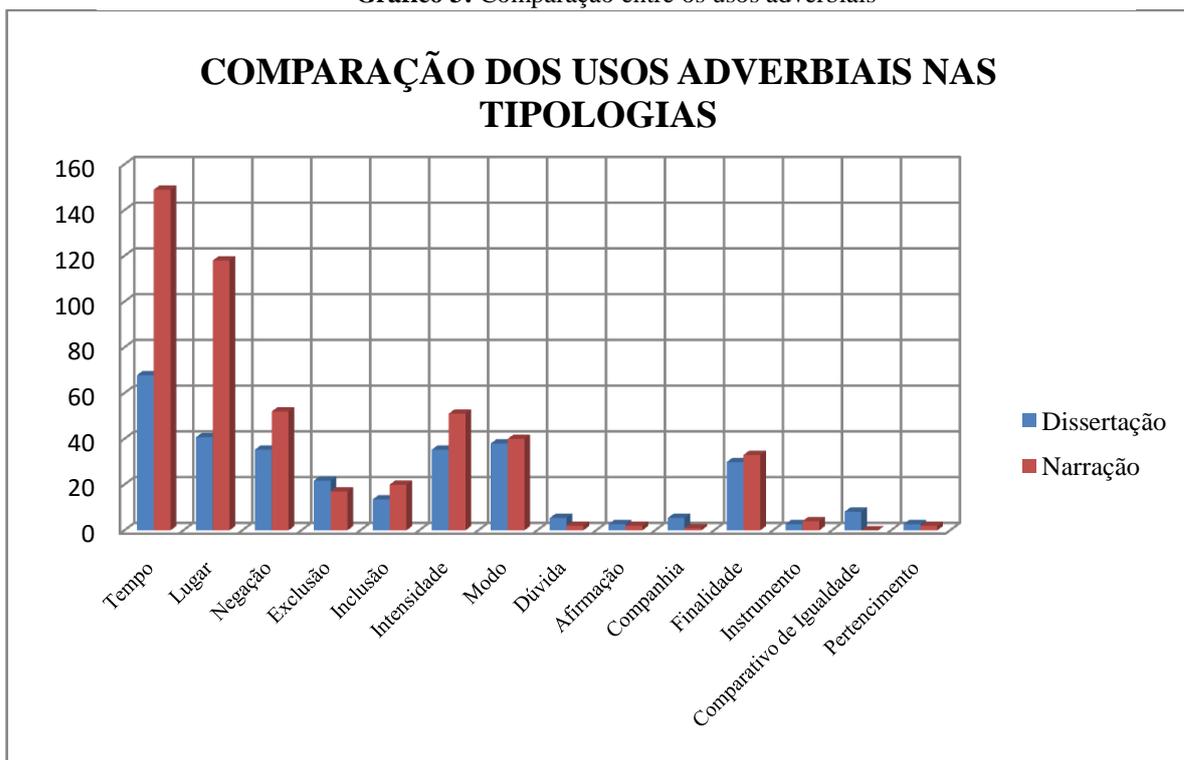
Gráfico 2: Recorrências totais dos advérbios



Fonte: Autora.

Para comparar as frequências de utilizações adverbiais entre as tipologias textuais, desenvolvemos um gráfico capaz de contrastar as ocorrências nas redações. Pelo fato da opção “narrativa” ser mais bem visibilizada, para a escrita das produções, a quantidade total dessa preferência correspondeu a 19 redações; já o modelo “dissertativo” foi a escolha de 7 candidatos. A fim de correlacionar estes dados de uma forma coerente, estatisticamente, nos apropriamos de um balizador capaz de tornar equivalente a disparidade numérica das preferências. Desse modo, utilizamos o direcionador proporcional de mínimo múltiplo comum (MMC), e chegamos ao fator 2,71, para multiplicar pelas sete redações dissertativas e equiparar os usos. Convém ressaltar, que este método foi utilizado como uma forma hipotética dos usos, somente com o intuito de favorecer o contraste quantitativo entre as redações, com a finalidade de tornar visíveis as regularidades e dispersões entre os usos adverbiais das tipologias textuais.

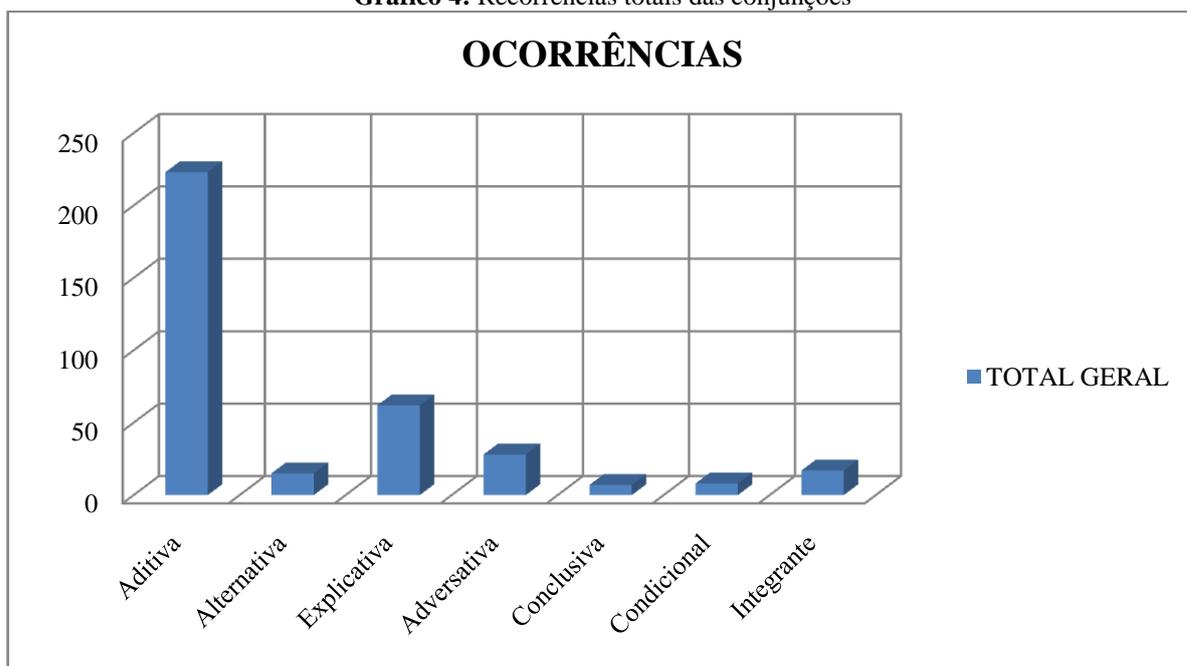
Gráfico 3: Comparação entre os usos adverbiais



Fonte: Autora

Sobre o uso das conjunções os dados quantitativos revelam:

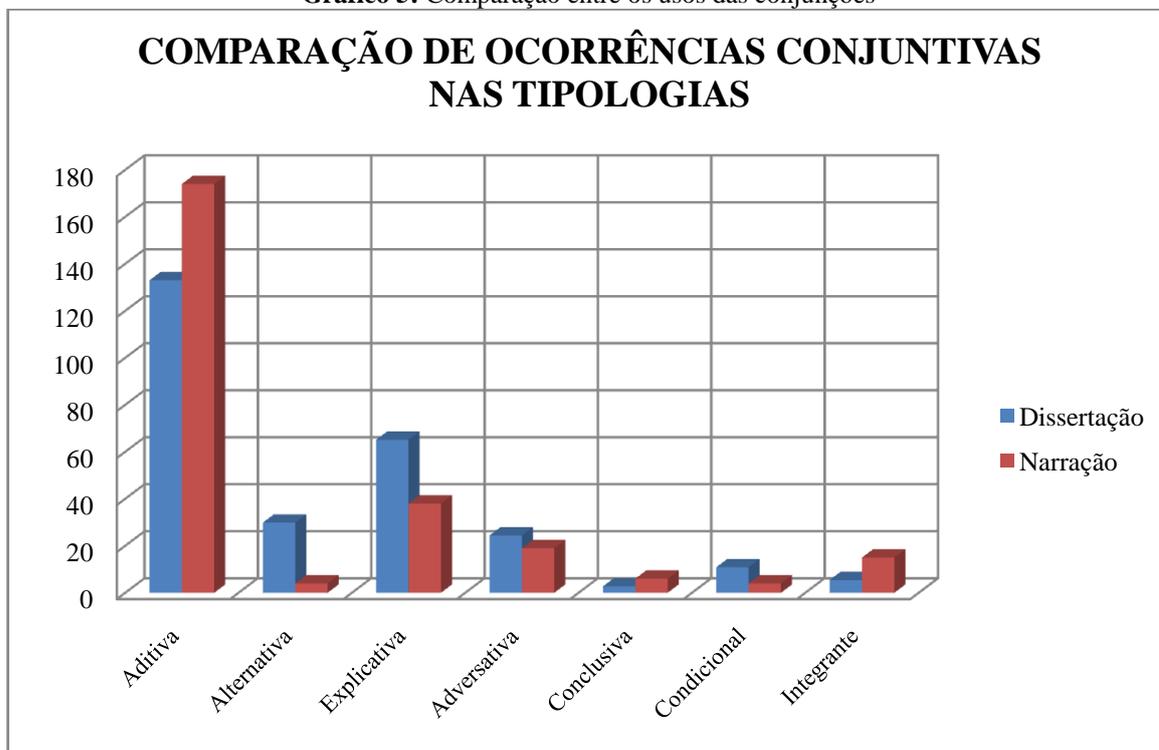
Gráfico 4: Recorrências totais das conjunções



Fonte: Autora.

O mesmo método utilizado para contrastar os dados quantitativos adverbiais, entre as redações dissertativas e narrativas, foi utilizado para correlacionar os usos das conjunções, como demonstramos no *Gráfico 5*:

**Gráfico 5:** Comparação entre os usos das conjunções



**Fonte:** Autora.

De tal modo, podemos denotar o funcionamento da série enunciativa (A), (*Quadro 19 e 20*) que é guiada pela disposição linguística-textual das ocorrências dos advérbios e das conjunções:

**Quadro 19:** Série enunciativa (A1): Preferências lexicais das conjunções

SÉRIE ENUNCIATIVA (A1)	CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PREFERÊNCIAS LEXICAIS; conjunções		
	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS: CONJUNÇÕES	DISSERTAÇÃO	NARRAÇÃO
	ADITIVA	133 ocorrências	174 ocorrências
	ALTERNATIVA	30 ocorrências	4 ocorrências
	EXPLICATIVA	65 ocorrências	38 ocorrências
	ADVERSATIVA	24 ocorrências	19 ocorrências
	CONCLUSIVA	3 ocorrências	6 ocorrências
	CONDICIONAL	11 ocorrências	4 ocorrências
	INTEGRANTE	5 ocorrências	15 ocorrências

**Fonte:** Autora.

**Quadro 20:** Série enunciativa (A2): Preferências lexicais dos advérbios

SÉRIE ENUNCIATIVA (A2)	CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PREFERÊNCIAS LEXICAIS; advérbios		
	ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS: ADVÉRBIOS	DISSERTAÇÃO	NARRAÇÃO
	TEMPO	68 ocorrências	149 ocorrências
	LUGAR	41 ocorrências	118 ocorrências
	NEGAÇÃO	35 ocorrências	32 ocorrências
	EXCLUSÃO	22 ocorrências	17 ocorrências
	INCLUSÃO	14 ocorrências	20 ocorrências
	INTENSIDADE	35 ocorrências	51 ocorrências
	MODO	38 ocorrências	40 ocorrências
	DÚVIDA	5 ocorrências	2 ocorrências
	AFIRMAÇÃO	3 ocorrências	2 ocorrências
	COMPANHIA	5 ocorrências	1 ocorrências
	FINALIDADE	30 ocorrências	33 ocorrências
	INSTRUMENTO	3 ocorrências	4 ocorrências
	COMPARATIVO	8 ocorrências	0 ocorrências
	PERTENCIMENTO	3 ocorrências	2 ocorrências

**Fonte:** Autora.

Esta série enunciativa nos leva a perceber as especificações de cada utilização, cujas ocorrências mais recorrentes são aquelas que expressam temporalização, localização, negação, modificação, intensificação e finalidade. Ocorrências estas que atendem, e até mesmo superam, às expectativas (qualitativas; variedade e quantidade) criadas pelo parâmetro das lendas brasileiras e, para a análise em questão, das redações que “[tratassem] sobre alguma **lenda** ou algo que tenha aprendido na aldeia com seus familiares e amigos.”.

As construções adverbiais empregadas, pelos candidatos, não são rebuscadas ou, demasiadamente, formalizadas, isto demonstra certa dificuldade/limitação dos candidatos em desenvolver uma produção escrita mais formal, mas, ao mesmo tempo, configura o “estilo” de escrita, predominantemente, narrativo que criam a possibilidade da redação de um texto menos formal e fortes relações com a oralidade.

As marcas lexicais de tempo são bastante utilizadas, pois independente do modo como o candidato faça interligações com a exterioridade discursiva (campo associado), ele fará a distinção de espaços temporais, isto é, se apropriará de enunciados/discursos, que tratem, prioritariamente, de analogias entre o jogo temporal de passado-presente-futuro – dado que a proposta da redação propiciou rememorar fatos do passado dialogando com as situações do presente e do futuro.

Embora as preferências adverbiais que denotam lugar tenham mais destaque que as utilizações temporais, nos textos que compõem o parâmetro, nas redações dos candidatos, elas aparecem na segunda posição de advérbios mais utilizados. Mesmo assim, a recorrência

desses usos é similar aos empregos visíveis no parâmetro, e dão destacabilidade às localidades referidas nas narrações. Tais relações são fortemente ligadas às experiências vivenciadas na coletividade indígena, com mínimas inserções dotadas de letramento efetivo durante a formação escolar fundamental e média.

Tanto as construções adverbiais temporais, quanto às construções que expressam lugar são mais regulares nas produções que se desenvolvem como textos narrativos, pois estes usos têm uma capacidade maior de auxiliar no processo de narração de histórias e fazer com que o interlocutor identifique mais facilmente as representações mencionadas no texto.

Os advérbios de negação, modificação, finalidade e intensidade são bastante recorrentes, também, e cooperam para a demarcação do posicionamento discursivo dos candidatos/sujeitos indígenas. Ao fazermos o nivelamento das utilizações pudemos observar que as redações desenvolvidas de forma dissertativa têm uma tendência maior no emprego dessas classes, e, ponderamos este fato pela relação argumentativa que tais usos trazem consigo. O modo como os advérbios, no geral, são dispostos nas redações, também, cria regularidades na estruturação das informações.

Os mesmos procedimentos são analisados a partir das utilizações das conjunções, pelos quais observamos que, apesar da quantidade de usos ser superior aos usos adverbiais, a variedade é inferior, e não há diferenças significativas entre as escolhas das redações dissertativas, e as preferências das redações narrativas, indicando também que o letramento escolar não se deu de modo eficaz.

As construções conjuntivas mais empregadas, no total das redações, são aquelas que expressam adição (com 223 ocorrências), explicação (com 62 ocorrências) e adversativa (com 28 ocorrências). Na maioria das vezes, a conjunção aditiva “e” é utilizada, excessivamente, nas redações, mantendo relação expressa de recurso linguístico para a manutenção das informações e progressão textual. Esta construção é bastante utilizada, por ser uma marca lexical simples e repetitiva na oralidade para o gesto de contar uma história, sua expressiva recorrência nos faz identificar uma precariedade vocabular, de grande parte, dos candidatos, que, em geral, não prejudica a produção de sentidos dos textos.

As construções explicativas (que aparecem um pouco mais nas redações dissertativas) ressaltam as regularidades das modalidades enunciativas apresentadas nas produções, e, também, a opção de variedades. O mesmo ocorre com as conjunções adversativas, que apesar de serem visibilizadas com menor regularidade, também destacam os tons opositivos das

redações que optam por um discurso que sobrepõem conflitos e relações interculturais construídas a partir dos movimentos temporais de passado-presente.

Além dessas ocorrências, também, aparece, com rara frequência, construções de orações complexas: orações adverbiais, conjunções integrantes restritivas, orações adjetivas e explicativas, assim como reduzidas de gerúndio e particípio<sup>51</sup>. Por serem orações mais desenvolvidas elas são menos utilizadas, devido às dificuldades no desenvolvimento linguístico-discursivo de alguns candidatos. Quando utilizadas, essas construções demonstram uma habilidade maior do candidato em dispor as informações no texto.

Sob tais análises, podemos constatar que essas utilizações constituem um espaço complexo de manifestações do saber linguístico. As variedades lexicais (os tipos de ocorrências adverbiais e conjuntivas) erigem os campos de utilização do enunciado pelas funções que nele desempenha e cria condições de possibilidade para deprendermos os níveis de competência linguística das redações. Nesse sentido, defendemos que “a identidade de um enunciado está submetida a um segundo conjunto de condições e de limites [...] **pelo domínio no qual podemos utilizá-lo ou aplicá-lo; pelo papel ou função que deve desempenhar**” (FOUCAULT, 2012a, p. 126 – grifo nosso).

Sistematização que nos permite considerar que as variedades/usos lexicais constroem este domínio pelo qual podemos averiguar os níveis gerais de proficiência dos candidatos, que vão solidificar a identidade dos enunciados dos candidatos como qualificados de mais ou de menos competência no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa.

Determinamos, a partir dessas considerações, três níveis diferentes de proficiência: o primeiro consiste em um domínio elementar, em que o candidato faz um uso mínimo, de zero a cinco variedades adverbiais e de zero a duas variedades conjuntivas característica identificada em 26,85% para advérbios e 30,77% para conjunções nas redações; o segundo domínio abrange as redações de nível de proficiência intermediário, com utilização mediana de variedades de advérbios (de seis a oito) e conjunções (de três a quatro) – esse domínio abrigou um total de 57,69% de advérbios e 50,00% de conjunções da quantidade total de produções textuais; o último domínio caracteriza-se pelo uso suficiente de empregos adverbiais (de nove a onze) e de conjunções (de cinco a seis), e configura um nível satisfatório de proficiência – 15,38% advérbios e 19,23% de conjunções correspondem à quantidade total de redações que foram identificadas com esse domínio:

---

<sup>51</sup> Essas formulações enunciativas não fizeram parte deste estudo.

**Quadro 21:** Série enunciativa (A3): Campos de utilização e os níveis de proficiência

SÉRIE ENUNCIATIVA (A3)	<b>CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA</b>		
	<b>Domínio elementar;</b> uso mínimo	<b>Domínio intermediário;</b> uso mediano	<b>Domínio satisfatório;</b> uso suficiente
	Advérbios: 0 a 5 variedades	Advérbios: 6 a 8 variedades	Advérbios: 9 a 11 variedades
	<b>26,93%</b>	<b>57,69%</b>	<b>15,38%</b>
	Conjunções 0 a 2 variedades	Conjunções: 3 a 4 variedades	Conjunções: 5 a 6 variedades
	<b>30,77%</b>	<b>50,00%</b>	<b>19,23%</b>

Fonte: Autora.

Por esses resultados, ressaltamos o modo como, prioritariamente, se desenvolve a proficiência dos candidatos do vestibular específico. O domínio intermediário é o mais visibilizado na totalidade das redações, corresponde a pouco mais da metade das produções, fato que demonstra o saber mediano dos sujeitos indígenas em relação à língua portuguesa. O domínio mínimo é o segundo mais ressaltado, isto aponta para um saber escolar e linguístico debilitados, já que os candidatos, apesar de atingirem os 25 pontos requisitados em nossa avaliação, não atingem um desenvolvimento linguístico, de fato significativo. O domínio satisfatório abrange uma quantidade pequena de candidatos, com competências proficientes para desenvolver produções textuais que demonstrem habilidades, suficientemente, satisfatórias.

Denotamos, pois, que, embora os 26 candidatos “aprovados” sejam considerados proficientes em língua portuguesa, a forma como eles articulam as variedades linguísticas no texto não podem, simplesmente, representar uma “proficiência igualitária” entre eles, já que cada redação expressa diferentes registros de saberes. Em vista disso, enxergamos a necessidade de fazer distinções para os níveis de proficiência (*Quadro 21*) para destacar que as habilidades linguísticas demonstradas em cada redação não podem ser tomadas como pertencentes aos mesmos domínios dos candidatos sobre a língua. Do mesmo modo que a proficiência precisa ser distinguida para cada caso, a fim de visualizarmos um panorama geral sobre as competências linguísticas dos sujeitos indígenas no vestibular indígena (2003), as significações produzidas pelos enunciados, também, compuseram um quadro de leituras capaz de levantar o cenário discursivo das redações, como veremos no tópico adiante.

### 5.3.2 Série enunciativa (B): os campos de estabilização do saber discursivo

Voltamos a destacar que o enunciado-comando amplia as formas originais de desenvolvimento estrutural da tipologia textual, ao criar as condições de possibilidade de escrita de dois tipos textuais, o da narração e o da dissertação. De tal modo, estes dois tipos textuais são tomados pelos candidatos como dispositivo capaz de reger o funcionamento linguístico e discursivo das produções textuais. Ao nos defrontarmos com as ocorrências adverbiais, notamos a recorrência dos usos, tanto nas redações, que se modelaram de forma dissertativa, quanto nas produções, que se desenvolveram de forma narrativa.

As ocorrências linguístico-discursivas possibilitam entrever as regularidades nos componentes da função enunciativa em cada uma das redações. Diante disso, damos destaque à “série enunciativa (B): os campos de estabilização do saber discursivo” que fornece visibilidade ao modo como as posições de sujeito, o acontecimento, e o referencial são tratados nos enunciados das produções textuais:

**Quadro 22:** Série enunciativa (B1): Campos de estabilização e as produções de sentido

SÉRIE ENUNCIATIVA (B1)	<b>CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: PREFERÊNCIAS LEXICAIS E AS PRODUÇÕES DE SENTIDO</b>				
	<b>Espaço correlativo (variável intrínseca ao enunciado)</b>			<b>Espaço complementar (variável extrínseca ao enunciado)</b>	
	<b>Referencial; preferência uniforme no total de redações</b>	<b>Posições sujeito</b>	<b>Percentual de preferências no número total das redações</b>	<b>Relações discursivas com os meios não- discursivos<sup>52</sup></b>	<b>Percentual de preferências no número total das redações</b>
	Condições de emergência: história e memória	Sujeito indígena da “inclusão” imaginária	<b>57,69%</b>	Regime de olhar a partir da Interculturalidade	<b>65, 39%</b>
Sujeito indígena do pertencimento		<b>42,31%</b>	Regime de olhar a partir da tradição	<b>34, 61%</b>	

Fonte: Autora.

<sup>52</sup> Segundo Deleuze (2005, p. 21) a fatia extrínseca do enunciado constitui “o *espaço complementar*, ou de formações não-discursivas [...] os enunciados remetem a um meio institucional sem o qual os objetos surgidos nesses lugares do enunciado não poderiam ser formados, nem o sujeito que fala de tal lugar.”

Os campos de utilização (Quadro 6, 7 e 8) demonstram os diferentes níveis de proficiência dos candidatos indígenas a partir das variedades e funções de cada marca lexical, e criam condições de (co)existência para campos de estabilização dos enunciados, “que permite[m], apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade” (FOUCAULT, 2012a, p.126). Assim, nos campos de utilização, podemos depreender as diferenças linguístico-enunciativas que possibilitam a emergência das regularidades discursivas nos espaços correlativo e complementar dos enunciados e criam lugares de visibilidades para os campos de estabilização.

Consideramos, pois, que esses campos podem ser compostos por variáveis intrínsecas e variáveis extrínsecas aos enunciados. As variáveis intrínsecas correspondem ao espaço correlativo do enunciado, “é a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos e dos conceitos numa família de enunciados. É esse o segundo sentido de ‘regularidade’: esses diversos lugares representam pontos singulares” (DELEUZE, 2005, p. 20). Destacamos sob essa perspectiva, o referencial e as posições sujeito (in)visibilizados nas redações.

As redações apresentam uma preferência unânime sobre a forma de (fazer) ver o referencial, (aspecto pertencente à função enunciativa), assim, as “condições de emergência: história e memória” ganham destaque sob o regime de olhar do candidato indígena, sobre a temática levantada pelo enunciado-comando da prova de redação. Esses modos de dizer destacam “as regras de existência para os objetos” (FOUCAULT, 2012a, p. 110) descritos e articulados na formulação dos textos a partir dos gestos de leitura do tema da redação.

Ainda no espaço correlativo, há a emergência da posição sujeito, (aspecto também pertencente à função enunciativa), nesta variável damos destaque para dois lugares<sup>53</sup> ocupados pelos candidatos: o de “sujeito indígena da ‘inclusão’ imaginária”, e o de “sujeito indígena do pertencimento”. Com estas posições podemos vislumbrar o modo como os candidatos constroem os sentidos para o papel/lugar que ocupa no mundo; se pelo viés das políticas afirmativas que pregam a “inclusão” que, como vimos, não ocorre plenamente; ou se pela defesa das tradições indígenas e do sentimento de pertença à cultura indígena. A posição sujeito indígena da “inclusão” imaginária é a mais ocupada pelos candidatos indígenas, com o

---

<sup>53</sup> É válido destacar que para fazer a distinção dessas posições sujeito ancoramo-nos nos outros aspectos da função enunciativa (referencial e campo associado), isto é, no modo como eles podem ser visibilizados nas redações, bem como, nas preferências lexicais utilizadas pelo candidato, não apenas as utilizações adverbiais e de conjunções investigadas na prática analítica, mas também outras preferências que nos indicassem o posicionamento do sujeito, como pronomes, adjetivos e verbos (contudo, esses últimos usos não foram investigados mais profundamente, para compor os gestos de análise, em razão do nosso recorte do corpus e nossos objetivos de análise).

total de emergência em 57,69% da totalidade das redações, enquanto a posição sujeito do pertencimento corresponde a 42,31% da preferência de lugar discursivo dos sujeitos indígenas. As posições sujeito, ocupadas pelos candidatos indígenas, fornecem destacabilidade para o modo como a exterioridade discursiva é significada no texto. Essa exterioridade corresponde às variáveis extrínsecas e é representada pelo/no espaço complementar do enunciado, que estabelece suas possibilidades de sentidos a partir das

relações discursivas com os meios não-discursivos, que não são em si mesmos internos nem externos ao grupo de enunciados, mas que constituem o limite [...], o horizonte determinado sem o qual tais objetos de enunciados não poderiam aparecer, nem tal lugar reservado dentro do próprio enunciado (DELEUZE, 2005, p. 21).

Assim, nas 26 produções textuais as relações discursivas com os meios não-discursivos recebem regimes de olhar específicos. As condições intrínsecas aos enunciados (referencial e posição sujeito) estão, pois, diretamente, relacionadas com esses modos de ver, dos candidatos indígenas: tal correlação ganha visibilidade a partir do percentual de preferências nos números totais das redações; tendo em vista que a posição “sujeito da ‘inclusão’ imaginária” tem recorrência de manifestação mais elevada, bem como o “regime de olhar da interculturalidade” (65,39%); e a posição “sujeito do pertencimento” tem recorrência inferior, tal qual o regime de olhar para as relações discursivas a partir da perspectiva da tradição (34,61%). Vemos, portanto, que a posição “sujeito da ‘inclusão’ imaginária” mantém ligação com a “interculturalidade”, isto porque a “inclusão” diz respeito às relações entre cultura indígena e não indígena, com possibilidades para diálogos e aceitação das transformações do mundo contemporâneo. E, ainda, que o “sujeito do pertencimento” corresponde à manutenção das tradições, dado que o sentimento de pertença está vinculado à preservação das culturas indígenas, em razão da insegurança promovida pela homogeneização.

A fim de correlacionar os dados obtidos na série enunciativa (B1) aos espaços de (in)visibilidades das habilidades linguístico-discursivas dos candidatos, entrecruzamos os gestos de leitura dos campos de utilização com os gestos de leitura dos campos de estabilização. Desse modo, é possível: verificar os níveis de proficiência a partir da posição sujeito ocupada pelos candidatos indígenas; identificar as regularidades nos domínios da proficiência; e comparar qual das posições sujeito utiliza de modo mais ou menos satisfatório

as utilizações lexicais investigadas. Organizamos essas informações na série enunciativa (B2) – (Quadro 10):

**Quadro 23:** Série enunciativa (B2): Campos de estabilização e os níveis de proficiência

SÉRIE ENUNCIATIVA (B2)	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA VISIBILIZADOS A PARTIR DA POSIÇÃO SUJEITO					
	Sujeito indígena da “inclusão” imaginária			Sujeito indígena do pertencimento		
	Domínio elementar	Domínio intermediário	Domínio satisfatório	Domínio elementar	Domínio intermediário	Domínio satisfatório
	<b>20,00%</b>	<b>66,67%</b>	<b>13,33%</b>	<b>36,36%</b>	<b>45,46%</b>	<b>18,18%</b>

Fonte: Autora.

Percebemos, pois, que no quantitativo geral<sup>54</sup> dos candidatos indígenas que ocuparam a posição de “sujeito indígena da ‘inclusão’ imaginária”, o “domínio intermediário” foi o mais recorrente, o “elementar” ocupou o segundo lugar de ocorrências e o “domínio satisfatório” foi, minimamente, visualizado. O mesmo ocorreu com as redações que ocuparam a posição “sujeito indígena do pertencimento”, porém a diferença quantitativa entre os domínios foi menor.

A proficiência representada nos campos de utilização dos enunciados se fixa no domínio intermediário; da mesma forma acontece nos campos de estabilização dos enunciados (em ambas as posições sujeito), já que os candidatos apresentam uma estabilidade maior no “domínio intermediário”. Tal fato expressa o modo como a proficiência é visibilizada: os candidatos não apresentam habilidades, totalmente, satisfatórias sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa, o que compõem um quadro de práticas de letramento, prioritariamente, intermediárias.

Os espaços correlativo e complementar se entrelaçam para a composição de campos associados, dadas as condições criadas pelas posições sujeito, pela tomada do referencial e pelas relações discursivas com os meios não-discursivos para fazer ver “margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2012a, p.118). Dessa maneira, os campos de estabilização das identidades dos enunciados nos permitem vislumbrar, ainda, outra variável intrínseca: o

<sup>54</sup> Nesse caso, o percentual de 57,69% correspondente ao número de candidatos que ocuparam essa posição passaram a representar a totalidade de 100%, para que pudéssemos identificar nessa posição sujeito os percentuais correspondentes a cada um dos domínios de proficiência. O mesmo foi feito para o percentual de 42,31% de redações em que a posição sujeito indígena do pertencimento foi destacada.

espaço colateral que é formado a partir de “outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo” (DELEUZE, 2005, p. 16), variável essa que demonstramos no tópico a seguir.

### 5.3.3 Série enunciativa (C): campos de estabilização entre a subjetivação e a resistência

A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2012a, p.34).

As escolhas lexicais dos candidatos ocupam um lugar singular, para a produção dos sentidos do discurso, nas materialidades das redações. Estas preferências são capazes de dar visibilidades para vários elementos discursivos: posições do sujeito, acontecimentos discursivos, campos associados, referenciais, condições de existência, de emergência e de possibilidades, uma vez que “a materialidade dos signos, na verdade, não é inteiramente indiferente à gramática ou mesmo à lógica” (FOUCAULT, 2012a, p.122). Por sua vez essa(s) materialidade(s)

não é simplesmente princípio de variação, modificação dos critérios de reconhecimento, **ou determinação de subconjuntos linguísticos**. Ela é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância um suporte, um lugar e uma data (FOUCAULT, 2012a, p.123).

As marcas linguísticas funcionam, pois, como esse suporte material apto para criar condições de emergência aos enunciados e sobrepô-los à interioridade-exterioridade discursiva. Assim, nas redações, espaço para formulações enunciativas, as preferências lexicais dos candidatos nos levam a perguntar “o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (?) (FOUCAULT, 2012a, p.123). Elas foram utilizadas nas produções, fator de considerarmos que as significações produzíveis pelo sujeito no/do discurso só poderiam vir à tona por meio dessas utilizações lexicais e não de outras; visto que, ao assumirem posição discursiva específicas, o candidato já se reveste das possibilidades da língua para materializar esta posição.

Foucault (2010a, p.110) explica, ainda, que “o que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais

relações podem ser assinaladas”, por estas razões, dentre as redações analisadas foi possível observar um espaço correlativo entre os campos associados destacados nas produções.

O desenvolvimento e a recorrência das preferências lexicais, bem como, a forma como podem ser apreendidos os componentes de posição sujeito, acontecimento e referencial (série enunciativa (A): as especificidades das preferências lexicais e série enunciativa (B): os campos de estabilização do saber discursivo), possibilitam visibilizar o desenvolvimento das formações/práticas discursivas nas redações e reconstituem as condições de possibilidades de movimentos de subjetivação e resistência do sujeito indígena em relação aos modos de dizer de si e do outro.

É importante lembrar que o enunciado-comando não especifica *o modo como* precisa ser desenvolvido o objeto discursivo nos textos, isto é, qual regime de olhar deve ser adotado para a elaboração das informações e dos argumentos. Ressaltamos, assim, que a construção dos campos associados se dá de modo espontâneo, pelos candidatos (e pelas posições sujeito que assumem), e bem como as regularidades nessas regras de formação (in)visíveis dos enunciados. A forma como as práticas discursivas regem o funcionamento do discurso dos candidatos expressa manifestações dos processos de subjetivação e de resistência:

**Quadro 24:** Série enunciativa (C1): subjetivação e resistência

<b>SÉRIE ENUNCIATIVA (C1)</b>	<b>ESPAÇO COLATERAL: campo associado (variável intrínseca ao enunciado)</b>		<b>Dispositivo:</b> inclusão imaginária e solidariedade
	<b>SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA I</b>		
	RESISTÊNCIA À CULTURA DO OUTRO SUBJETIVAÇÃO À CULTURA MATERNA		<b>Espaços de (in)visibilidades dos modos de dizer de si (em si)</b>
	<b>Educação étnica: funções de preservação cultural</b>	<b>Saber cultural: funções nos métodos de proteção</b>	
	Costumes culturais indígenas	Rituais de proteção	
Manutenção e valorização das tradições;	Valorização das tradições;		
Costumes culturais indígenas	Destaque à valentia indígena		

**Fonte:** Autora.

No Quadro 11, ilustramos o modo como o dispositivo da inclusão imaginária e da solidariedade pode ser percebido no espaço colateral, a partir das movimentações de

subjetivação e de resistência, nos campos de estabilização dos enunciados. Os sentidos evocados nas redações, a partir das construções linguísticas dos candidatos indígenas, traçam uma linearidade nos modos de dizer sobre a cultura do outro e a cultura materna, contudo, ora é possível destacar significações de resistência à cultura do outro e subjetivação à cultura materna, e, ora criam-se feixes de leitura sobre a resistência à cultura materna e a subjetivação à cultura do outro (Quadro 12).

**Quadro 25:** Série enunciativa (C2): subjetivação e resistência

<b>SÉRIE ENUNCIATIVA (C2)</b>	<b>ESPAÇO COLATERAL: campo associado (variável intrínseca ao enunciado)</b>		<b>Dispositivo: inclusão imaginária e solidariedade</b>
	<b>SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA II</b>		
	SUBJETIVAÇÃO À CULTURA DO OUTRO RESISTÊNCIA À CULTURA MATERNA		<b>Espaços de (in)visibilidades dos modos de dizer do outro (em si)</b>
	<b>Educação universal: funções de “homogeneização”</b>	<b>Saber universal: funções de “homogeneização”</b>	
	Escola; Aprendizagem da língua portuguesa	Avanço tecnológico	
	Escolaridade; instruções não indígenas	Absorção da cultura não indígena: comida, língua e roupas	
Mescla de costumes indígenas e não indígenas	Má adaptação do indígena		
Perda de tradições			

**Fonte:** Autora.

Nos dois quadros expostos acima, os campos de estabilização são denotados, e os espaços de (in)visibilidades nos modos de dizer de si e do outro são materializados. Amparada pelo regime de olhar foucaultiano, fazemos valer a asseveração de Fischer (2001, p.204) que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. A partir da manifestação dos campos associados, criam-se relações da/na discursivização dos sujeitos indígenas e, com isso, condições de possibilidades para o quadro de leituras de duas práticas discursivas, recorrentes nas redações, pelas quais podemos dizer do jogo linguístico-discursivo de subjetivação e de resistência, são elas: a Educação, e o Saber, vislumbrados a partir de duas posições: Educação

étnica e saber cultural x Educação universal e saber universal; os primeiros vão atuar na preservação cultural, e, portanto, na subjetivação da cultura materna e na resistência à cultura do outro, e o segundo vai representar as funções de “homogeneização” entre os povos.

Destacamos, pois, que, na prática discursiva da “Educação étnica e do saber cultural”, há as produções de sentido que circulam ao redor da “família”, nesse sentido, a educação agrega campos associados que correspondem o modo como os sujeitos indígenas acreditam ser possível facilitar a manutenção e valorização das tradições, de forma que “ter educação” significa “manter os costumes culturais indígenas”. Na prática discursiva da “Educação e saber universal”, existe o destaque de significações sobre e para a “escola universal”, nesse esquema os candidatos, destacam que a educação não indígena é ensinada-apre(e)ndida, somente, nas “escolas”, e está restrita ao ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, os candidatos criam uma oposição/contradição entre os campos associados para significar a prática da “educação”, e ressaltam movimentos de interculturalidade e de pertencimento aos quais os constituem como sujeitos cindidos, já que ora destacam argumentos favoráveis à imersão dos indígenas na cultura não indígena, ora fazem ressalvas contra a introdução dos costumes não indígenas (no qual as posições de sujeito indígena do pertencimento destacam que a aprendizagem da “educação” não indígena se constitui como uma forma de perder as tradições indígenas).

Na prática discursiva que expõe o saber apresentado nas redações, há o contraste entre saber étnico e saber universal, o primeiro possui funções interligadas aos métodos de proteção indígena, que se mantidos e praticados dão condições de possibilidade para a preservação cultural das etnias indígenas; esses saberes reforçam, pois, as produções de sentido em favor do pertencimento cultural. As redações que desenvolvem estes campos associados dão destaque aos sentidos de elementos correlacionados à identidade cultural dos sujeitos indígenas. Já o segundo saber visibilizado nos campos associados dos enunciados constitui-se a partir do saber universal, quando vislumbrado este saber dá visibilidade às funções de “homogeneização” das etnias e culturas (indígenas e não indígenas), pois dão destaque aos campos associados que discursivizam a respeito do modo como os saberes não indígenas vão atuar nas comunidades indígenas.

Os jogos linguístico-discursivos revelam as produções de sentido que versam sobre a interculturalidade a qual os candidatos se (des)ajustam e trazem à tona os movimentos discursivos de subjetivação<sup>55</sup> e de resistência.

Os candidatos indígenas estão subjetivados de várias formas à ordem discursiva das práticas não indígenas, dada a necessidade de adequação: ao uso formal da modalidade escrita da língua portuguesa; à redação de textos que correspondam às expectativas linguísticas de um sujeito proficiente na língua (ou seja, que domine as normas gramaticais, de funcionamento linguístico e discursivo); e aos gestos de compreensão das atividades a serem cumpridas na avaliação do vestibular, por meio de práticas de silêncio e escuta. Nesse sentido, a subjetivação é um processo em que o sujeito trata de

encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si. (FOUCAULT, 2006, p. 212).

Nessas estratégias de subjetivação, existem, porém, representações que fogem às técnicas de si circunscritas às práticas de subjetivação, e que se constroem por meio de pontos de *revoltas de conduta*, de **resistência**. Apesar de subjetivarem-se de diversas formas a uma prática discursiva de origem não indígena, os candidatos encontram espaços para representarem a si mesmos e as crenças de seus povos nas redações, a produção escrita funciona, então, como práticas de si, já que estes sujeitos retratam ali os seus modos de ver e dizer sobre o mundo. Não é, porém o fato de dizer de si e dos seus povos que configuram essa escrita como resistente, mas o modo como são destacam, nesse dizer de si, pontos de embates interculturais; porque fazem intensas críticas, argumentam contra as práticas discursivas não indígenas, rememoram as tragédias da colonização, culpam as sociedades não indígenas por todos os males causados (na época passada, e ainda hoje) aos seus povos. Os candidatos revelam, pois, uma posição resistente à própria prática discursiva do vestibular indígena.

Essa constante rotação entre movimentos de subjetivação e resistência acabam por colocar os candidatos indígenas sob o escopo de contradições,

---

<sup>55</sup> Foucault (2006) expõe que a subjetivação é, pois, “uma técnica e uma ética do silêncio, uma técnica e uma ética da escuta, também uma **técnica e uma ética da leitura e da escrita, que são igualmente exercícios de subjetivação do discurso verdadeiro.**” (FOUCAULT, 2006, p. 450 – grifo nosso).

Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua **verdade aberta, constitui a própria existência**: é a partir dela que ele emerge; **é ao mesmo tempo para traduzi-la e superá-la que ele se põe a falar**; é para fugir dela, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade, como o princípio de sua historicidade. (FOUCAULT, 2012a, p.185)

Desse modo, “sob a perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2008a), a contradição instaura-se em lugares opostos que coexistem, mas, mais do que isso, a contradição é o que dá coerência aos discursos por uma relação de complementação” (GONÇALVES, 2012, p.16). A modalidade escrita da língua nas redações funciona como práticas de si, reflexos do dizer sobre si e sobre o outro (povo indígena), podemos dizer, dessa forma, que essa técnica de si constitui-se a partir da convergência entre (re)ações de subjetivação, resistência e contradição.

#### 5.4 OS DOMÍNIOS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

Nesta seção, temos por objetivo tecer algumas considerações, a partir das análises feitas no presente capítulo, para refletir se a proficiência em língua portuguesa, compreendida pela elaboração/avaliação e pelos sujeitos indígenas, trata de uma proficiência satisfatória ou não.

Primeiramente, cabe retomar, de modo sintetizado à forma como compreendemos o que é ser proficiente em língua portuguesa. Avaliar um texto para identificar se o sujeito compreende a língua a ponto de ser “qualificado” como proficiente é uma tarefa minuciosa. Diante das reflexões e práticas analíticas desenvolvidas neste trabalho, podemos dizer que o saber escolar, fundamental para demonstrar o desempenho que o candidato indígena tem sobre a língua, não caminha sozinho.

O percurso traçado possibilitou-nos considerar que ter proficiência em uma língua, especialmente, na língua oficial do país ao qual se pertence, é, pois, conhecer o seu funcionamento linguístico e discursivo. Para tanto, é imprescindível ter a habilidade de adequar a utilização da língua oficial, às diversas práticas discursivas da sociedade. De tal modo, acrescentar as habilidades que compõem o saber linguístico e o saber discursivo às necessidades de “ser proficiente” nas habilidades que compõem o saber linguístico e o saber

discursivo amplia a forma de ver e de dizer do próprio sujeito que enuncia, pois esse “acréscimo” nos guia a um regime de olhar a língua além das normas estruturais que a cercam e a constituem enquanto materialidade significante de signos.

Não só a língua material precisa ser considerada – na constatação da proficiência de um candidato manifestada na redação por ele elaborada, diante das condições de produção fornecidas pela prática social e de letramento, na qual se constitui o vestibular – mas também os enunciados e discursos que emergem a partir dela, os quais são apre(e)ndidos pelas condições de possibilidades criadas pela análise dos saberes linguísticos e discursivos.

Ao analisar o *corpus* desta pesquisa, e chegar às séries enunciativas, consideramos que as redações com pontuação igual ou superior a 25 foram consideradas capazes de manifestar as habilidades proficientes de o candidato indígena desenvolver um texto, na modalidade escrita da língua portuguesa. Contudo, ao esmiuçar o modo como se deu em cada redação o funcionamento linguístico-discursivo da língua oficial, acreditamos que embora proficientes, os candidatos não apresentavam os mesmos níveis de proficiência. Com isso, vimos a necessidade de distinguir os domínios proficientes dos candidatos, para visualizar o panorama geral do saber dos candidatos “aprovados” no vestibular (2003).

Constatamos, pois, a existência de três domínios de proficiência divergentes demonstrados pelos usos das marcas lexicais analisadas, bem como, pelas posições sujeito, tomada do referencial, relação com a exterioridade e desenvolvimento dos campos associados visibilizados nas produções textuais. Diante dos resultados revelados pela prática analítica, podemos considerar que a demonstração das competências linguísticas se constitui por representações de/na língua, e vão ser compostas por meio das significações construídas do sujeito por meio da escrita, esta, por sua vez, amplia os processos de subjetivação e de resistência aos quais os candidatos estão submersos, e os domínios de proficiência representam, assim, uma engrenagem de visibilidades para o ser si e o ser saber dos candidatos indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propusemos uma investigação sobre os modos como o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é regido pelos dispositivos de inclusão imaginária e de solidariedade, sob tal perspectiva verificamos como esse tipo de vestibular arquitetava-se sob processos contraditórios de inclusão, que acabam por gerar a exclusão do sujeito indígena, em níveis sociais, culturais e linguísticos, e, ao mesmo tempo, é guiado pelo sentimento de solidariedade construído pelas políticas afirmativas, como uma forma de ressarcimento do mal cultural vivenciado pelos indígenas desde o período de colonização.

Por sua vez, ambos os dispositivos produzem, ainda, espaços de (in)visibilidades para os modos de ver e de dizer o sujeito indígena e suas competências linguístico-discursivas, nas práticas discursivas não indígenas, e alimenta as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade que dão vida às políticas afirmativas e linguísticas. Para perceber como estas movimentações foram dadas em nosso objeto de pesquisa foi necessário dedicarmo-nos a uma explanação abrangente sobre o vestibular indígena, a língua portuguesa, e o as regularidades identificadas na prática escrita dos sujeitos indígenas, nas provas de redação.

Para tanto, nos capítulos desenvolvidos visamos contemplar, por meio dos estudos linguísticos, em especial, pelo viés da Análise do Discurso: 1. O resgate das condições de produção do regime de funcionamento da prática discursiva do vestibular indígena; 2. A singularidade dos enunciados e a forma como o regime de olhar do processo seletivo pode estar relacionado com a visibilização das habilidades linguístico-discursivas dos candidatos indígenas; 3. A capacidade biopolítica da língua portuguesa, sua relação com as políticas afirmativas e linguísticas e seus campos de saber; 4. O funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa no discurso dos sujeitos indígenas.

De tal modo, trouxemos para a nossa discussão questionamentos, que até então estavam à sombra dos regimes de verdade que solidificaram o processo seletivo do vestibular indígena realizados no Paraná sob a coordenação da CUIA, e as relações de saber-poder da língua oficial do país. Ao trazer à tona as condições de emergência, (co)existência e possibilidades do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, e da legitimação da língua portuguesa no Brasil, demos visibilidade: às contradições geradas pela inclusão imaginária nesses processos, à potência biopolítica de uma língua oficial, e, por fim, ao desenvolvimento linguístico-discursivo das produções textuais que compuseram o *corpus* de análise.

Com isso, pudemos esclarecer as formas precursoras de exclusão do sujeito indígena e como, ainda hoje, há a repercussão de fenômenos similares para a composição de processos que se dizem “inclusivos”. Conseguimos, também, explicar o modo como a língua é capaz de revelar o poder de um povo e a resistência ao outro, e constituir-se enquanto um dispositivo capaz de fazer viver e deixar morrer sujeitos e culturas.

Ao abranger os movimentos biopolíticos que compõem a situação linguística e cultural indígena, constatamos que não era possível dizer da proficiência desses candidatos apenas pelas representações linguístico-normativas da/na produção textual, tal como estava previsto nos vestibulares indígenas até então. Por essa razão propusemos o desenvolvimento do dispositivo teórico analítico dos campos do saber-poder (saber escolar, linguístico e discursivo), que nos permitiu compreender o funcionamento linguístico-discursivo de leitura-escrita dos candidatos, nos abriu as portas para um novo olhar sobre a proficiência em língua portuguesa. Além disso, admitimos visualizar os espaços correlativos, colaterais e complementares de Deleuze (2005), tal qual, a leitura do sujeito indígena sobre o sujeito não indígena.

Consideramos que investigar as redações dos candidatos indígenas, por meio desses campos de saber, isto é, levando em conta os saberes linguísticos, escolares e discursivos, amplia os gestos de leitura e de interpretação das produções textuais, e nos leva a perceber, dado o aprofundamento das questões tratadas, como a língua portuguesa está funcionando no repertório linguístico de cada candidato, qual o domínio sobre o uso efetivo da língua portuguesa adquirido durante a formação escolar básica, fundamental e média.

Constatamos que, embora para os sujeitos indígenas a função da língua portuguesa seja a de língua que se adiciona ao repertório linguístico e é utilizada para/em práticas discursivas específicas, as marcas lexicais adverbiais e de conjunções na investigação do uso da língua portuguesa desses candidatos – se consideradas a partir dos três campos de saber, como propusemos, demonstram a capacidade proficiente das redações expostas na prática analítica.

As discussões levantadas por esta pesquisa permitiu dar visibilidades a pontos singulares da constituição da materialidade investigada, e assumimos uma perspectiva crítica diante de uma temática polêmica, que envolveu a intensa ação de desestabilizar regimes de verdades instaurados em nossa sociedade. Sobretudo, podemos afirmar que muito se tem a “fazer” pelas questões indígenas, especialmente, no campo dos estudos do texto e do discurso.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honeski. Santa Catarina: Argos, 2009.

ALMEIDA, Paulo; ALMEIDA, Ana Lucia Campos. A construção de identidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. In: UYENO, Elziro Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele; KUNRATH, Simone Paula; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SANTOS, Letícia Grubert dos. **Português como Língua Adicional:** reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

ANTONIO, Juliano Desiderato. O texto como objeto de estudo na linguística funcional. In: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (Orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EDUEM, 2009.

BAGNO, Marcos. O que é uma Língua? Imaginário, Ciência & Hipóstase. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 355-387.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** A busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Gramáticas contemporâneas do Português:** com a palavra, os autores BECHARA, Evanildo... [et. al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: DOS ÍNDIOS**. Brasília, Seção 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (2004). Lei nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT: sobre Povos Indígenas e Tribais**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 9 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1973). Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio: Legislação federal**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CASTILHO, Ataliba. Ataliba de Castilho. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. P.51-62.

CAVALLARI, Juliana Santana. O lugar da Língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: UYENO, Elziro Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003.

COMISSÃO Universidade para Índios: Secretaria da ciência, tecnologia e Ensino Superior. **Secretaria da ciência, tecnologia e Ensino Superior**. 2001. Desenvolvido por Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

COORDENADORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OUTRAS POLÍTICAS DE EQUIDADE: PROGRAD. 2015. **Programa de ações afirmativas**: UFSCAR. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/>>. Acesso em: 9 mar. 2015

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. 4ª Edição. Revista e atualizada pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010. P. 160.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2015.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 1ª Edição 1992; 3ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DICIONÁRIO Tupi Guarani ilustrado. 2002. Disponível em: <<http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2ª Edição (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte, 2008. P. 45-55.

FARACO, Carlos Alberto. Carlos Alberto Faraco. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. P. 63-70.

FARHI NETO, Leon. **Biopolíticas: As formulações de Foucault**. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e resistência indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, número 114, novembro, 2001. P. 197-223.

FOUCAULT, Michel. Le Jeu de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Volume 3. 1977. P. 298-329.

\_\_\_\_\_. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. P. 129-160.

\_\_\_\_\_. Theatrum Philosophicum. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Volume 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. P.232-233.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 25ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 2012c.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino de língua materna. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAMA, Filipe Joseph da (Comp.). **Diretório dos Índios.** 1755. Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

GERALDI, João Wanderley. João Wanderley Geraldi. . In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com Linguistas:** Virtudes e controvérsias da Linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. P. 77-90.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:** O Direito como Instrumento de Transformação Social. A Experiência dos EUA. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Ações afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 15-57.

GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis. **Cidadania, inclusão e biopolítica:** a identidade linguística em contradição no processo seletivo Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

HALL, Stuart. Fantasy, identity, politics. In: CARTER, E.; DONALD, J; SQUITES, J. (Orgs.). **Cultural Remix:** Theories of Politics and the Popular. Londres: Lawrence & Wishart, 1995.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: HALL, Stuart. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

JANSON, Tore. **A história das línguas: uma introdução**. Tradução de Marcos Bagno. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª Edição, 5ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da "proteção fraternal" no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero; Editora UFRJ, 1987. P. 149-204.

LISS, Margarida. **Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do Estado do Paraná: a identidade em governamentalidade**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

MACHADO, Roberto. **Foucault: a ciência e o saber**. 3ª Edição, revisão ampliada. Rio de Janeiro: Editora, Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 25ª Edição, Rio de Janeiro: Graal, 2012c.

MAGALHÃES, Rosana. **Integração, exclusão e solidariedade no debate contemporâneo sobre as políticas sociais**. Caderno de Saúde Pública 17.3, 2001. P. 569-579.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Luiz Antonio Marcuschi. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. P.131-140.

MARIANI, Bethania. **Políticas de Colonização Linguística**. Universidade Federal Fluminense: Letras 27, 2003. P. 73-82.

\_\_\_\_\_. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. SP: Parábola Editorial, 2011. P. 49-87.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolingüismo e da língua nacional**. Niterói: Gragoatá, 1º sem. número 17.32. 2012. P. 43-53.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista, discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, Eni Pulccinelli; SOUZA, Tania C. C. de. A Língua Imaginária e a Língua Fluida: Dois métodos de trabalho com a Linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulccinelli (Org.). **Política Linguística na América Latina**. São Paulo: Pontes Editores, 1988. P.27- 40.

PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PROGRAMA de bolsa permanência (PBP): Ministério da Educação (Brasil). 2014. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Orgs.). **Política linguística e ensino de língua**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

REVEL, Judith Revel. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, Isabel Cristina; WAWZYNIAK, João Valentin. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior público no Paraná reflexões**. Coordenadoria de ações afirmativas e outras políticas de Equidade. UFSCAR: s/a. Online, disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/reflexoes-sobre-inclusao-e-permanencia-de-estudantes-indigenas-no-ensino-superiro-publico-no-parana-por-isabel-cristina-rodrigues-e-joao-valentin-wawzyniak/view>. Acessado em 03 de Abril de 2015.

RULI, Ângela Maria Minharro. **Lendas Amazônicas: Obras do Pará**. Biblioteca Pública do Pará, s/d.

SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (Orgs.). **Língua e cultura: no contexto de Português Língua Estrangeira**. São Paulo: Pontes Editora, 2010.

SANTOS, Cynthia Ann Bell dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (Orgs.). **Língua e cultura: no contexto de Português Língua Estrangeira**. São Paulo: Pontes Editora, 2010. P. 141-160.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso**. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO - SEAD II. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2007. P. 1-6.

SCHLATTER, Margarete. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, Memória, Identidade**. (Coleção Ensaios). Porto Alegre: Sangra Luzzato, 2000. P. 517-527.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Érica Danielle. **Movimentos identitários e políticas de inclusão na mídia: a (d)eficiência em tela**. Dissertação (Mestrado em Letras) Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica**. São Paulo: Revista Trimestral de Direito Público, número 15, 1996. P. 85-99.

TASSO, Ismara; GONÇALVES, Raquel. **A constituição da identidade no vestibular indígena: diferença, desigualdade e diversidade**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Muitas Vozes, v. 3, 2014. P. 69-86.

TASSO, Ismara; JUNG, Neiva; GONÇALVES, Raquel. Práticas discursivas e acontecimento: letramento e proficiência em Língua Portuguesa no Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná. In: TASSO, Ismara. SILVA, Érica (Orgs.). **Língua(gens) em Discurso: A formação dos objetos**. (Coleção: Linguagem e sociedade, volume 7). São Paulo: Pontes Editores, 2014. P. 21-46.

VEYNE, Paul. **Foucault: Seu pensamento, sua pessoa**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (1916). Lei nº 3.071, de 1 de janeiro de 1916. **Código Civil Brasileiro: Legislação federal**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm)>. Acesso em: 9 mar. 2015.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza, (Líder). Universidade Estadual de Maringá (Org.). **GRUPO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: GEDUEM**. 2015. Disponível em: <<http://www.geduem.com.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

**Apêndice (A1): Lendas brasileiras e as recorrências linguístico-discursivas**

As lendas são narrativas de natureza oral, propagadas, popularmente, entre os sujeitos de dada sociedade, elas carregam consigo grande importância cultural, principalmente, para as diversas etnias dos povos indígenas, que viam nessas narrações uma forma de criar possibilidades de explicações para acontecimentos, considerados por eles, incomuns ou sobrenaturais. Deste modo, ressaltamos que

Mitos, lendas e histórias orais são justamente **formas discursivas de revelar as diferentes culturas**. Ao levantarmos essa questão, temos sempre em mente a diversidade da condição humana em sua existência, a partir dos **sentidos que uma realidade cultural constrói para aqueles que a vivem**. (COELHO, 2003, p. 3 – grifo nosso)

Por narrar histórias, as lendas podem apresentar diversas formas de oralidade, essa característica oral, também, é representada na escrita, o que pode acarretar uma série de divergências nas marcas discursivas. Assim, as lendas admitem discursos: “da ordem do narrar; da ordem do relatar; da ordem do argumentar; da ordem do expor; da ordem de descrever ações” (COELHO, 2003, p. 27), e se constituem por marcas linguísticas, bastante específicas, sobre as quais Coelho (2003, p. 40) destaca as principais características:

- é geralmente escrito e monologado;
- predomínio de frases declarativas;
- predomínio dos tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito, acrescentados de pretérito mais-que-perfeito, de futuro do pretérito e de formas complexas (auxiliar no imperfeito + infinitivo).
- presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.), que delimitam partes do narrar que se desenvolve a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não;
- ausência de verbos e de pronomes pessoais e adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural.

## Apêndice (A2): Lendas brasileiras (RULI, s/d)

### LENDA DO CURUPIRA

Figura **muito** temida por todos os caboclos **da região Amazônica**, é o guardião da floresta, protetor da fauna **e** da flora. É um menino de cor **e** possui os pés virados **para trás e** o corpo de pêlos. O Curupira castiga **severamente** os caçadores **e** predadores **da floresta; principalmente** aqueles **que** caçam por esporte **e não** por necessidade de subsistência. Um dos seus **mais** conhecidos castigos aplicados aos homens é fazê-los se perder **na floresta sem** conseguir encontrar o caminho de volta **para casa**. O Curupira pode se apresentar em forma de qualquer animal **e** o caçador **dificilmente** consegue acertar-lhe um tiro. Desaparece, **misteriosamente sem que** a pessoa possa explicar seu paradeiro.

### A LENDA DO PEIXE-BOI

**Para explicar a origem do peixe-boi** os índios contavam uma lenda **que** dizia **que em uma certa tribo indígena do Vale Rio Solimões, no Amazonas**, foi realizada uma grande festa da moça-nova **e** pela ação de curumim. O pajé mandou **que** a moça **e** o curumim mergulhassem **nas águas do rio**. **Quando** mergulharam, o pajé jogou em cima de cada um deles uma tala de canarana<sup>56</sup>. **Quando** voltaram **à tona, já** haviam se transformado em PEIXE-BOI. **A partir deste casal** nasceram todos os outros peixes-boi **e** esta é a razão **porque** eles se alimentam de canarana.

### A LENDA DO BOITATÁ

Boitatá é uma cobra de fogo, **que** aparece **nos campos**, iluminando a noite. Possui os olhos grandes **e** furados **e** sua figura assusta animais **e** pessoas. **Quando** ele aparece ilumina os campos **com sua própria luz**. Acredita-se **até, que na hora que** ele morre, libera toda a luz **que** possui **e** esta é levada pelo vento espalhando-se **pelas regiões** habitadas por ele. É o protetor dos campos contra os incêndios. É um ser **muito** temido, **pois às vezes também** aparece como um fantasma branco **e** transparente **e que** o torna **ainda mais** assustador, **tanto** para os animais **como** para as pessoas.

<sup>56</sup> Canarana: sf (cana+tupirána, falso) Bot Capim-de-angola. C.-de-folha-miúda: erva graminácea, também chamada capim-camalote-da-água, rabo-de-raposa (Hymenachneamplexicaulis). (Dicionário de língua portuguesa online: Michaelis).

## Apêndice (A3): Parâmetros de análise I

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	<p><b>A lenda do Curupira:</b> “da região amazônica”; “da floresta”; “na floresta”; “para casa”.</p> <p><b>A lenda do Peixe-Boi:</b> “em uma certa tribo indígena”; “do vale Rio Solimões”; “no Amazonas”; “nas águas do rio”; “à tona.”</p> <p><b>A lenda do Boitatá:</b> “nos campos”; “pelas regiões”.</p>	As recorrentes utilizações temporais são utilizadas para que o interlocutor conheça a origem da narração contada; funcionam como especificadores e auxiliam o narrador na veracidade de sua história, já que os lugares mencionados existem, de fato, no mundo concreto.
Tempo	<p><b>A lenda do Peixe-Boi:</b> Já; Quando (2); Quando; “A partir deste casal”.</p> <p><b>A lenda do Boitatá:</b> na hora; às vezes</p>	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo. “Quando”: As utilizações expressam relação de tempo futuro nos enunciados em que são tomadas.
Inclusão	<b>A lenda do Boitatá:</b> com sua própria luz; ainda.	A primeira utilização acrescenta a informação sobre o modo como o Boitatá ilumina os campos; A segunda utilização funciona como intensificador/ênfase da característica do ser mítico.
Negação	<b>A lenda do Curupira:</b> não; sem (2)	As utilizações servem para ressaltar a dificuldade/complexidade da realização de ações; e negar a capacidade dos sujeitos no discurso de fazê-las.
Intensidade	<p><b>A lenda do Curupira:</b> muito; mais</p> <p><b>A lenda do Boitatá:</b> muito; mais</p>	Intensifica o quanto são temíveis os seres apresentados na narração, e, também, intensifica suas características.
Modo	<b>A lenda do Curupira:</b> “para trás”; severamente; principalmente; dificilmente; misteriosamente;	Apresentam relação expressa com o modo como as atividades são realizadas, funcionando, ainda, para intensificá-las;
Explicação	<b>A lenda do Peixe-Boi:</b> “Para explicar a origem do peixe-boi”	Serve como um adendo explicativo adverbial, para situar o leitor das informações que serão apresentadas.
<i>Total de usos: 35 advérbios</i>		<i>Média de usos: 11,66</i>
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	<b>A lenda do Curupira:</b> E (6);	As ocorrências são usadas no mesmo

	que. <b>A lenda do Peixe-Boi:</b> E (3); que (4) <b>A lenda do Boitatá:</b> E (6); Que (5)	nível sintagmático. Funcionam para o acréscimo de informações.
Explicativa	<b>A lenda do Curupira:</b> Que (2). <b>A lenda do Peixe-Boi:</b> Que (4). <b>A lenda do Boitatá:</b> Que (5); pois; também.	As conjunções explicativas adicionam adendos explicativos, geralmente, sobre <i>lugares</i> .
Alternância	<b>A lenda do Boitatá:</b> Tanto...como	Expressa alternância; intensifica as características “assustadoras” do ser mítico.
Inclusão	<b>A lenda do Boitatá:</b> até	Acrescenta o argumento mais forte/ mais importante do enunciado.
<i>Total de usos: 40 conjunções.</i>		<i>Média de usos: 13,33</i>

#### Apêndice (A4): Parâmetro de quantidade e variedade dos usos linguísticos

Diante dos levantamentos expostos anteriormente, foi possível dispor de uma média de usos, e das preferências linguísticas empregadas nas lendas utilizadas para ilustrar o uso dessas categorias gramaticais:

Marcas linguísticas: ocorrências	A LENDA DO CURUPIRA	A LENDA DO PEIXE-BOI	A LENDA DO BOITATÁ	Média de usos
<b>Construção aditiva</b>	6	3	7	<b>16/3= 5,33</b>
<b>Construção explicativa</b>	2	5	7	<b>12/3= 4</b>
<b>Construção inclusiva</b>			3	<b>3/3= 1</b>
<b>Construção alternativa</b>			1	<b>1/3= 0,33</b>
<b>Advérbio de intensidade</b>	2		2	<b>4/3= 1,33</b>
<b>Advérbio de lugar</b>	4	4	2	<b>10/3= 3,33</b>
<b>Advérbio de instrumento</b>			1	<b>1/33= 0,33</b>
<b>Advérbio de negação</b>	3			<b>3/3= 1</b>
<b>Advérbio de modo</b>	5			<b>5/3= 1,66</b>
<b>Advérbio de tempo</b>		5	2	<b>7/3= 2,33</b>
<i>Total</i>	22	17	25	<b>64/3= 21,33</b>

## APÊNDICE B

**Apêndice (B1): prática analítica: redações Lote I**

A partir do gesto de leitura da redação, que consiste na descrição-interpretação arqueogenealógica e linguística, esquematizamos as classes de palavras selecionadas para o movimento analítico, a fim de identificar as recorrências/regularidades que possibilitaram compreender o funcionamento linguístico-discursivo pelos quais os usos transpassam e demonstram a proficiência do candidato em Língua Portuguesa. É importante destacar que a banca que avaliou as redações levou em conta que, em 2003, somente parte da formação fundamental e média era realizada em território indígena, devido à falta de escolas para esses níveis de ensino. Fator que a formação desses candidatos terem sido realizadas em escolas que despreparadas pedagogicamente para atuarem nessa formação de sujeitos bilíngues ou trilingues, detentores de cultura e costumes diferenciados.

**Inscrição; 6****A educação do povo (\*) para a família.**

Toda formação educacional do povo (\*) seja ela **para a constituição de uma nova família ou para o convívio com os não índios**, segue o seu costume tradicional.

A menina é orientada pela sua mãe, **onde** esta aprende todo o trabalho doméstico e trabalhos **de tranças** observando o que a sua mãe faz, esse trabalho começa **a partir dos seus 5 (cinco) anos de idade e so** vai acabar **quando** ela arrumar um marido, **para** formar uma nova família, isso não a impede de brincar estudar, passear, dançar **e** etc.

Quanto ao menino, todo trabalho de aprendizagem de como preparar a terra **até** o plantio da cultura desejada, **e também** da caça **e** pesca é acompanhado **pelo pai**, o menino índio tem **mais** liberdade que a menina índia, **porque** ele **só** vai acompanhar o seu pai **a partir dos 8 (oito) anos de idade, antes** dessa idade ele **não** faz nada, exeto ir para a escola para apreender falar o português, **a partir dos 6 (seis) anos de idade**, vale informar que **tanto o menino ou a menina até** esse idade, **praticamente** fala só o (\*).

Toda esse preocupação da formação pelos pais (\*), tem um objetivo, A continuidade de uma nova família **e** com isso a garantia da continuidade **de seu povo, porque se não** forem pessoas trabalhadoras, **não** arrumarão pretendentes, **porque não** trabalha é difícil contruir uma nova família.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Onde; do povo	Retoma a ideia de que é orientada pela mãe na própria comunidade. Complementos nominais
Tempo	Antes; “a partir dos seus 5 (cinco) anos de idade”; até (2); Quando	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo. Ideia de tempo que se estende.
Negação	Não (4)	Expressa relação de alternância com conj. “ou”.

Intensidade	Tanto; mais	Expressa relação de alternância com conj. “ou”.
Exclusão	So (2)	Relação com tempo – futuro/demora.
Companhia	“Para o convívio com os não índios”; pelo pai	“Pelo pai”: Função complemento nominal.
Finalidade	“Para a constituição de uma nova família”; para	Indica os objetivos de realização de determinadas tarefas em comunidade.
Instrumento	De tranças	Refere-se ao trabalho de trançar cestarias.
Comparativo de igualdade	“Apartir dos 8 (oito) anos de idade”; “apartir dos 6 (seis) anos de idade”; “tanto o menino ou a menina”	A ideia seria de tanto quanto; adv. Comparativo de igualdade.
Pertencimento	De seu povo	Complemento nominal: refere-se ao sentimento de pertença.
Total de usos: 24 advérbios		
<b>CONJUNÇÕES/CONECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Aditiva	E (5); Também	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”. O “também” Reitera com ênfase a ideia da caça e da pesca.
Condicional	Só	A ideia é do adv. Somente, pela gram. Tradicional seria de modo. A ideia aqui é de imposição de uma condição.
Explicativa	E (1); porque	Posposição de “com isso” – relação de explicação com o enunciado anterior; Explicações seguidas de enunciados negativos.
Alternância	Ou	Expressa alternância com “tanto”.
Total de usos: 10 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 228.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela escrita de um texto dissertativo. Nesta modalidade de escrita, o emprego de advérbios e conjunções pode ser considerado suficiente, bem como, a variedade lexical. As utilizações são distribuídas no texto adequadamente, e arrematam o conteúdo (coerência), com um desempenho considerado “ótimo”, e a forma (coesão) com o desempenho considerado “bom”.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> Os advérbios são utilizados para auxiliar na história contada. Metade dos advérbios funciona para expressar a relação de tempo, no desenvolvimento dos argumentos que explicitam os fatos apresentados, ainda, há a utilização dos advérbios de negação que são utilizados para reforçar as crenças indígenas.</p> <p>O jogo linguístico-discursivo ressalta o modo como o candidato dispõe de seu <b>referencial</b>, as condições de emergência: história e memória, cujas utilizações linguísticas estabilizam essas inter-relações em um tempo já dado, uma vez que os usos adverbiais de tempo expressam apenas o tempo passado.</p> <p>Das preferências conjuntivas do candidato, destacam-se o uso de seis empregos para o acréscimo de informações que destacam o <b>acontecimento</b> fundamental de seu discurso; a não-relação com a exterioridade/interculturalidade.</p> <p>Por seu caráter argumentativo, salientado pelos usos explicativos/aditivos e negativos, que salientam informações importantes para o texto, a produção textual pode ser caracterizada como uma dissertação, tipologia textual, também, aceito pelo enunciado comando. Ao assumir um texto</p>		

de característica dissertativa, o candidato assume a **posição sujeito** do pertencimento. Assim, o candidato se adéqua linguística e discursivamente ao que é solicitado pelo enunciado comando.

### Inscrição: 11

#### A caça e a pesca

O povo (\*) começaram se reunir **no final de semana para preparar as armas e suas armadilhas** alguns foram tirar a madeira **para preparar a fogueira e** começar o ritual, **para a preparação dos arcos e das flechas**.

Alguns homens foram buscar o pajé **para abençoar** todos os pescadores **e para cantar e dançar** a música **que** faz parte da tradição **e** da cultura dos (\*), **então** um deles que era o cabeça dos pescadores levantou **e** começou a cantar **e** dançar **e** dizia, vamos meus irmaos pescadores, vamos **que** nossos rios **e** florestas nos esperam estão os outros começaram a se levantar **e** entraram **na roda onde** o **mais** de idade estava cantando **e** dançando. O Ritual que **ali** estava acontecendo era **para afastar** o perigo para **muito longe** dos pescadores.

**Ao finalizar a dança** dos pescadores o pajé chamou um dos cabeça dos caçadores **para começar** uma outra dança **que** era própria para os caçadores, **então** começaram a reza **para que não** encontrassem nada que poderia atrapalhar suas sua caçada, **não** queriam encontrar com outra tribo **para não entrar** em confronto **porque quando** vão caçar é dia de caçar **para alimentar** seus filhos **e** dia de guerriar seria dia de guerriar **para defender** o seu povo.

**No final do ritual** cada lider chamou o seu grupo, **primeiro** foi os pescadores começam a sair para um lado, **depois** foi a vez dos caçadores o líder **também** começou a puxar todos **para o outro lado**. **Depois** de ter ficado alguns dia chegaram os pescadores com o peixes que haviam pescado, **quando** foi mais tarde chegaram **também** os caçadores com as caças que **também** haviam matado, **então** todos felizes ao chegarem **então** fizera muita festa com a caçada **e** a pescada, **e** para **sempre** ficaram felizes ao chegarem todos **na aldeia**.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Onde; “na roda onde”; Ali; Longe; Para o outro lado; “Na aldeia”	É utilizado como um recurso linguístico que promove o seguimento discursivo das informações. “Na aldeia” constitui-se como uma expressão locativa.
Tempo	Então (4); sempre; quando (2); “No final de semana”; “ao finalizar a dança”; “No final do ritual”; depois	Relação de continuidade da enunciação, utilizado como recurso linguístico-discursivo para fornecer progressão à produção textual – relação de temporalidade; passar do tempo; relação expressa com o futuro – suposição. Estabelece uma ordem continua dos acontecimentos.
Intensidade	Mais (2); muito	Relação expressa com enunciado que trata de “lugares”.
Negação	Não (4)	Os advérbios de negação mantêm relação expressa com a não-efetivação de ações, diretamente, ligadas ao discurso de pacificação, uma vez que, descartam as possibilidades de desavenças entre os povos indígenas.
Finalidade	“Para preparar as armas e suas armadilhas”; “para preparar a fogueira”; “para a	As construções de finalidade expressam a finalidade das ações indicadas no texto. Elas compõem uma regularidade

	preparação dos arcos e das flechas”; “para abençoar”; “e para cantar e dançar”; “para afastar”; “ao finalizar a dança”; “para começar”; “para não entrar”; “para alimentar”; “para defender”	em sua forma, por apresentarem-se sempre como orações adverbiais, e usos de verbos no infinitivo.
Total de usos: 35 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (15); também	Estas conjunções funcionam no acréscimo de informações e argumentos utilizados. Por serem utilizados com grande frequência adicionam a função de progressão às informações contidas no texto
Explicativa	Porque; para que; que (3)	Conjunções explicativas com relação expressa de explicação com o enunciado anterior;
Total de usos: 21 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 300.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> A produção textual apresenta caráter, essencialmente, narrativo, de modo que o consideramos como um texto narrativo. Em sua modalidade escrita o candidato demonstra, quanto à forma, um desenvolvimento dado como “bom”, uma vez que a quantidade e variedade lexical corroboram para a coesão textual. Embora o texto apresente uma organização estrutural repetitiva, cuja opção do candidato é estabelecer relações de ações e finalidade. É um modo de organização que, embora apresente-se como simples, tem uma parcela de complexidade. A repetição da estrutura torna o texto menos interessante. No que diz respeito ao conteúdo do texto, consideramos a partir dos usos das marcas linguísticas escolhidas por ele, tal qual o modo como essas preferências dialogam com os enunciados, no sentido amplo da produção, demonstram o “ótimo” desempenho do candidato.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato atende o solicitado no comando, mas não se atenta à tipologia, Assim, faltou uma introdução ao assunto, bem como uma finalização. Há de considerar a falta de domínio sobre a pontuação. As construções adverbiais e as conjunções são empregadas para fazer a manutenção da progressão linguístico-discursiva da produção textual. Os advérbios recorrentes são aqueles que expressam finalidade, temporalidade, intensidade e negação, e auxiliam na forma como o candidato situa o <b>referencial</b>, de que está tratando, já que eles demonstram o modo como ocorrem as condições de emergência da história e da memória. O advérbio de negação, também, facilita a compreensão da tomada do <b>acontecimento</b>, que constitui o texto, as condições de existência indígena, ou seja, a não-relação com a exterioridade/interculturalidade, pois, ressaltam apenas as impossibilidades da não-pacificidade entre as etnias indígenas, produzindo o efeito de sentido de que apesar de os indígenas pertencerem às etnias diferentes eles são um só povo unido pelos mesmos princípios. Apesar da pouca variação entre as conjunções aditivas, o “e” funciona no acréscimo de informações sobre os Povos indígenas, essas constantes significações adicionais produzem o sentido de perpetuação dos povos, por seu efeito de “continuidade”. O candidato assume uma <b>posição discursiva</b> de sujeito do pertencimento.</p>		

**Inscrição: 14**  
**Educação dos (\*)**

Os (\*) começam a se preocupar com a educação do seu povo, iniciando-se **assim** uma grande batalha entre seu povo, **para manter** seus valores e suas tradições, **Para que** esse trabalho fosse

realizado, foi preciso a participação de todas as pessoas da comunidade de uma forma **ou** de outra, **para que** todos valorizassem o seu próprio trabalho **e estivessem** concientes do que estava fazendo.

O **início** desse trabalho foi difícil, mais a esperança **sempre** presente, **e** um sonho se torna realidade. O tempo foi passando **dia após dia**, nesta batalha **e passo a passo** vêm o resultado desse trabalho pelo esforço **e** dedicação desse povo.

Este é um exemplo de um povo, **que** lutou **sem** recuar **e com o passar do tempo** chegou o fruto do seu trabalho. Este é um exemplo a ser seguido por todos os povos indígenas.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Modo	Assim; passo a passo	Mantém relação expressa com o modo como determinada ação foi realizada, da mesma maneira demonstra sentido de explicação do enunciado anterior. Funciona como conjunção explicativa.
Negação	Sem	Ao negar uma informação adiciona outra, se o povo indígena lutou: “sem recuar”, logo produz o efeito de sentido de que ele “avançou”.
Tempo	“O início”; “dia após dia”; “com o passar do tempo”	Marcações de temporalidade, continuidade e tempo prolongado.
Finalidade	“Para manter”; para que (2); “Ø [elipse da construção para que] e estivessem”	As construções de finalidade expressam a finalidade das ações indicadas no texto.
Total de usos: 10 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (5)	
Explicativa	Que	Relação de explicação com o enunciado anterior.
Alternativa	Ou	Apresenta possibilidades ao discurso.
Total de usos: 7 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 140.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> o candidato não coloca a informação de quando se dá o início da preocupação com a educação, no entanto, faz uso pouco comum “iniciando-se assim”, o uso “assim” não é conclusivo, neste caso ele retoma a informação dita anteriormente. Em alguns períodos utiliza a construção complexa (período composto), além de ser adicional é um período composto por subordinação. Com esta produção ocorre algo similar à produção anterior, apesar de se apresentar, prioritariamente, de forma dissertativa ela se constrói com períodos narrativos, que funciona como exemplos do modo como essa etnia e população se organizaram, o que, no entanto, não é algo prejudicial à coesão e/ou coerência do texto. A redação revela um número inferior à media de utilização de 11,6%, e rara variedade de advérbios e conjunções, fato este que prejudicou o desempenho quanto à coerência do texto, ou quanto ao desenvolvimento dos argumentos, com poucas informações, e a própria coesão, que demonstra o desempenho “regular” do candidato, no que diz respeito à forma linguístico-textual.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato assume a <b>posição sujeito</b> de sujeito do pertencimento, isso é perceptível pelo modo como as expressões lexicais são organizadas no texto, de modo a denotar os feitos de determinada comunidade. As poucas construções adverbiais e conjuntivas expressam a valorização do trabalho indígena, já que acrescentam e explicam informações que recuperam as atividades praticadas por eles. Nesse sentido, as marcas linguísticas</p>		

destacam o objeto discursivo que compõem o **referencial** do discurso: as condições de emergência; história e memória.

A marcação de temporalização, adição e explicação – mais recorrentes na produção – dão destaque às relações com a exterioridade/interculturalidade, retomando, deste modo, o **acontecimento** que ganha vida no texto. O texto produz o sentido de união entre os povos indígenas, pois não faz distinção das etnias.

A produção textual do candidato demonstra um funcionamento linguístico-discursivo simples, pois os efeitos de sentido produzidos do/no texto recorrem sempre às mesmas argumentações.

### Inscrição: 17

#### Educação de uma sociedade indígena

A educação **em uma sociedade indígena** não so depende de ações **ou** atividades. **Desde a época dos antepassados** um fator fundamental para a educação é a sua tradição, **que** com a ajuda desta é possível orientar um povo de cultura diferente.

**E** pondo em praticas um modo educacional, seja ele religioso, escolar **ou** qualquer outro, que busca **não** interferir na tradição **ou** cultura de uma comunidade indígena é a forma mais correta de orientar essas práticas educacionais. **Pois** um povo de tradição pura sem males **e** forma de viver diferente **e** simples **não** seria correto que para ter uma educação aceitável **ou** favorável perante uma outra sociedade qualquer teriam que mudar sua cultura **ou** ate mesmo seu modo de ser. São povos que tem entre si um modo de viver **ja** estruturado **e** seguem sua origem.

**E** considerando esses valores indígenas, podemos concluir que são capazes de manter sua cultura **e** ao mesmo tempo ter sua educação, seja ela qual for, valorizado.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Negação	Não	Relação expressa com a alternância “não só” “ou”.
Exclusão	Só	Relação expressa com a alternância “não só” “ou”.
Lugar	“Em uma sociedade indígena”	Especificação de localidade.
Inclusão	Até	Introdução do argumento mais forte.
Tempo	Já; “desde a época dos antepassados”	Expressa a estabilização do modo de vida indígena.

Total de usos: 6 advérbios

CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Alternativa	Ou (5)	
Explicativa	Que; Pois; <u>E Ø [elipse da expressão “cuja”] forma</u>	Relação de explicação com o enunciado anterior.

Total de usos: 8 conjunções.

Total de palavras utilizadas na produção textual: 162.

#### **R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):**

Esta produção textual é arquitetada de forma dissertativa, apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Estes componentes, essenciais para uma dissertação, não evoluem, esta não-progressão, pode ser observada, a partir da pouca utilização dos usos adverbiais e conjuntivos. O uso restrito de e variedade das marcas lexicais apontadas revelam pouco conhecimento, por parte do candidato, em relação às habilidades de desenvolver um texto coeso e coerente, ou seja, bem articulado linguisticamente. O texto, no geral, apresenta poucas informações novas e argumentação fragilizada. O desempenho dos saberes normativos, na produção textual, foi considerado “regular”.

**R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):** O candidato indígena posiciona-se como sujeito da “inclusão” imaginária, e faz usos, prioritários, sobre os referentes linguístico-discursivos o **referencial** padrão: as condições de emergência da história e da memória. Ao tomar esse objeto discursivo o candidato retrata como **acontecimento** as relações com a exterioridade/interculturalidade, e é nesse sentido que o jogo linguístico-discursivo do advérbio de negação “não”, diretamente, relacionado à conjunção alternativa “ou” vai funcionar no acréscimo de informações. Para desenvolver seu discurso o candidato dispõe do **dispositivo** textual dissertativo, a mesma construção de negação + alternativa demonstra uma utilização da língua, um tanto quanto interessante, por ser mais inusitada linguisticamente neste dispositivo de que ele se apropria. Apesar deste uso, e dos outros mais comuns, a produção textual demonstra um saber linguístico-discursivo simplificado, e alcança um desempenho considerado razoavelmente “conforme as regras”.

### Inscrição: 18

#### Índios na sociedade: Igualdade para todos

O Brasil **e** seu povo caminha **a passos largos para um desenvolvimento tecnológicos e** de conhecimentos avançados, **mas** esquece **que mesmo antes** de ser um país independente, **ja** se existia **aqui** uma cultura, um povo, uma ideologia que **também** precisa acompanhar esse desenvolvimento.

**E** é necessário acrescentar **que** todo o conhecimento o valor de cada pessoa vem **através** da educação **e** do trabalho, **e hoje** esse país é um dos que estão **na lista do IBGE**, com um grande índice de analfabetização, **e dentro** desses números encontra-se os povos indígenas que há **tantos** anos sofre **e** luta, contra a discriminação procurando um lugar um espaço, em uma terra **já los** pertenceu.

**Mas apesar de** tudo isso é possível, **que** após tantos anos ou melhor dizendo séculos de batalha, possa existir agora uma forma, de fazer um trabalho contínuo junto as aldeias, ao governo, órgãos **não** governamentais a Funai **e** a sociedade, formar idéias, montar projetos **e** começar a dar um retorno a esse povo, trazendo **ate** a eles conhecimento educação, trabalho, respeito **e** dignidade, **mas** uma educação que favoreça, **e** possa insentivar **e** a manter suas raízes **e** suas culturas, **que** é a vida desse povo.

É provável **que** tudo isso possa ser feito, **e que muito em breve**, haverá índios formados, Educados no conhecimento mantendo seus costumes, **e** junto da sociedade lutando **e** buscando os interesses de seu povo, suas crianças **que já** será um **só** povo uma **só** nação brasileira.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Tempo	Antes; já (2); hoje; “na lista do IBGE”; em breve	Relação entre passado e presente; Atualidade; contraste com o tempo passado;
Negação	Não	Adjetivando governamentais.
Lugar	Aqui; através; dentro.	Os dois primeiros expressam relação com o país, enquanto o segundo produz o efeito de sentido de inclusão de informação.
Exclusão	Só (2)	Relação de unidade usado ao lado de artigo “um/uma”.
Finalidade	“Para um desenvolvimento tecnológicos”	As construções de finalidade expressam os objetivos das ações indicadas no texto.
Intensidade	Muito	Intensifica a expressão de temporalização informada no enunciado.
Modo	“A passos largos”	Indica o modo como o país tem caminhado.

Total de usos: 15 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (15); Também	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações.
Explicativa	E (1); “que mesmo”; Que (2); “Ø [elipse da expressão “é possível”] que”	O “mesmo” dá a ideia de ênfase. Relação de explicação com o enunciado anterior;
Adversativa	Mas (3)	Oposição entre passado e presente
Condicional	Apesar	Indica a condição da efetivação dos argumentos apresentados.
Total de usos: 25 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 242.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela escrita de um texto de caráter dissertativo, e se posiciona como candidato indígena, para desenvolver sua redação. O texto, como um todo, apresenta pontos confusos, contudo, revela-se articulado, os argumentos e informações adicionadas apresentam, entre si, um desenvolvimento coerente e coeso. A quantidade e variedade lexical dos usos adverbiais, também, são favoráveis, uma vez que o candidato se apropria destes usos para, principalmente, fazer progredir seu texto, contrapor argumentos relacionados ao tempo passado e presente, adicionar informações sobre lugares que dialogam com os argumentos temporais. Os conectivos são apresentados em número superior à média de outras redações, porém, pouca variedade, o excessivo uso da conjunção aditiva “e”, por exemplo, demonstra a não apropriação do candidato na utilização de outros recursos linguísticos para a progressão do texto, como também ocorre com a pontuação. O desempenho do candidato, em relação às normas gramaticais e linguística, pode ser considerado “ótimo”, no que diz respeito ao conteúdo/coerência, e “bom” quanto à forma/coerência.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> A posição de sujeito adotada na redação é a de sujeito da “inclusão” imaginária, o texto se desenvolve de forma dissertativo-argumentativa, fato que permite a utilização de marcas linguísticas que denotem a opinião do candidato — como no uso da modalidade epistêmica asseverativa “É provável que” — esta opinião, no entanto, está, relacionada à posição de candidato indígena. A contraposição ressaltada entre os usos adverbiais de tempo, que expressa o tempo passado “antes” e o tempo presente “já/hoje” marcam a forma como o candidato toma seu <b>referencial</b>, com destaque para as condições de emergência: história e memória, e toma como <b>acontecimento</b> as relações com a exterioridade/interculturalidade. O uso da conjunção adversativa “mas” produz o efeito de sentido sobre a retomada do acontecimento e dá destaque ao conflito entre indígenas e não indígenas, outras marcas como os advérbios de tempo “já” e “antes”, o advérbio de lugar “aqui”, a conjunção de inclusão “também”, o advérbio de intensidade “tantos”: “[...] <b>mas</b> esquece que mesmo <b>antes</b> de ser um país independente, <b>ja</b> se existia <b>aqui</b> uma cultura, um povo, uma ideologia que <b>também</b> precisa acompanhar esse desenvolvimento [...] com um grande índice de analfabetização, <b>e dentro</b> desses números encontra-se os povos indígenas que há <b>tantos</b> anos sofre <b>e</b> luta”, também ressaltam o acontecimento retratado no texto. Os recursos adverbiais e conjuntivos demonstram o bom desempenho linguístico-discursivo do candidato, pois ele sabe adequar seus usos linguísticos ao que demonstra propor fazer na tessitura de sua escrita.</p>		

**Inscrição: 19**  
**Meu avô (\*)**

Meu avô (\*) morava no (\*) **quando** foi convidado **para ajudar os funcionarios** do S.P.I na pacificação dos índios (\*) em (\*), **pois** os não índios estavam acabando com eles, foi **aí quando** meu avô foi para **lá** a convite do chefe (\*) para tirá-los **da mata assim** achavam que pudessem viver melhor e **não** se exterminar.

Foi **quando** meu avô conheceu minha vó (\*) **ainda** mocinha casou-se com ela **e** aí tiveram duas filhas, a minha mãe **e** a minha tia (\*).

**Mas** a minha avó viver **pouco** tempo fora **por que** foi uma das vítimas do sarampo **logo após** o contato. Muitos morreram e **assim** foi diminuindo os índios (\*). **Hoje** conta-se com pouco número dos (\*) que **ainda** se encontram em (\*) lugar **onde** eu nasci, **mas** vim com meus pais para o (\*) de **onde** era o meu avô (\*).

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Tempo	Quando (3); ainda (2); logo; após ; o (*)	Relação expressa com o passado – recurso linguístico de continuidade da enunciação; Relação expressa com o sujeito; Tempo – logo após – expressa a rapidez das consequências
Modo	Assim (2)	Relação expressa com conclusão; deste modo.
Lugar	Lá; onde (2); em (*) (2); no (*) ; aí; da mata	Relação expressa com as localidades mencionadas nos enunciados.
Negação	Não	Indica a negação da informação apresentada.
Intensidade	Pouco	Relação expressa com tempo.
Finalidade	“Para ajudar os funcionários”	As construções de finalidade expressam os objetivos das ações indicadas no texto.
Total de usos: 21 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (2)	
Explicativa	Pois; por que	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações.
Adversativa	Mas (2)	Relação de explicação com o enunciado anterior;
Sem enunciado de oposição.		
Total de usos: 6 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 144.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> Considerando-se a número de palavras utilizadas na produção textual, as marcas adverbiais e conjuntivas representam o uso adequado se considerado o quantitativo e variedades lexicais escolhidas. Apesar de usos recorrentes em relação à temporalização e localização, do conteúdo ressaltado no texto, o acréscimo de informações é escasso, e distribuído entre os enunciados de forma pouco consistente.</p> <p>O candidato opta pela escrita de um texto narrativo, e os advérbios de tempo e lugar auxiliam o desenvolvimento dos enunciados narrativos, mas não tem letramento desejado para o ensino superior. Embora apresente nível suficiente de coesão e coerência, o texto revela-se com uma estrutura simplificada.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> Assumindo a produção de um texto narrativo, o candidato se posiciona, discursivamente, como sujeito indígena do pertencimento, uma série de marcas linguísticas marcam este posicionamento, inclusive outros usos além dos adverbiais e conjuntivos. Os advérbios temporais ressaltam a relação passado-presente tomada nas condições de emergência: história e memória, que constitui o <b>referencial</b> no discurso narrativo. As conjunções explicativas destacam o <b>acontecimento</b> tratado no texto, em “<b>pois</b> os não índios estavam acabando com eles”, por exemplo, há a denotação das relações interculturais, embora por meio de conflitos entre sujeitos indígenas e não indígenas. Apesar de sucinto, os efeitos de sentido criados pelas marcas linguísticas utilizadas no texto demonstram a habilidade linguístico-discursiva “suficiente”, já que produzem sentidos no discurso condizentes com as significações restritas ao nível</p>		

proposicional.

### Inscrição: 20

#### Uma certa avó profeta

Na **época** em que conheci minha avó, em 85 ela aparentava feliz **e** tranqüila. Tudo enganação, ela parecia algo, **só** pelo seu olhar e pela sua face, dizer alguma coisa. É o que foi chegando na casa dela notei que ela queria dizer alguma coisa na minha época era bom, tudo era fartura, tudo se plantava **e** colhia, **mas hoje** com essa mudança de rotina, de tempo as coisas vão ficar difícil mesmo, **ainda mais** com essa tal tecnologia que vão se avançando vai ser pior **ainda porque não** sabemos lidar com isso, isso **aí agora** é você que vai lidar, você terá de acompanhar **a cada passo dela e** para isso você terá que estudar, estudar mesmo, **porque** você **agora** é você nós ficamos **pra trás não** tem volta, terá que dominar teus passos **e** seguir seu coração **e** ele que te instruirá. **Positivamente** o que foi dito está ocorrendo conosco nos nossos dias. **E até** lembro de uma frase que ela disse:

– “Terá que suar a camisa para ser reconhecido por todos. **E** nesse dia **talvez não** existirei mais.  
Ela estava certa.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Modo	Positivamente; “a cada passo dela”	Expressa concordância com a opinião da avó.
Tempo	Hoje; ainda mais; ainda agora (2); na época; nos nossos dias	Os advérbios mantêm relação: passado x presente
Exclusão	Só	Dá ênfase no impacto do olhar e da face de sua avó.
Inclusão	Até	Introduz o argumento mais forte do enunciado.
Dúvida	Talvez	Relação expressa com a ideia de tempo.
Negação	Não (3)	Mantêm relação direta com as ações realizadas pelos sujeitos no discurso.
Lugar	Aí; trás	“isso aí” faz uma retomada do objeto discursivo do enunciado “tecnologia”. “Para trás acompanhado as demandas da época, estudar” acrescenta ideia de não ter.
Finalidade	“Para ser reconhecido”	As construções de finalidade expressam os objetivos das ações indicadas no texto.
Total de usos: 18 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (7)	
Explicativas	Porque (2)	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações. Relação de explicação com o enunciado anterior;
Total de usos: 9 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 185.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato desenvolve a tipologia narrativa e conta com vasta utilização de advérbios, estes usos são bem distribuídos e inter-relaciona os enunciados de forma coesa e coerente. Embora as utilizações conjuntivas não apresentem grande variedade lexical, a produção, como um todo, ainda apresenta, satisfatoriamente, a conexão entre os enunciados. O advérbio de modo composto por substantivo “positivo” + sufixo “mente” demonstra um conhecimento mais desenvolvido do candidato em relação à língua portuguesa, uma vez que esta é uma construção pouco utilizada por</p>		

sua complexidade estrutural. Esta redação confere ao candidato desempenho considerado “ótimo” no que diz respeito à coerência/conteúdo e à coesão/forma.

**R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):** Ao optar pelo texto narrativo o candidato, prontamente, se posiciona discursivamente como sujeito indígena da “inclusão” imaginária, as marcas linguísticas textuais marcam tanto a posição do sujeito **do** discurso, o narrador, quanto a posição do sujeito **no** discurso, a “avó”, fato demarcar na utilização dos advérbios de negação. Em “tudo era fartura, tudo se plantava **e** colhia, **mas hoje** com essa mudança de rotina, de tempo as coisas vão ficar difícil mesmo, **ainda** mais com essa tal tecnologia que vão se avançando vai ser pior **ainda porque não** sabemos lidar com isso, isso **aí agora** é você que vai lidar” demonstra o modo como o **referencial** padrão (das condições de emergência: história e memória) é tomado na produção, referência essa denotada pelos usos adverbiais temporais, enquanto às conjunções adversativas e explicativas cabe a função de destaque à representação do **acontecimento** disposto no texto, correlaciona-se às relações de interculturalidade, em específico, sobre os costumes/conflitos entre indígenas e não indígenas. O candidato apresenta bom desempenho linguístico-discursivo, pois as marcas lexicais utilizadas dialogam coerentemente com as produções de sentidos que emergem do/para o nível discursivo da redação.

### Inscrição: 21

#### A vida dos índios no passado

Conta-se **que antigamente**, nossos irmãos índios viviam **muito** livres eles tinham suas casinhas **de capim ou de folhas de palmeiras e** viviam, **com sua família muito** bem. Comiam, comida **da natureza**, como, broto de taquara<sup>57</sup>, raiz de caraguatá<sup>58</sup>, **e** outros. Plantavam milho **e** feijão **somente para o seu sustento, nos fins de semana** se reuniam **num lugar** que eles usavam como salão **para fazerem suas danças e reza**.

**Mas** o tempo foi passando **e** as índias começaram a se casar com os brancos **e** eles começaram a entrar **na aldeia** por causa de suas mulheres **então** desse tempo tudo foi mudando eles começaram a plantar, **e** evoluir **então certamente** que contavam para os outros **que** estava conseguindo algo. **e** os brancos foram entrando **na reserva** através do casamento. **Mas** se fosse **só** o casamento **não** era nada. o pior é **que** os índios começaram a pegar os costumes deles, **então** eles ensinaram os índios a comer comidas diferentes a falar no português como eles falavam **e até** se vestir como eles, tínhamos índios que **não** sabia uma palavra no português, **mas** eles aprenderam **hoje** o índio **não** tem muita diferença de um branco, **mas** tudo isso é as conseqüências **do passado**. tudo isso foi o que aprendi com os meus avós **quando ainda** pequena **e até hoje** me lembro como marca que **nunca** se esquece.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	“Da natureza”; “na aldeia”; “na reserva”	Relações expressas com os costumes indígenas
Tempo	Antigamente; quando; ainda; até; nunca; hoje; então (2); “nos fins de semana”; “num lugar”; “do passado”	As três primeiras ocorrências representam relação com o tempo passado, e as três últimas com o tempo presente. A marca “então” mantém relação de continuidade da enunciação – recurso linguístico, além disso, a expressão denotativa de situação que encerra algo e dá início a outro.

<sup>57</sup>Taquara :Do Tupi Guarani ta-quara – o trono ou haste furada. Planta da família das gramíneas que alcança grande altura. (DICIONÁRIO TUPI GUARANI, ONLINE, 2015).

<sup>58</sup>Gravatá : V. caraguatá ; V. caroá (Neoglazioviavariiegata) ; Var. de peixe que imita a folha da bromélia. (DICIONÁRIO TUPI GUARANI, ONLINE, 2015).

Finalidade	“Para o seu sustento”; “Para fazerem suas danças e reza”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Modo	Certamente	Expressa certeza da execução do fato.
Intensidade	Muito (2)	Diretamente ligados aos adjetivos, tem por função intensificá-los.
Negação	Não (3); nunca	O advérbio “não” mantém relação direta com as ações; A marca “nunca” mantém relação direta com a ideia de temporalidade.
Exclusão	Somente; só	Relação com os costumes indígenas; sentido de restrição.
Instrumento	“De capim de folhas de palmeiras”	Realça os instrumentos, e o modo como eram feitas as casas.
Companhia	“Com sua família”	Indicação das pessoas com quem se vivia.
Pertencimento	“Da natureza”	Marcação da origem da comida.
Inclusão	“Ainda; até”	Marca denotativa de realce; Denotativa de ênfase e de continuidade de ação no tempo.
Total de usos: 30 advérbios		
<b>CONJUNÇÕES/CONECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Aditiva	E (10)	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações.
Alternativa	Ou	Apresenta uma nova possibilidade às significações produzidas no enunciado.
Adversativa	Mas (4)	Recurso de continuidade da enunciação
Integrante	Que (2)	Conjunção integrante; atua na união dos enunciados.
Total de usos: 17 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 225.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento da tipologia narrativa, e faz uso de significativa quantidade de utilizações adverbiais e conjuntivas, no entanto, estes usos linguísticos não garantem ao texto coesão e coerência, articuladas de modo satisfatório, uma vez que, marcam oralidade, ao invés de escrita formalizada, como requer a prática discursiva em que está inserido. Apesar de o candidato, também, apresentar uma variedade vasta de usos lexicais, estes usos dão o aspecto de desorganização para as informações, pois elas são adicionadas, contrastadas e intensificadas em um mesmo período. Por estes motivos o texto apresenta coesão e coerência “regular”.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> Os usos lexicais marcam expressivamente o candidato em sua posição de sujeito indígena da “inclusão” imaginária, demarcado pelo uso das conjunções aditivas (pelo modo como as informações, referentes aos costumes indígenas são adicionadas, recorrentemente, no discurso a fim de demonstrar uma inclusão entre indígenas e não indígenas). Os usos, também, ressaltam a forma como seu objeto discursivo é tomado, pelo <b>referencial</b> condições de emergência, a partir da relação passado-presente, demonstrado pela expressiva utilização de advérbios temporais (Antigamente x hoje). Os advérbios de lugar remetem aos costumes indígenas, porém são utilizados como um modo de criticar a miscigenação entre índios e não índios, o que destaca o <b>acontecimento</b> do/no discurso, que trata das relações com a exterioridade/interculturalidade, especificamente, sobre os conflitos e divisões entre indígenas e não indígenas. O modo como o candidato dispõe de suas utilizações linguísticas não revela habilidades tão satisfatórias quanto ao seu desenvolvimento linguístico-discursivo, mas, conforme a</p>		

avaliação da banca realizada nesta pesquisa garante a ele um desempenho “mínimo” exigido para seu ingresso na prática discursiva do vestibular indígena.

## Apêndice (B2): prática analítica: redações Lote II

Apresentamos neste subtópico a prática analítica das quatro redações, que compõem o LOTE 2, são elas: Inscrição: 43 - História da minha aldeia; Inscrição: 44 - Heróis do passado; Inscrição 54 - Aldeia de (\*); Inscrição: 57 - A arte de ensinar. Demonstradas no seguimento da investigação:

### Inscrição: 43

#### História da minha aldeia

**Quando** eu era **ainda** um garoto, lembro-me que meu pai **e** as lideranças indígenas locais se **reuniam para tratar de questões importantes para o bem de nossa comunidade**.

**Era uma manhã do mês de julho**, fazia **muito** frio, os líderes da aldeia se reuniram no escritório local; **e** meu pai pediu-me se eu **não** gostaria de escutar o que eles iram tratar; ele disse-me **que assim** eu ganhava experiência para trabalhar em benefício de nossa comunidade.

**Então** o cacique entrou **logo** no assunto, ele pediu **que** precisava de cinco líderes **para acompanhá-lo até** a capital do estado- (\*). Eles iam levar um projeto **para ver se o governador concordava com o que eles queriam**.

Chegando **lá** foram direto falar com o governador que atendeu o cacique **e** suas lideranças, ouviu-os **atentamente**; leu o projeto dos índios, o governador **viu que** era urgente atende-los, **que** os índios da aldeia estavam sofrendo **debaixo de barracas**.

**De volta a comunidade** o cacique contou **que** eles tinham conseguido a construção de casas nossas para todos os índios **da aldeia**, todos ficaram felizes.

**Mas** isso **só** ficou na história, **por que** todas as casas **lá** da minha aldeia estão precisando de uma boa reforma **ou** quem sabe a construção de outras melhores...

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Lá (3); “De volta à comunidade”; “Debaixo de barracas”; “Da aldeia”; “De volta a comunidade”	Expressa os lugares destacados no texto.
Tempo	Quando; ainda; “Era uma manhã no mês de julho”; Então; logo;	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo.
Inclusão	Até	Inclusão do argumento mais forte do enunciado.
Negação	Não	Recurso linguístico de oralidade.
Intensidade	Muito	Intensifica a característica dada ao tempo e ao lugar mencionados no enunciado.
Exclusão	Só	Relação com tempo; exclusão pela ideia do tempo decorrido.
Modo	Assim; atentamente	Característica da realização da ação.

Finalidade	“Para acompanhá-lo”; “Para ver se o governador concordava com o que eles queriam”; “reuniam para tratar de questões importantes para o bem de nossa comunidade”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas/ realizadas.
Total de usos: 21 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Alternância	ou	Inserir mais uma alternativa no todo do discurso.
Aditiva	E (3)	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”.
Explicativa	Que; porque	Explicações seguidas de enunciados, que remetem à aldeia.
Adversativa	Mas	Contrapõe o enunciado finalizado anteriormente.
Integrante	Que (5)	Conjunção integrante; atua na união dos enunciados.
Condicional	Se	Expressa a condição para que se efetive uma ação.
Total de usos: 13 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 207.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato dispõe de quantidade e variedade adverbiais e conjuntivas satisfatórias, o que demonstra uma compatibilidade com o tipo textual escolhido para desenvolver sua redação, a narração, elabora frases de período composto. No entanto, o conjunto de informações apresentadas não confere ao texto uma boa progressão argumentativa e o configura como uma produção “regular”. As marcas linguísticas são utilizadas corretamente e “auxiliam” o texto de uma avaliação mais rígida.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato desenvolve um texto narrativo e assume a <b>posição</b> discursiva, de sujeito indígena da “inclusão” imaginária, os advérbios “ainda” e “assim” estão diretamente interligados a esta posição. Ao narrar fatos que aconteceram em sua aldeia ele mantém como <b>referencial</b> padrão as condições de emergência da história e da memória das etnias indígenas, a partir das inter-relações indígenas; os advérbios de tempo e de lugar, e as conjunções aditivas auxiliam na manutenção das informações sobre essas inter-relações. A narração do candidato desenvolve-se a partir da retomada do <b>acontecimento</b>, que configura as condições de emergência do texto as relações com a exterioridade, as conjunções explicativas são utilizadas para desenvolver as informações que ressaltam este acontecimento. O conteúdo e a forma do texto são considerados “regulares”, mas, satisfatórios na demonstração das habilidades linguísticas e discursivas do candidato, que alcança seu objetivo de narrar “algo que tenha aprendido com seus familiares e amigos”.</p>		

#### Inscrição: 44

#### Heróis do passado

Numa noite de luar ao redor de uma fogueira cinco bisnetos prestavam **muita** atenção **quando** um velho guerreiro de 79 anos, considerado herói, relembra as lutas contra os bárbaros, na defesa das nossas comunidades **e** nossas riquezas, muitos homens brancos gananciosos, vieram... **e** o que tinha prela frente levavam **como um avalanche não** as interessava que tipo de homem, raça, religião, crença etnias, os interessava **apenas** as riquezas que ali se encontravam: ouro, pedras

preciosas, diamantes etc., **mas além** de tudo terra. Disse o velho guerreiro, como quem **nunca** queria ter vivido e visto aquilo.

Começamos a nos preparar **numa noite igual a essa** pedimos a proteção do nosso grande Deus “a natureza” através do ritual da dança **para podermos vencer a luta, a guerra, a disputa do nosso território**, muitos guerreiros corajosos perdi, amigos **e** companheiros da comunidade. O nosso velho guerreiro, parecia estar lamentando a perda dos companheiros.

Mas graças a coragem **e** a valentia dos saudosos indígenas conquistamos nosso espaço é o mais importante a terra. Sem aquela como em **antigamente e não mais** uma mata virgem!

**Ao longo desses 500 anos** aprendemos a nos defender de **uma outra forma e** progredimos, **e** vamos lutar **muito mais**, disse o velho guerreiro, o nosso guerreiro **que sempre** será guerreiro, herói do passado **que** será **sempre** herói para aquelas crianças.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Tempo	Quando; nunca; além; “ao longo desses 500 anos”; antigamente; sempre (2); “Numa noite de luar”; “numa noite igual a essa”	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo.
Negação	Não (2)	Recurso linguístico de oralidade.
Intensidade	Muito mais; muita	Intensifica a característica dada ao tempo e ao lugar mencionados no enunciado.
Lugar	“Ao redor de uma fogueira”	Expressa os lugares destacados no texto.
Finalidade	“Para podermos vencer a luta, a guerra, a disputa do nosso território”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Modo	“como um avalanche”; “uma outra forma”	Modifica a frase ao inserir uma construção adverbial de restrição.
Exclusão	Apenas; “não mais”	Ideia de restringir
Total de usos: 19 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (8)	
Explicativa	Que (2)	Explicações seguidas de enunciados, que remetem à aldeia.
Total de usos: 10 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 207.		
<b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato apresenta boa quantidade de usos, porém, pouca variedade, de modo que a progressão textual é afetada parcialmente. O modo como o candidato constrói seu texto marca visivelmente a narração, inclusive por meio de outros usos linguísticos, não apenas dos advérbios e conectivos. O desempenho do candidato é entendido como “regular”, pela falta de conexão entre os enunciados, prejuízo provocado pela variedade escassa de conectivos.		
<b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> Ao optar pelo desenvolvimento de um texto de caráter narrativo, o candidato acaba por se inserir no discurso do texto assumindo a posição de sujeito indígena da “inclusão” imaginária. Ele insere em sua produção a tomada de um <b>referencial</b> que trata dos costumes indígenas, a conjunção aditiva “e” vai auxiliar na inserção das informações que tratam deste objeto discursivo. Ainda há na redação o destaque das relações passado-presente,		

que será denotada pelos usos dos advérbios temporais. Por mais que os usos lexicais não se apresentem de forma, plenamente, satisfatória no texto, as habilidades linguístico-discursivas do candidato são comprovadas no texto, uma vez que articula coerentemente as informações ressaltadas nos enunciados.

#### Inscrição 54 Aldeia de (\*)

Lembro-me, **sempre** da história da aldeia **que** meu pai **sempre** contava-me. Como os índios antigos conseguiram ganhar esta área indígena.

Formaram-se um grupo **e** destinaram-se **a** (\*), **para conversar com as grandes autoridades. Apartir** dessa conversa eles foram liberados a entrar **nesta terra, que não** existia nenhum morador. Era **apenas** formada por uma grande natureza.

**De volta desta viagem, os índios comessaram** a preparar suas ferramentas, como a foice, machado, facão **para abrir as estradas**. Os homens seguiam **na frente** derrubando as árvores **e** procurando um lugar **que** existisse água **e** as mulheres iam **atrás**. **Até** que encontraram **um lugar, e** fizeram um limpado **e** construíram suas cabanas com folhas **de palmeiras e taquara, para deixar** suas famílias. Eles estavam **muito** filizes **até que um dia** feio uma grande tempestade, **e** eles fugiram. **Quando** passou **aquele tempo** feio eles voltaram **e** o vento tinha feito uma grande derrubada de árvores **até** as suas cabanas.

Foi **aí** que eles deram o nome, de aldeia (\*) dos índios, devido a grande tempestade que destruiu tudo suas cabanas **e** as árvores que foram arrancadas por o vento que era **muito** forte.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	“A (*)”; na frente; atrás; aí; “apartir”; “nesta terra”; “um lugar”; “Até que um dia”; “Aquele tempo”	Expressa os lugares destacados no texto. Expressão “aí” representa a ideia de “foi nesse momento”.
Tempo	Sempre (2); quando; “nesta terra”; “de volta desta viagem, os índios comessaram”;	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo. A expressão “de volta desta viagem, os índios comessaram” representa uma oração desenvolvida que funciona como: “Quando os índios voltaram desta viagem, eles começaram...”.
Inclusão	Até (2)	Recurso linguístico utilizado para expressar temporalidade e progressão.
Negação	Não	Negação simplificada da oração.
Intensidade	Muito (2)	Intensifica as características dadas aos sujeitos indígenas.
Exclusão	Apenas	Relação direta de restrição.
Instrumento	“De palmeiras e taquara”	Característica física da cabana.
Finalidade	“Para conversar com as grandes autoridades”; “Para abrir as estradas”; “para deixar”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Total de usos: 24 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (9)	
Explicativa	Que	

	progressão textual.
Total de usos: 10 conjunções.	
Total de palavras utilizadas na produção textual: 189.	
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato apresenta boa quantidade e variedade de usos adverbiais pouca variedade, e quanto aos conectivos, apesar de haver um uso de quantidade expressiva, a variedade deixa a desejar, de modo que a coesão e a coerência são afetadas, pois apresenta pouca conexão interna entre os enunciados, bem como, há, no texto, problemas em vários níveis gramaticais. Os usos adverbiais e conjuntivos são simplificados e demonstram um desempenho quase “frágil” do candidato.</p>	
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> A partir dos usos linguísticos, na redação, denotamos a <b>posição discursiva</b> de sujeito indígena da “inclusão” imaginária, a tomada do <b>referencial</b> padrão e o <b>acontecimento</b> das relações com a exterioridade sendo retomado como as condições de existência indígena. Os advérbios de negação e exclusão ressaltam a posição discursiva do sujeito, pois demonstram o seu regime de olhar sobre o objeto discursivo de que trata, enquanto isso, os advérbios de lugar, intensidade e de instrumento dão destaque ao referente, pois fornecem informações capazes de caracterizá-lo. Os advérbios de tempo e as conjunções aditivas favorecem o desenvolvimento do acontecimento, já que adicionam elementos que demonstram o modo de viver indígena. Mesmo que se trate de um texto muito elementar para a expectativa de um aluno de a graduação.</p>	

### Inscrição: 57

#### A arte de ensinar

Todos tem direito a uma educação, **seja na família, na escola, ou talvez em outros lugares**, como nas **tribos indígenas**, com **uma arte diferente** de ensinar, **as vezes** com dificuldades, **mas** com  **muito** esforço **e** paciência.

**Hoje em dia** a educação é um dos fatores **mais** importante que existe, **se** uma pessoa não tiver um **certo** grau de instrução, escolaridade, ela **praticamente** será excluída **da sociedade**, **e** isso vale para todos, **mas em especial** aos índios. **Na sociedade indígena** esse fator é um **pouco mais** complicado, **por que** eles saem de **suas aldeias**, para se adaptar a um outro modo de vida, **pois quando** crianças seus pais lhes ensinam uma outra forma de educação, ensinam a caçar, pescar, fazer arco **e** flecha, **e com o tempo** percebem **que** vão perdendo aquilo que lhe foi ensinado, a educação para eles era uma arte, uma arte **que só** mesmo sua família poderia oferecer, uma arte  **muito** valiosa, a arte de ser índio, com seus costumes entre diversas tribos.

**Certamente se** todos **que** saem de suas aldeias **para viver em meio a sociedade** não índia **não** esquecessem o **que** lhe foi passada pelos pais **hoje não** deveríamos ter **tanto** perda de costumes **e** culturas, **porque** isso **que** nos é passada é para ser guardado, **e** mais tarde repassado por nós mesmos as outras gerações **que** estão por vir **e** isso é  **muito** importante **por que talvez**, em um futuro próximo **não** exista mais essa valiosa arte de ensinar indígena.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Tempo	Às vezes; hoje em dia; quando; hoje; “com o tempo”	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo.
Negação	Não (3)	Negação simplificada da oração.
Intensidade	Muito (2); mais (2); tanto	Intensifica as características dadas aos hábitos indígenas.
Exclusão	Só	Relação direta de exclusão das outras entidades da sociedade.
Dúvida	Talvez (2)	Expressa uma relação direta com a condição de possibilidade criada pela conjunção “se”.

Modo	Praticamente; em especial; certamente; “uma arte diferente”	Altera os efeitos de sentidos produzidos no enunciado, modificando ou os intensificando.
Finalidade	“Para viver em meio a sociedade”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Lugar	“Na família, na escola”; “outros lugares”; “tribos indígenas”; “da sociedade”; “Na sociedade indígena”; “suas aldeias”	Indicação das localidades em que as informações apresentadas acontecem.
Total de usos: 27 advérbios.		
<b>CONJUNÇÕES/CONECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Aditiva	E (7)	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações.
Explicativa	Por que (3); pois; que (5)	Explicações acerca das condições de existência indígena.
Alternância	“Seja... Ou”	Inserir mais uma alternativa no todo do discurso.
Adversativa	Mas (2)	Reforça a especificidade e singularidade dos sujeitos indígenas.
Condicional	Se (2)	Inclui uma nova possibilidade de vivência indígena.
Total de usos: 22 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 244.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato desenvolve um texto dissertativo, e apresenta uma série de construções adverbiais e conjuntivas. O texto apresenta a temática de forma pouco esclarecida, sua interpretação sobre o tema circunda os conflitos na educação indígena escolar, embora trate de algo referente às comunidades indígenas o modo como constrói sua produção destoa um pouco das outras redações. O número expressivo de usos lexicais fornece ao texto o efeito de sentido de que o candidato se apóia nestas utilizações, para enriquecer seu texto, mas não se preocupa em corresponder as expectativas sobre a temática. Por essa ausência de clareza, a produção textual revela um desempenho “regular” do candidato, no que se refere à coesão e coerência.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento de um texto dissertativo, assumindo, deste modo, a posição sujeito indígena da “inclusão” imaginária. A partir dos usos linguísticos, na redação, denotamos a tomada do <b>referencial</b> padrão e o <b>acontecimento</b> sendo retomado como as relações com a exterioridade/interculturalidade. Os usos adverbiais e conjuntivos são desenvolvidos de modo complexo, e demonstram as habilidades linguístico-discursivas satisfatórias do candidato em relação à língua portuguesa.</p>		

### Apêndice (B3): prática analítica: redações Lote III

Apresentamos neste subtópico a prática analítica das cinco redações, que compõem o LOTE 3, são elas: Inscrição: 2 - Tradições e Educação do Povo (\*); Inscrição: 35 - Extinção da nossa sabedoria; Inscrição: 38 - A história de São João Maria.; Inscrição: 41 - O Pombeirinho; Inscrição: 51 - (Sem título). Demonstradas no seguimento da investigação:

**Inscrição: 2**  
**Tradições e Educação do Povo (\*)**

A população indígena (\*), **especificamente a do norte** (\*), tem enfrentado grandes problemas. Dentre esses destaca-se a mestiçagem, a perda das tradições e a má adaptação ao processo de ensino nãoindígena.

O maior contato com indivíduos não indígenas faz com que as gerações futuras, provenientes da união branca e indígena, deixem sua verdadeira origem, ficando **apenas** resquícios das tradições. A idéia da transmissão das tradições indígenas, **seja** pela forma oral **ou** escrita, vem perdendo-se **através** dos tempos. Perde-se o que **realmente** faz a diferença étnica, **ou seja**, a linguagem. Os costumes e a religião de origem acabam dando lugar aos costumes e a religião não indígena.

A educação, como os demais costumes, torna-se **essencialmente** não indígena. O ensino público fundamental, como para a população em geral, é de baixa qualidade. **Ainda assim** ocorre uma má adapção ao processo e muitos índios deixam a escola **para ajudar no orçamento familiar**.

A prática educacional do indígena, **seja** (\*) **ou** qualquer outra, deve ser construtivista e revisada. Deve respeitar seu passado e se preocupar com seu futuro. O principal objetivo é de gerar cidadãos conscientes de direitos e obrigações, aliando o resgate das tradições do povo indígena.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Através; “do norte (*)”	Indica temporalidade.
Exclusão	Apenas	Produção de sentido que se contrapõe a ideia de “inteireza”.
Inclusão	Ainda	Inclusão de argumentação favorável à demonstrada anteriormente, remete à ideia de concessão.
Modo	Especificamente; realmente; essencialmente	Efeito de sentido de “exclusividade” e “realidade”.
Finalidade	“Para ajudar no orçamento familiar”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Total de usos: 8 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (7)	
Alternativa	“Seja... Ou” (2)	Inclusão de outra possibilidade para o modo como pode ser transmitida as tradições.
Explicativa	Ou seja; assim	Relação de explicação com o enunciado anterior.
Total de usos: 11 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 195.		
<b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato apresenta poucos usos adverbiais, e a redação, no geral, perde com isso, uma vez que as informações adicionadas são distribuídas de modo incompleto, o mesmo ocorre com os usos conjuntivos que não fornecem conexão tão satisfatória ao texto. Esta produção se apresenta de forma dissertativa, já que tem indícios de: introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto ao desempenho proficiente do candidato destacamos um desenvolvimento “regular” tanto para a forma/coesão, quanto para o conteúdo/coerência, pois o candidato “conta” sua história de forma díspar do que é solicitado no enunciado comando, não pelo fato de desenvolver um texto dissertativo, mas sim de um texto dissertativo-argumentativo, que não leva em conta a temática abordada pela proposta.		
<b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes</b>		

**do candidato (Saber linguístico-discursivo):** Os usos lexicais demonstram o **posicionamento do sujeito** da “inclusão” imaginária, pois apesar de dar opiniões no texto, não se coloca como sujeito indígena nos enunciados, ele se põe à parte dos acontecimentos por ele mencionados, a não utilização de conjunções adversativas, por exemplo, marcam esse “distanciamento” do sujeito em relação ao seu referencial. O **referente**, por sua vez, trata de ressaltar as condições de emergência: história e memória, e as conjunções aditivas e explicativas auxiliam nesse processo. Os advérbios de exclusão, inclusão e modo são utilizados em enunciados que destacam as relações com a exterioridade/interculturalidade dando ênfase ao modo como o **acontecimento** é retomado nesse discurso. As habilidades linguísticas demonstradas por esse candidato, na construção de seu texto, revelam um conhecimento satisfatório quanto ao funcionamento linguístico e discursivo da língua portuguesa, ele apenas se perde na temática proposta pelo enunciado comando e deixa a desejar a questão tipológica, já que ao optar por um texto dissertativo deveria marcar mais claramente as características deste texto.

### Inscrição: 35

#### Extinção da nossa sabedoria

**Atualmente**, em nossos povos (\*) estamos **pouco a pouco** nos afastando de nossas raízes, de nossos saberes mais antigos **e** de nossas culturas... O que **hoje** nos fazem pertencer cada vez **mais** a sociedade dos brancos é o avanço tecnológico, as descobertas científicas **e principalmente** a grande influência de uma faculdade em nossas vidas.

A tecnologia, **principalmente** na agricultura atua **muito** sobre nós, **pois** é dela que a maioria depende para seu sustento **e** de sua família. **Pois ao negociar a safra**, o produto deve obedecer certo padrão de qualidade **para ser bem aceito no mercado comercial, enfim** todo avanço tecnológico por **pouco** que seja afeta **sim** nosso povo, nosso modo de cultivar **e** plantar:

As descobertas científicas na área da saúde faz com que cada vez **mais** procuramos remédios, dependemos **até** de algum deles, **e assim** vai ficando **para traz** todo aquele método de cura com ervas, **contudo ainda** há aqueles que ensinam os jovens tal método.

**No entanto** pode-se dizer **que** a educação de nosso povo está se transformando, **não** é mais **só** restrito a aprender sobre nós, viver sobre nossos costumes, um exemplo disso é o próprio vestibular específico para índios, **onde** nos abre portas para um mundo de conhecimento **e** informações diferente dos nossos. É possível dizer **que hoje** todos esses argumentos estão influenciando nas práticas educacionais dos povos indígenas, **porém ainda** temos nossas idéias **e** costumes, que cada um que aprende carrega com sigio mesmo, **para que nunca** acabe o ciclo de sabedoria **e** costumes que passa de geração para geração, **mas para termos nossos direitos iguais devemos nos orientar** à práticas educacionais que **não** nos conduza à uma imagem de excluídos **ou** incapazes.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Negação	Não (2); nunca	Negação simplificada do enunciado.
Exclusão	Só	Exclui a alternativa exposta e inclui condições de possibilidades para efeitos de sentido que convivência dos indígenas com práticas discursivas não indígenas.
Inclusão	Até; ainda (2)	O uso de “até” não demonstra o argumento mais forte, mas o descaso da informação que é apresentada na sequência. O uso dos “ainda” remete a preservação da cultura indígena.
Tempo	Atualmente; hoje (2); “ao negociar a safra”	Utilizados para contrapor os costumes do tempo passado e do tempo presente. A expressão: ao negociar a safra, é uma oração reduzida que representa:

		“Quando se negocia a safra...”
Modo	“Pouco a pouco”; principalmente; principalmente; assim	Produz o efeito de sentido de ênfase sobre as informações apresentadas. “Assim” é utilizado para explicação.
Intensidade	Mais (2); muito; pouco; mais	Intensifica o “compartilhamento” dos costumes indígenas e não indígenas.
Afirmação	Sim	Funciona como destaque para a situação de “afetada” dos indígenas pela cultura não indígena. Reforça as afirmações.
Finalidade	“Para termos nossos direitos iguais devemos nos orientar”; “para ser bem aceito no mercado comercial”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Lugar	Para traz	Indicação de lugar.
Total de usos: 24 advérbios		
<b>CONJUNÇÕES/CONECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Alternativa	Ou	Inclusão de outra possibilidade para a forma negativa como os indígenas podem ser vistos.
Explicativa	Pois (2); para que	Explicação de costumes indígenas.
Aditiva	E (8)	Adição de informações, diretamente, relacionadas aos sujeitos indígenas.
Conclusiva	Enfim	Conclusão do processo de agricultura.
Adversativa	Contudo; no entanto; porém; mas	Contraposição aos argumentos que favorecem a aprendizagem de costumes não indígena.
Integrante	Que (2)	Conjunção integrante; atua na união dos enunciados.
Total de usos: 19 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 279.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato apresenta expressiva variedade e quantidade de usos adverbiais e conjuntivos, porém, estes usos não conferem à redação um bom desempenho funcional, dado que, o uso total de 39 marcas linguísticas atribuí à redação muitas informações que não e não se complementam. A redação apresenta-se de forma dissertativa e apropria-se de uma temática, não muito correspondente à proposta de redação, por estes motivos o desempenho é compreendido como “regular” tanto no que diz respeito ao conteúdo, quanto ao que se refere à forma, que apesar de complexa não garante a coesão e coerência do texto.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> As produções de sentido produzidas destacam o <b>posicionamento</b> do vestibulando, como sujeito indígena da “inclusão” imaginária. Os advérbios de tempo dão ênfase ao conflito biopolítico de fazer viver a língua portuguesa e deixar morrer a língua indígena, e é por meio do contraste temporal entre o hoje e o “amanhã” que é perceptível esse movimento, desse modo, podemos compreender o modo como o <b>referencial</b> é tomado destacando as condições de emergência: história e memória, a partir das relações entre passado e presente. Os advérbios de modo destacam ora argumentos que pendem para os valores sócio-econômicos da sociedade não indígena, buscando um enquadramento na prática discursiva, em que está inserido, ora aos valores econômicos que perpassam a cultura indígena, ressaltando o entrelugar cultural em que está submerso. Logo no início do texto o vestibulando apresenta um período contendo duas vezes a conjunção coordenativa explicativa “pois”, essa repetição explicita a insuficiente</p>		

manutenção da progressão textual, bem como demonstra o fato do candidato não possuir pleno domínio da fluência e conexão entre os enunciados. Esse jogo discursivo, também, ressalta claramente o entrelugar desse sujeito, pois o conflito cultural é bastante assinalado, tanto na discursividade do candidato, quanto na construção sintática do texto. Notamos, também, que para cada operador argumentativo que expressa oposição ao enunciado anterior o candidato não demora a utilizar um operador que expressa adição ao mesmo enunciado ao qual havia se oposto. Os enunciados aos quais o vestibulando se opõe são os que remetem ao movimento de “deixar morrer a cultura indígena”, e os operadores de adição vem para denotar aspectos que, supostamente, não permitem a efetivação desse acontecimento. Sendo assim, as relações com a exterioridade constituem o **acontecimento** da formulação desta redação. Esse jogo discursivo entre as escolhas sintáticas e lexicais demonstram uma regularidade na forma de escrever do vestibulando, tais escolhas constroem também uma regularidade discursiva. O candidato apresenta várias construções linguísticas, esses usos demonstram uma compreensão do funcionamento linguístico e discursivo da língua portuguesa, apesar de construções equivocadas, com pouca progressão, suas habilidades em relação ao saber linguístico-discursivo podem ser consideradas satisfatórias.

### Inscrição: 38

#### A história de São João Maria.

Conta o velho Tudio a sua história, que morava **no certão de (\*)**.

**Certo dia, ao entardecer** o velho índio estava sentado **na sombra de sua casa**, tomando o seu chimarrão, **bem longe** ele avistou um cachorro que vinha vindo **em direção de sua casa**, magro e berno **e** com fome parecia que **não** tinha coragem de caminhar com **muita** fome e cede.

O velho índio ficou com **muita** pena **e** acolheu o cão deu de comer **e** deu de beber **e** curou as suas feridas. **Quando** anoiteceu o velhinho foi **ao mato** cortou as folhas **e** (?) no seu fogo de chão **para fazer a cama** para o seu amigo que **tanto** sofre. Fez um fogo grande **para não passar frio, no outro dia** o velho Tudio levantou **bem cedo para tratar do cão quando** olho **na cama do cão** levou um susto **tão** grande que ele **não** podia imaginar. Era um velhinho de cabelos compridos **e** brancos **e** barba comprida **e** branca. Sabem quem era? Era São João Maria, que, se transformava em um cachorro berno **e** magro **para comprimentar os corações das pessoas, tão logo** aquele velhinho se despediu **e** disse, Deus que te abençoe que **nunca** te falta a caça **para matar a tua fome e as verdes matas para construir a casa, e** preserve os verdes que nele estarão a tua esperança. **E** seguiu a sua viagem, **bem perto** chegou **num lugar chamado (\*) e novamente** se transformou naquele cão, **e** chegou **numa casa de uma mulher tão** rica, **mas** ela **não** o acolheu **quando** chegou na porta ela jogou água quente **e** o profeta jogou sua praga: **sempre** haverá fome **e nunca** irá crescer, essa vila tem centena anos **e bem** pequena do que a **cidade de (\*)**.

USOS ADVÉRBIOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Negação	Não (3); nunca	Ações de “terceiros” em relação ao profeta – desembocam nas utilizações temporais
Tempo	Longe; quando (3); logo; sempre; “Certo dia ao entardecer”; “no outro dia”; cedo	quando utilizado como recurso linguístico na progressão discursiva – demais advérbios indicam os desejos materializados no discurso do profeta
Intensidade	Tanto, tão (3); muita (2); bem (4)	Intensifica as características dos sujeitos no discurso
Modo	Novamente	Ideia de temporalização
Lugar	“No certão de (*)”; perto; “ao mato”; “cidade de (*)”; “na sombra de sua casa”; “em direção de sua casa”; “para tratar do cão”; “na	Utilizados para indicação da trajetória do protagonista da história – sujeito no discurso

	cama do cão”; “num lugar chamado (*)”; “numa casa de uma mulher”	
Finalidade	“Para fazer a cama”; “para matar a tua fome e as verdes matas para construir a casa”; “para não passar frio”; “para comprimentar os corações das pessoas”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Total de usos: 38 advérbios		
<b>CONJUNÇÕES/CONECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Aditiva	E (19)	Recurso linguístico para a progressão discursiva – representa oralidade, adiciona informações referentes as ações e características do sujeito no discurso “profeta”
Conclusiva	Enfim	
Adversativa	Mas	Única ideia de contraposição – a mulher que não acolhe o profeta
Total de usos: 21 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 279.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela produção de uma narração e se posiciona, discursivamente, como sujeito indígena, já que se inclui como participante da história contada. Aquilo que o candidato se dispõe a fazer em seu texto ele desenvolve bem, uma vez que, utiliza advérbios e conectivos que auxiliam na progressão textual, e fornecem coesão e coerência ao texto. Este texto corresponde, de modo mais integral ao enunciado comando, pois narra uma história “fantástica” que condiz com as propostas de narrativa do gênero lenda. A grande ocorrência de advérbios temporais ressalta o desenvolvimento do tipo textual e agregam significações que corroboram com o que foi solicitado. Quanto à adaptação da temática e coerência na produção textual, o candidato tem desempenho avaliado como “ótimo”, e quanto à adequação à tipologia e à modalidade gramática/coesão do texto ele tem uma avaliação considerada “boa”, pois há alguns problemas de pontuação, grafia e sintaxe, que, no entanto, não comprometem os efeitos de sentidos produzidos pelo/no texto. Embora o texto não apresente uma finalização para a narração.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> Ao optar pelo tipo textual narrativo o candidato prontamente se <b>posiciona</b> discursivamente, como sujeito indígena do pertencimento, os advérbios de intensidade e a conjunção adversativa utilizados expressam no discurso opiniões desse sujeito indígena, e atestam seu posicionamento. Os advérbios de tempo funcionam como recursos linguísticos para fornecer progressão discursiva ao texto, por este motivo, nesta redação esse tipo de advérbio não é utilizado para contrapor passado e presente, mas é usado como auxiliar na tomada do <b>referencial</b> para indicar as condições de emergência dos povos indígenas, visto que é empregado para a progressão de uma lenda contada e repassada por várias gerações, por estes povos. Os advérbios de modo, lugar e as conjunções aditivas acrescentam informações que fazem menção às condições de existência indígena, isto é, ao modo de viver desses povos, e garante ao texto a narração do texto sem realizar relações com a exterioridade/interculturalidade, o que caracteriza o modo como o <b>acontecimento</b> é tomado. As utilizações adverbiais e conjuntivas são bem articuladas no intuito de atender aos propósitos esclarecidos no arquivo, embora o candidato demonstre um pouco mais de dificuldade na forma do texto, pois não acrescenta muitas variedades linguísticas, ele, ainda assim, apresenta um desenvolvimento “bom”, que garante coesão “aceitável”, e, discursivamente, ele utiliza de forma “ótima” tanto as classes de palavras avaliadas, como as outras também, o que demonstra habilidades proficientes satisfatórias em língua portuguesa.</p>		

**Inscrição: 41**  
**O Pombeirinho**

Meus avós paternais **sempre** contavam lendas **e** mitos sobre nossa região, uma delas foi a lenda do pombeirinho. Foi **no tempo em que** eles eram crianças, casal **de origem (\*)**, **aldeia próxima ao município de (\*) situado no estado de (\*)**. Uma aldeia movimentada que recebia outros bravos guerreiros de outras tribos, **onde** quem **ali** passava **não** deixava de ouvir a lenda do pombeirinho.

Eles contavam que esse ~~da~~ tal de pombeirinho **habitava na mata, mais precisamente nos pântanos** que **ali** existia, **e** que **a cada doze estações** ele acordava, **e** pelamburava as aldeias, **a fim de destruí-las e colocá-las em extinção** as aldeias que **não** seguissem a regra. Era extraída **da mata muitas** madeiras **para venda**, **e** que essa extração **as vezes** era feita por brancos **e** que eles **não** conheciam a lenda, **porque** diz a lenda de que **quando** for ser retirada qualquer forma de planta **ou** madeiras **a fim de uso da própria aldeia**, tinha que pedir permissão à mãe natureza, e esse ritual **não** foi respeitado. **E** que **após** doze estações o pombeirinho acordou **e** viu que em algum lugar a permissão **não** foi pedida.

Por algum motivo que **não** se sabe como **ou talvez** por alguma força sobrenatural a aldeia **de (\*)** foi extinta, disseram meus avós **que apenas** restam trações **e** descendentes, **e** que **não** se encontra **mais hoje** alguma forma de atividade nessa região. Disseram **também** que (\*) era a aldeia que **mais** prosperava em função da extração de bens da natureza.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Negação	Não (7)	A negatividade expressa na produção textual está, diretamente, relacionada às ações “proibidas” pelo sujeito no discurso “pombeirinho” sob os povos indígenas
Dúvida	Talvez	Indicação de possibilidades para o desfecho da história narrada
Exclusão	Apenas	Mostra que a cultura indígena não se constitui apenas a partir de “tradições” e “descendentes” já que ressalta o fato de ter sobrado “apenas” isso da aldeia que foi extinta
Tempo	Sempre; “as vezes”; quando, após; mais hoje; “no tempo em que”; “a cada doze estações”	Os advérbios são usados em função da narração temporal do discurso.
Lugar	“Próxima ao município de (*) situado no estado de (*)”; “habitava na mata”; onde, ali (2); “de origem (*)”; “da ; mata”; “de (*)”; “nos pântanos”	Remetem aos lugares típicos das regiões indígenas, e apresenta proximidade com o sujeito do discurso “ali”
Modo	Precisamente	Refere-se ao lugar mencionado
Intensidade	Mais (2); muitas	Intensifica a precisão do lugar mencionado; intensifica a já dada situação próspera dos sujeitos afetados pela força do pombeirinho.
Finalidade	“A fim de destruí-las e colocá-las em extinção”; “Para venda”; “A fim de uso da própria aldeia”	Representa o fim para os quais as ações explicitadas nos textos eram utilizadas.
Total de usos: 32 advérbios		

CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Explicativa	Porque	Explica o adendo sobre os “brancos”; necessidade de explicação, porque até então não havia informações no texto sobre os “brancos”
Aditiva	E (10); também; que	Estas conjunções funcionam como adendo explicativo, e são usados como um recurso linguístico para dar continuidade às informações acrescentadas no discurso e são explicações que corroboram com o discurso relatado
Alternativa	Ou (2)	
Integrante	Que	Conjunção integrante; atua na união dos enunciados.
Total de usos: 16 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 249.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar): (Funcionamento igual ao texto anterior):</b> O candidato opta pela produção de uma narração e se posiciona, discursivamente, como sujeito indígena, já que se inclui como participante da história contada. Aquilo que o candidato se dispõe a fazer em seu texto ele desenvolve bem, uma vez que, utiliza advérbios e conectivos que auxiliam na progressão textual, e fornecem coesão e coerência ao texto. Este texto corresponde de modo mais integral ao enunciado comando, pois narra uma história “sobrenatural” que condiz com as propostas de narrativa do gênero lenda. A grande ocorrência de advérbios temporais ressalta o desenvolvimento do tipo textual e agregam significações que corroboram com o que foi solicitado. Quanto à adaptação da temática e coerência na produção textual, o candidato tem desempenho avaliado como “ótimo”, e quanto à adequação à tipologia e à modalidade gramática/coesão do texto ele tem uma avaliação considerada “boa”, pois há alguns problemas de pontuação, grafia e sintaxe, que, no entanto, não comprometem os efeitos de sentidos produzidos pelo/no texto.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):(Funcionamento igual ao texto anterior):</b> Ao optar pelo tipo textual narrativo o candidato prontamente se <b>posiciona</b> discursivamente, como sujeito indígena do pertencimento, os advérbios de intensidade e a conjunção adversativa utilizados expressam, discursivamente, opiniões desse sujeito indígena, e atestam seu posicionamento. Os advérbios de tempo funcionam como recursos linguísticos para fornecer progressão discursiva ao texto, por este motivo, nessa redação, esse tipo de advérbio não é utilizado para contrapor passado e presente, mas é usado como auxiliar na tomada do <b>referencial</b> para indicar as inter-relações dos povos indígenas, que constituem as condições de emergência a história e a memória dos povos indígenas, visto que é empregado para a progressão de uma lenda contada e repassada por várias gerações, por estes povos. Os advérbios de modo, lugar e as conjunções aditivas acrescentam informações que fazem menção às condições de existência indígena, isto é, ao modo de viver desses povos, e garante ao texto uma narração sem relação com a exterioridade (<b>acontecimento</b>). As utilizações adverbiais e conjuntivas são bem articuladas no intuito de atender aos propósitos esclarecidos no arquivo, embora o candidato demonstre um pouco mais de dificuldade na forma do texto, pois não acrescenta muitas variedades linguísticas, ele, ainda assim, apresenta um desenvolvimento “bom”, que garante coesão “aceitável”, e, discursivamente, ele utiliza de forma “ótima” tanto as classes de palavras avaliadas, como as outras também, o que demonstra habilidades proficientes satisfatórias em língua portuguesa.</p>		

**Inscrição: 51  
(Sem título)**

**Quando** o Brasil foi desculbertooos índios **mais** antigo (?).

Os índios eram **muito** bravo **e** andavam pelado pelas matas.  
 Ele gostava de caçar pescar **e** dançavam  
 Tinha **tambem** um homem chamado pajé **que** é o cacique  
 O pajé é igual o médico para os índios ele cura doença.  
 Ele ama o céu lua **e** sol, o sol é dessa lua é mãe para o pajé.  
 Cada pajé vivi na aldeia para **quando** os índios ficarem doença que ele cura.  
 Os índios confiam **muito** no pajé ele o mestre deles  
**Porque** ele é o medico p/ os índios o pajé é deus.  
 Os índios antigos eram **assim** plantan milho feijão etc  
**Hoje** os índio **também** são **assim** trabalham **mu**to  
 Ele gostam de fazer artesanato os artesanatos são bonitos,  
**E** as crianças gostam de brincar **na água quando** as fazer um trabalho.  
**Antigamente não** era **assim não** tinha estudo para os índios.  
**E tambem não** tinha escola nengue sabia nada sobre oque era escola.  
**Não** entendia oque signifivaca estudo escola.  
 Mesmo **assim** eles vivia nos seus lugares **na aldeia**  
 Eles viviam **livre**, livre **sem** saber nada  
**Antigamente não** havia farmácia **não** tinha remédio  
**Quando** alguém ficavam doente faziam um remédio **do mato**.  
**No mato** existem **muito** remedio que era cura doença.  
 Era **assim** os índio **de antigamente**.  
**hoje** mudou nos estudamos **e** queremos continuar.  
 O índios **também não** pode perder seu costume.  
**mesmo sendo** diferente dos antigos **não** podemos perder nosso costume.  
**Estudando** conhecemos varias coisa.  
 Vamos pensar nossa tradições e o nosso costume.  
 Lembrar **sempre** dos antigos os índios  
**Não** diga que você é diferente dos antigos  
 Mais **sim** soorgulho de ser índio.  
 Retirar o espaço em branco

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Negação	Não (9); sem	Negação usada para ressaltar como eram as condições de existência dos povos indígenas nos tempos já dados
Exclusão	Só	Exclui as outras condições de existência e ressalta a vivência indígena
Intensidade	Muito (4); mais	Intensificadores das características e ações dos sujeitos indígenas
Tempo	Quando (4); hoje (2); antigamente (3); hoje; sempre; “Estudando”	O texto conta sobre o passado; apenas introduz uma ideia contrastiva entre passado-presente no acréscimo do advérbio “hoje” para enunciar sobre como são as condições de existência atuais dos indígenas – em contraste com as condições passadas. Em “estudando” há a construção de uma oração reduzida que funciona para a representação de: “Quando estudamos...”.
Afirmação	Sim	Junto com o “só” promove a satisfação em pertencer ao povo indígena.
Modo	Assim (4); “livre”	

Lugar	“Na aldeia”; “do mato”; “no mato”; “na água”	Indicação dos lugares referentes à aldeia e à localidade das ações realizadas.
Total de usos: 38 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (7); também (4)	Recurso linguístico para a progressão do texto, usado para adicionar adendos explicativos sobre os costumes indígenas
Explicativa	Porque; que	Usados para explicar vivências das comunidades indígenas nos tempos já dados
Condicional	“Mesmo sendo”	Apresenta a condição para que a ação seja efetivada.
Total de usos: 14 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 274.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela escrita de um texto narrativo, para isso, conta com vasta utilização de advérbios e conectivos. A expressiva quantidade e variedade dos usos lexicais, não são capazes de atribuir boa coesão e coerência ao texto, visto que, as informações são disponibilizadas na produção de modo disperso e descontextualizado. Deste modo, a redação apresenta coesão e coerências “fragilizadas”, por apresentar progressão regular das informações, como também, por demonstrar conhecimento mínimo da norma padrão da língua portuguesa. O modo como este candidato desenvolve o funcionamento da modalidade escrita da língua portuguesa revela um desempenho precário, no que se refere ao saber escolar.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato desenvolve um texto de caráter narrativo, e se <b>posiciona</b> discursivamente como sujeito indígena da “inclusão” imaginária. O <b>referencial</b> é bastante marcado pelo uso de advérbios temporais, ou seja, se constitui a partir da relação passado-presente, construindo as condições de emergência da história e da memória dos povos indígenas. Outras utilizações como os advérbios de intensidade, de exclusão, afirmação, e as conjunções explicativas favorecem o desenvolvimento de informações que dão destaque ao <b>acontecimento</b> retomado no texto, as condições de existência dos sujeitos indígenas, e com mínima menção à exterioridade. As contradições internas prejudicam as significações produzidas a partir dos usos lexicais, e acarretam na habilidade precária de proficiência linguística e discursiva do candidato indígena.</p>		

#### Apêndice (B4): prática analítica: redações Lote IV

Apresentamos, neste subtópico a prática analítica das nove redações, que compõem o LOTE 4, são elas: Inscrição: 22 - História jamais Esquecida; Inscrição: 23 - O passado da avó Rosa; Inscrição: 25 - “A minha Biblioteca viva”; Inscrição: 26 – Lembranças; Inscrição: 29-A mata assombrada; Inscrição: 30 - O temor dos índios antigos; Inscrição: 32 - desaparecimento do Velho Índio João (\*); Inscrição: 33 - Meu Pai; Inscrição: 34 - A Guerra e a Coragem do Índio. Neste Lote algumas redações apresentaram processo linguístico-discursivo

equivalentes, assim nos casos mais parelhos a análise das regularidades (R1 e R2) foram compreendidas da mesma forma.

### Inscrição: 22

#### História jamais Esquecida

Lembro-me das histórias que meus avós contavam, **e quando** começavam contar sentiam emoções tinham prazer de estar passando o que tinham vivido. É com orgulho de nos poder aprender. Retratavam tudo o que deram origem as nossas comunidades indígenas, falavam como sobreviveram no passado, a vidas deles como era **e** como conseguiram sobreviver **as dificuldades**, **Sempre** fomos **mais** felizes **no passado** existiam guerras mais nosso povo era **mais** unido, **onde** um iria todos os povos estavam juntos, falavam que **senão** tivessem contato com os não-indio **não** teriam acabados com tudo o que eles tinham, o que existia foi tudo explorado **até** eles **também** alimentos, rituais danças, musicas, remédios etc

Lamento **muito** meus avós terem partidos **para eternidade**, **mas** o que sabiam **e** a experiência passaram pra nós, **e com certeza se** estivessem **aqui** estariam **aqui** estariam me ensinando muitas coisas que **ainda não** sei **e** que estou querendo aprender, **e** que **jamais** esquecerei o que me ensinaram **e** contavam.

Como vivendo **agora** em sociedade **totalmente** diferente do que as viveram. Eu sabendo que devo **atualmente** aprender **e** competir com outras pessoas que convivem ao meu redor, com uma cultura. **Totalmente** diferente de meu povo, pondendo passar isso para meus filhos **e mais** jovens, **E** com intuito de poder ajudar meu povo **no futuro** a terem vidas melhor.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Onde; “para eternidade”; aqui; atualmente (2)	Menção simples e direta a lugares próximos do narrador.
Tempo	Quando; sempre; jamais; agora; “no passado”; “no futuro”	Relação entre passado e presente; Atualidade; contraste com o tempo passado;
Inclusão	Até; ainda	Introduz o argumento mais forte do enunciado.
Negação	Não (3)	Mantém relação direta com as ações realizadas pelos sujeitos no discurso.
Intensidade	Mais (3); muito	Intensifica as características positivas, diretamente, relacionadas às qualidades dos sujeitos indígenas.
Afirmação	Com certeza	Função de enfatizar a informação que precede a afirmação.
Modo	Totalmente (2); “Ø [com] as dificuldades”	Intensifica a diferença entre sujeitos indígenas e não indígenas.
Total de usos: 24 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (10); também	
Adversativa	Mas	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”.
Condicional	Se (2)	Complementa o sentido do advérbio de lugar, ao adicionar uma informação que retoma “a partida dos avos” e justifica a ausência com a atemporalidade das histórias que eles contavam.
		Cria a condição e possibilidade para

	outras vivências.
Total de usos: 14 conjunções.	
Total de palavras utilizadas na produção textual: 218.	
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela escrita de um texto narrativo, e utiliza os advérbios e conectivos para o auxílio do desenvolvimento de sua produção textual. A quantidade e variedade lexical são favoráveis, porém a abordagem da temática é superficial, pois o candidato acaba por expressar sentimentos e opiniões, exclusivamente, pessoais, fazendo com que as utilizações lexicais sejam empregadas para este fim. Apesar deste deslize, o candidato tem um desempenho “bom”, pois tem uma progressão coerente, de acordo com aquilo que ele decide tratar, e, também, adéqua seus usos linguísticos à tipologia trabalhada.</p>	
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato opta pelo dispositivo de escrita narrativa, para isso ele assume uma <b>posição discursiva</b> de sujeito indígena da “inclusão” imaginária, os advérbios de intensidade e de modo mantêm relação direta com esta posição sujeito, uma vez que pertencem à opinião/sentimento deste sujeito. Os advérbios de tempo e as conjunções condicionais ressaltam a forma como o candidato toma o <b>referencial</b> das relações passado-presente. Os advérbios de negação, de lugar, as conjunções adversativas e aditivas marcam a posição do sujeito frente ao <b>acontecimento</b>, que mantêm relações com a exterioridade/interculturalidade, já que visibilizam os conflitos existentes entre sujeitos indígenas e não indígenas, bem como acrescentam as informações sobre as consequências desses conflitos para os sujeitos indígenas. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades frágeis no desenvolvimento linguístico-discursivo da língua portuguesa, mas é suficiente para atestar sua proficiência na língua.</p>	

### Inscrição: 23

#### O passado da avó Rosa

**Quando** eu era uma menina eu gostava **sempre** de dormir com a minha avó, **ao redor de um fogo. por que**, eu gostava de ouvir as Histórias que ela contava para mim.

Ela falava das guerra, que havia entre os não índios por causa das terras, eu gosto de ouvir **por que** eu me interessava por esta História que ela contava para mim. Ela dizia para mim que muitos parente dela morrem nessa guerra, **mas** que muitos **também** sobreviveram **porque** muitos conseguiram se defender das brigas entre os não índios. **Até** que um dia ela conseguiu chegar **no rio (\*)ali** montou seu acampamento trouxe toda sua família ficou **ali até** acalmar as briga entre os não índios. **Até** que foi chegando **mais** índios um dando força para outro **até** que conseguiram formar uma aldeia que **hoje** este lugar e chamado de **Terra indígena (\*)**. Esta e uma história triste para mim **porque** escreva sobre povos sofrido viveram das guerras, muitos perderam suas vidas **mas** que muitos sobreviveram **e** isto é importante para mim, **porque** vive no lugar que o meu povo defendeu, isto e o motivo de orgulho para mim. **Não** vivemos mais como o costume da minha avó, **mas** guardo como presente para mim essa História, **porque** ela deixou uma Herança para o seu povo que e este lugar que **ate hoje** vive **mais** de 1000 índios na (\*).

Sei que a minha avó sofreu **mas** ela venceu defendeu o seu povo **e hoje** estou **aqui** escrevendo a História dela Essa **e** uma História real aconteceu no passado uns deram força para outro **assim** seguiram a sua jornada.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Ali (2); aqui; “ao redor de um fogo”; “no rio (*)”; “terra indígena (*)”	“Ali”: Relação de proximidade do sujeito no discurso; “aqui”: Relação de proximidade do sujeito do discurso.
Tempo	Quando; sempre; hoje (3)	Relação entre passado e presente; Atualidade; contraste com o tempo passado;
Inclusão	Até (5)	Recurso linguístico para expressar

		temporalidade.
Negação	Não	Negação de ação – seguida por verbos.
Intensidade	Mais (2)	Intensifica a quantidade numérica de indígenas na terra (*).
Modo	Assim	Efeito de sentido de conclusão.
Total de usos: 20 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (2); também	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”.
Explicativa	Por que (6)	O candidato expressa intensa necessidade de explicação das afirmações mencionadas.
Adversativa	Mas (4)	Completa os enunciados, e adiciona o efeito de contraposição a uma ideia que estaria no nível da invisibilidade.
Total de usos: 13 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 270.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela escrita de um texto narrativo, e utiliza os advérbios e conectivos para o auxílio do desenvolvimento de sua produção textual. A quantidade e variedade lexical são favoráveis, porém a abordagem da temática é superficial, pois o candidato acaba por expressar sentimentos e opiniões, exclusivamente, pessoais, fazendo com que as utilizações lexicais sejam empregadas para este fim. Apesar deste deslize, o candidato tem um desempenho “bom”, pois tem uma progressão coerente, de acordo com aquilo que ele decide tratar, e, também, adéqua seus usos linguísticos à tipologia trabalhada.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato opta pelo dispositivo de escrita narrativa, para isso ele assume uma <b>posição discursiva</b> de sujeito indígena da “inclusão” imaginária. Os advérbios de tempo e as conjunções explicativas ressaltam a forma como o candidato toma o <b>referencial</b> padrão e expõe as relações passado-presente. Os advérbios de negação, de lugar, as conjunções adversativas e aditivas marcam a posição do sujeito frente ao <b>acontecimento</b> retomado em sua produção, já que visibilizam os conflitos existentes entre sujeitos indígenas e não indígenas, e indicam as relações com a exterioridade/interculturalidade, bem como acrescentam as informações sobre as consequências desses conflitos para os sujeitos indígenas. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades frágeis no desenvolvimento linguístico-discursivo da língua portuguesa, mas é suficiente para atestar sua proficiência na língua.</p>		

### Inscrição: 25

#### “A minha Biblioteca viva”

**Quando ainda** estava cursando o segundo grau o meu professor de história me fez uma pergunta: Sera que esta terra indígena **sempre** foi desse tamanho? respondi que **não** sabia, **então** comesei a pensar. Fui **até** a casa do meu avô **e** comesei fazer as perguntas de que como surgiu aquela aldeia. **Então** meu avô começou a me contar: Filho esta terra era **muito** grande, toda **região de** (\*) **e** (\*) pertencia a nós, **mas** os brancos começaram a chegar **ali** por (\*) fazendo pressão pra cima de nós, **com isso** nos expulsando para a **a beira do rio** (\*). Construíram as primeiras casas **na cidade de** (\*). Nesta época nós eramos em dois grupos, o grupo da minha família **e** a do outro índio **só** que todas as famílias eram (\*) **e** todos viviam unidos **só** que o capitão pertencia ao grupo do outro índio, **mas sempre** cuidado dos dois grupos. Certo dia o capitão prendeu a minha avó em os dois grupo entraram em conflito **então** o grupo da minha família pogou foram fazendo uma (?) **ao leste** sempre seguindo o rio (\*) **derrepente** encontraram um outro rio este rio era todo coberto por arvores **e** deram o primeiro nom

índigena que **ou seja** o rio (\*) **ali** o grupo cresceu **e até hoje** a maior família **e** eu perceço graças a esta biblioteca viva que **até hoje** vive na nossa comunidade que é o meu avô

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
<b>ADVÉRBIOS</b>		
Lugar	Ali (2); “a beira do rio (*)”; “na cidade de (*)”; “região de (*) <u>e</u> (*)”; “ao leste”	Expressa os lugares de conflito entre índios e não índios.
Tempo	Quando; ainda; antes; sempre; de repente; hoje (2)	Acréscimo de informações – relação de temporalidade; passar do tempo.
Inclusão	Até (3)	Primeiro uso mantém relação expressa com o lugar mencionado na sequência; outros dois usos estão diretamente relacionados com a temporalidade discorrida no enunciado.
Negação	Não	Negação de ação – seguida por verbos.
Intensidade	Muito	Intensificador de característica.
Exclusão	Só	Relação expressa de explicação.
Total de usos: 19 advérbios		
<b>CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Aditiva	E (7)	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”.
Explicativa	Com isso; ou seja	Posposição de “com isso” – relação de explicação com o enunciado anterior; Explicações seguidas de enunciados negativos.
Conclusão	Então (3)	Expressa alternância com “tanto”.
Adversativa	Mas	Adiciona o efeito de contraposição a uma ideia que estaria no nível da invisibilidade
Total de usos: 13 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 237.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento de um texto narrativo, deste modo, as utilizações adverbiais e conjuntivas são empregadas para tentar promover a progressão desta narração. O conteúdo do texto é elaborado de forma “boa”, pois usos como os advérbios de tempo, de lugar, as conjunções explicativas e conclusivas favorecem a abordagem do tema e das informações que possibilitam desenvolvê-lo. Quanto à forma, o candidato titubeia, e apresenta problemas que, embora “aceitáveis”, prejudicam a ampliação das sequências narrativas. O desempenho do candidato pode ser considerado “regular”, porque apesar da quantidade e variedade dos usos linguísticos serem satisfatórias, elas não garantem ao texto a articulação coesa entre os enunciados, nem a progressão do texto.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato desenvolve um texto narrativo, e assume a <b>posição</b> de sujeito indígena da “inclusão”. Os advérbios de tempo, de inclusão e as conjunções conclusivas ressaltam a forma como o candidato toma o <b>referencial</b> padrão e denota as relações passado-presente. Os advérbios de lugar, de exclusão, as conjunções explicativas, aditivas, marcam a posição do sujeito frente ao <b>acontecimento</b> retomado em sua produção, que mantém relações com a exterioridade/interculturalidade, bem como acrescentam as informações sobre as consequências dessa manifestação intercultural para os sujeitos indígenas. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades frágeis no desenvolvimento linguístico-</p>		

discursivo da língua portuguesa, mas é suficiente para atestar sua proficiência na língua.

### Inscrição: 26

#### Lembranças

**há muitos tempos atrás** lembro das noites gostosas de inverno que meu avô fazia fogo **no meio do rancho, no chão e** reunia netos **e** netas **ao redor do fogo, e** começava a se lembrar da sua infância **muitas vezes até** chorava, **por que** tinha lembranças boas **e** ruins. **E ali** nós ficávamos todos prestando atenção o ele dizia **e** nos ensinava **ao mesmo tempo**.

**hoje somente** a saudade **e** os bons conselho que ficou **no nossos corações. Para nos contar** para nossos filho passando gerações para gerações.

**Quando** chega **o inverno** eu me lembro das hitorias **tão** doces, **e também** da quelas crianças que deixarão de ser crianças, **hoje** são adultas, adultos **e muito mais** da quele que contava, **por que** ele **já não** existe mais **somentes** a recorcação **e** a saúde ficou **na história**.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Atrás; ali; ao mesmo tempo; “no meio do rancho”; “no chão”; “no nossos corações; “na história”	Relações expressa com o efeito de sentido de temporalidade. “Ali” expressa proximidade do lugar com o sujeito do discurso.
Inclusão	Até	Acréscimo do argumento mais forte.
Negação	Não	Negação de ação – seguida por verbos.
Intensidade	Tão; muito; mais	Intensidade relacionada com a qualidade das histórias contadas pelos sujeitos no discurso.
Exclusão	Somente (2)	Mantém relação expressa com a temporalidade (do presente) expressa no enunciado.
Tempo	Hoje (2); “quando chega o inverno”; já; ao mesmo tempo; “há muitos tempos”	Relação entre passado e presente; Atualidade; contraste com o tempo passado;
Modo	“ao redor do fogo”; “muitas vezes”	Expressa o modo como as atividades apresentadas no texto eram realizadas.
Finalidade	“Para nos contar”	Finalidade da ação apresentada.
Total de usos: 23 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (10); também	
Explicativa	Por que (2)	Explicações diretamente relacionadas aos sujeitos do/no texto.
Total de usos: 13 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 136.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b>  O candidato opta pelo desenvolvimento de um texto narrativo, desse modo, as utilizações adverbiais e conjuntivas são empregadas para tentar promover a progressão desta narração. O conteúdo do texto é elaborado de forma “boa”, pois usos como os advérbios de tempo, de lugar, as conjunções explicativas e conclusivas favorecem a abordagem do tema e das informações que possibilitam desenvolvê-lo. Quanto à forma, o candidato titubeia, e apresenta problemas que, embora “aceitáveis”, prejudicam a ampliação das sequências narrativas. O desempenho do candidato pode ser considerado “regular”, porque apesar da quantidade e variedade dos usos</p>		

linguísticos serem satisfatórias, elas não garantem ao texto a articulação coesa entre os enunciados, nem a progressão do texto. Narrativa bastante elementar, mas com tom poético.

**R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):** O candidato desenvolve um texto narrativo, e assume a **posição** de sujeito indígena do pertencimento. Os advérbios de tempo, de inclusão e as conjunções conclusivas ressaltam a forma como o candidato toma o **referencial** padrão e dá destaque às relações passado-presente.

A marcação de temporalização, adição e explicação – mais recorrentes na produção – dão destaque às condições de existência indígena, retomando, deste modo, o **acontecimento** que ganha vida no texto sem relações com a exterioridade/interculturalidade. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades frágeis no desenvolvimento linguístico-discursivo da língua portuguesa, mas é suficiente para atestar sua proficiência mediana na língua.

### Inscrição: 29

#### A mata assombrada

**Quando** minha avô era viva, ela contava que **dentro da aldeia numa mata fechada**, morava um índio, ele usava cocar na cabeça usava colares. Andava de pé no chão, sua comida era frutos **da mata** cora sua carne era peixe.

Ele **não** se misturava com os outros índios ele ficava sozinho **no seu rancho** cobrido de sapé e feito de pau a pique<sup>59</sup> passando algum tempo, ele teve uma gripe **muito** forte que virou pneumonia ele **não** resistindo acabou morrendo.

Seus amigos colocaram seu corpo **numa rede e** enteraram seu corpo **dentro da mata perto de um pé de figueira** passando **muito** tempo o lugar de sua sepultura. Ficou assombrado, os outros índios que **ali** passavam **no caminho da mata a noite**.

Sentia que **atrás** de sua costa alguém batia **de cipó**

Eles olhavam para **atrás e não** viam nada.

**E** concluindo **assim** a história **dos tempos passados**.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	“Dentro da aldeia numa mata fechada”; “da mata”; “no seu rancho”; “numa rede”; “da mata perto de um pé de figueira”; ali; atrás; “no caminho da mata”; atrás	Promove o seguimento discursivo das informações acrescentadas, e especifica a localidade das ações apresentadas no texto.
Tempo	Quando; a noite; “dos tempos passados”	Relação entre passado e presente; Atualidade; contraste com o tempo passado;
Negação	Não (3)	Negação relacionada ao “avô” e sua impossibilidade de concluir as ações: se misturar; resistir; ver.
Intensidade	Muito (2)	Intensificadores, o primeiro está relacionado a uma característica do sujeito no discurso, enquanto o segundo intensifica o tempo decorrido.
Modo	Assim	Relação expressa de conclusão.
Instrumento	De cipó	Meio utilizado pelo “ser desconhecido”, apresentado no texto, para bater nas pessoas.
Total de usos: 19 advérbios		

<sup>59</sup> Pau a pique: Tipo de construção antiga que era feita a partir do entrelaçamento de madeiras (na vertical) e vigas (na horizontal). (DICIONÁRIO INFORMAL, *online*, 2015).

CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (4)	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”.
Total de usos: 4 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 148.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato desenvolve um texto de caráter narrativo, bem sintético, e faz uso de uma quantidade satisfatória de advérbios, mas utiliza poucos conectivos. A falta de conjunções no texto prejudica a conexão entre os enunciados e desemboca em um desempenho “frágil” da coerência e coesão do texto, embora aborde a temática solicitada pelo enunciado comando e se adéque ao gênero. O desenvolvimento da produção textual do candidato revela um conhecimento regular dos usos formais da língua portuguesa, indício de letramento escolar.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento de um texto narrativo, e assume a <b>posição</b> de sujeito indígena do pertencimento. Os advérbios de tempo, e de lugar ressaltam a forma como o candidato toma o <b>referencial</b> de condições de emergência da história e da memória dos povos indígenas e fornece, desse modo, destaque às relações passado-presente.</p> <p>A marcação de temporalização, adição e negação – mais recorrentes na produção – dão destaque aos argumentos que favorecem a explicitação das condições de existência indígena, retomando, deste modo, o <b>acontecimento</b> da não-relação com a exterioridade que ganha vida no texto. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades fragilizadas no desenvolvimento linguístico-discursivo da língua portuguesa, mas é suficiente para atestar sua proficiência elementar na língua.</p>		

### Inscrição: 30

#### O temor dos índios antigos

Tenho **ainda** em minha memória, uma doce **e** saudosa lembrança da minha infância, **principalmente** das noites frias **e** chuvosas **quando** meus familiares se reuniam **dentro** da casa, **na época** coberta **por sapé, em volta à uma fogueirinha para lembrar e contar as histórias** que haviam sido contadas pelos **antigos**. Parecia real, **que** estava acontecendo **novamente, tanto** era os gestos, os olhares **e** a emoção com **que** recordavam suas histórias. Na verdade a maioria, **inclusive** eu, permaneciam arregalados os olhos mesmo **que** com esforço, **mais** por curiosidade **no término na história**. Dentre estas histórias uma permaneceu inesquecível para mim e é claro para meus irmãos, **pois** fiz questão de contar. Foi a história **de uma parente, de meus antepassados, que** morava distante **e** que **em seu leito de morte** desejou ser enterrado **onde** nasceu, no caso era **onde** meus tataravós viviam, pelo **que** me lembro da história **não** era **assim** um lugar **tão** longe, **mas** que à pé demorava **cerca de um dia e meio** para chegar, **e** como **quando** eles receberam a notícia ele jazia **há mais ou menos um dia, ficaram todos ansiosos para atender seu ultimo pedido e muito** se decepcionaram ao chegarem em seu destino, **pois** ele **já** havia sido enterrado por outros irmãos de sangue. **Então** foi um verdadeiro sofrimento saber que haviam decepcionado **não só** ao defunto, **mas principalmente** aos deuses **e** espíritos. Choravam, pediram perdão a estes deuses **e** entre eles mesmos, por acreditavam que seriam punidos pelo descumprimento de um antigo costume como aquele, fizeram suas orações **para serem poupados de tal punição**.

**Só agora** é que eu entendo que para os índios antigos o importante eram honrar suas leis, **quando** falha, **certamente não** será castigado **fisicamente, mas espiritualmente**, sem moral diante dos olhos dos seus irmãos.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Dentro; onde (2); “em volta à uma fogueirinha”; “em seu	Promove o seguimento discursivo das informações acrescentadas.

	leito de morte”	
Tempo	Ainda; quando (3); já; agora; “na época”; “no término na história”; “cerca de um dia e meio”; “há mais ou menos um dia”	São utilizados no auxílio da história contada, o tempo indicado a passagem de tempo da narração.
Inclusão	Inclusive	Inclusão do candidato-sujeito indígena no fatos demonstrados no discurso.
Negação	Não (3)	Mantém relação direta com as ações realizadas pelos sujeitos no discurso.
Intensidade	Tanto; mais; tão; muito	Intensidade relacionada com as características dos sujeitos no discurso.
Exclusão	Só (2)	Primeiro uso denota exclusividade. O segundo uso remete à relação com tempo – futuro/demora.
Modo	Principalmente (2); novamente; assim; certamente; fisicamente; espiritualmente	“Principalmente”, inclui o argumento mais forte do enunciado. O restante das utilizações expressam o modo como as atividades/crenças foram executadas.
Instrumento	Por sapé	Material que funciona como instrumento utilizado para cobrir a casa.
Finalidade	“Para relembrar e contar as histórias”; “Para atender seu ultimo pedido”;	Expressa a finalidade das ações apresentadas.
Pertencimento	“De uma parente, de meus antepassados”	Pessoas a quem a história apresentada pertence.
Total de usos: 36 advérbios		
<b>CONJUNÇÕES/CONECTIVOS</b>		<b>FUNCIONAMENTO NO DISCURSO</b>
Aditiva	E (9); Também	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”.
Explicativa	Que (2); pois (2)	Relação de explicação com o enunciado anterior.
Adversativa	Mas (3)	A primeira utilização acrescenta uma informação que se contrapõe à informação apresentada no enunciado anterior. As outras duas utilizações funcionam a fim de introduzir as modificações/intensificações expressas no enunciado anterior.
Conclusiva	Então	Relação de conclusão do enunciado anterior, seguimento das informações.
Integrante	Que (4)	Conecta os enunciados.
Total de usos: 22 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 294.		
<b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pela escrita de um texto narrativo, neste texto ele desenvolve a temática solicitada de modo muito satisfatório. Apesar de apresentar acontecimentos pessoais, a forma como o candidato estrutura sintática e semanticamente seu texto, confere a ele uma coerência bastante interessante. Os advérbios e conectivos são utilizados de forma coesa proporcionando ao texto uma progressão que demonstra um “bom” desempenho da tipologia textual e do funcionamento estrutural da língua portuguesa.		
<b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes</b>		

**do candidato (Saber linguístico-discursivo):** Para desenvolver seu texto, o candidato dispõe do dispositivo da narração. E assume a **posição discursiva** de sujeito indígena do pertencimento, o advérbio de inclusão, intensifica a representação desta posição. A maioria das utilizações adverbiais denota o **referencial** da narrativa constitui-se acerca das condições de emergência da história e memória do candidato, uma vez que o texto progride a partir de argumentos que tratam de objeto discursivo sobre a inter-relação cultural indígena. Os advérbios de tempo, lugar, intensidade e modo acrescentam informações que dão destaque às condições de existência indígena, sem relação com a exterioridade/interculturalidade, pois estão diretamente relacionadas a pontos na narração que justificam a história que está sendo narrada. As habilidades demonstradas no texto a partir da adequação linguística e discursiva das utilizações lexicais demonstram uma proficiência satisfatória do candidato, em relação à na modalidade escrita da língua portuguesa.

### Inscrição: 32

#### desaparecimento do Velho Índio João (\*)

A comunidade indígena da **Terra Indígena do (\*)** ficaram **muito** tristes, **porque** um índio **mais velho da Aldeia** desapareceu **durante uma semana**. **Eram no dia de Natal**, festou bastante com seus filhos **e** netos **e** retornou para sua casa **e não** chegou. Sua esposa ficou **em sua casa enquanto** seu esposo, festejando com seus filhos. No caminho o velho índio desapareceu **e** sua esposa Maria Santana Vergilha ficou preocupado **e** foi procurar **nas casas dos filhos e netos dele e** disse para ela **depois da festa** o nosso avô retornou **para a sua casa às 11 horas**

Os filhos **e** os netos foram **até** o cacique pedir providência de procurar o seu avô.

O cacique disse: \_ Calma! \_Vou providenciar um jeito de achar o avô de vocês. Seu nome era o João (\*).

O cacique reuniu-se as suas lideranças **e** foi procurar, **durante dois dias** em seguidas, **e** nada o achou.

As lideranças perguntam uns aos outros que o velho João **já** está morto, **por isso não** estamos achando ele **e** começaram a desistir. **Até** que o cacique achou que o velho índio **já** morreu **e** ficou por **aqui**. **Então** os filhos **e** os netos **também** o acharam **que** o velho estava morto **também**.

**Uma sema** passou, **numa tarde de domingo** este velho João (\*) vinha vindo engatinhando **em direção à sua casae** sua esposa viu ele, **e** ela foi de encontro **que** era o velho João (\*). **Mas** seu corpo tudo esfolado **e** (?), **tão** magro **e** sua esposa **não** o reconheceu. **E** ele disse para a sua esposa: \_Sou eu, seu esposa João (\*). **E** ela o reconheceu pela a vóz dele, ficou alegre. **Logo** foi contar para os filhos deles **e** netos **e** ficaram muitos felizes com a volta do seu avô.

Este fato aconteceu **na Terra Indígena do (\*)**.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Aqui; “terra Indígena do (*)” (2); “da Aldeia”; “em direção à sua casa”; “em sua casa”; “nas casas dos filhos e netos dele”; “na Terra Indígena do (*)”.	Relação direta com o sujeito do discurso. Expressa a localidade dos fatos narrados.
Tempo	Já (2); logo; “durante uma semana”; “às 11 horas”; “durante dois dias”; “numa tarde de domingo”; “Eram no dia de Natal”; enquanto; “depois da festa”; “Uma sema”	Relação de temporalidade; passar do tempo; duração de unidade de tempo.
Inclusão	Até (2)	O primeiro uso apresenta relação expressa com “lugar”, e o segundo com “tempo”.

Negação	Não (2)	Negação de ação – seguida por verbos.
Intensidade	Muito; mais	Intensidade relacionada com as características dos sujeitos no discurso.
Total de usos: 25 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (21); também (2).	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informações – usado junto com “e”. “Também” funciona como denotativo de reforço, isto é, fornece a ideia de ênfase à adição.
Explicativa	Porque; por isso; que	Relação de explicação com o enunciado anterior.
Conclusiva	Então	Marca denotativa; marca de oralidade; encerramento de uma etapa e início de outra.
Adversativa	Mas	Relação de continuidade do discurso.
Integrante	Que	Conjunção integrante; atua na união dos enunciados.
Total de usos: 29 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 305.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento de uma produção textual narrativa, sua produção, no geral, é confusa e mal articulada, no entanto, as poucas utilizações adverbiais utilizadas auxiliam na progressão do texto, assim como as conjunções, que embora se apresentem em quantidade expressiva não são diversificadas; isto revela uma limitação do candidato em relação ao vocabulário da língua, já que ele opta por construções adverbiais e conjuntivas mais simples. A quantidade exacerbada da conjunção aditiva “e” ressalta a inabilidade do candidato de utilizar outras marcas linguísticas, ou mesmo, a pontuação, para conferir progressão à produção textual. O desempenho linguístico demonstrado na redação é “bom”, e, apesar de problemáticas, a coesão e a coerência estão solidificando o texto.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> Embora seja desenvolvida como uma produção narrativa, diferentemente, de todas as redações apresentadas neste lote, este texto apresenta a <b>posição sujeito</b> indígena do pertencimento, uma vez que o autor não se coloca como participante ativo das ações de sua narração. Como o <b>referencial</b> tratado pelo candidato não são as relações passado e presente, mas ainda assim as condições de emergência indígena, os usos que indicam temporalização são menos marcados, os conectivos, por sua vez, são usados com mais frequência e auxiliam na adição de informações que tratam das inter-relações indígenas. O acontecimento narrado pelo candidato não ressalta os conflitos entre indígenas e não indígenas, mas, também, não fornece produções de sentido sobre as condições de existência dos povos indígenas, de tal modo, trata-se de um fato ocorrido nas terras indígenas sem relação com a exterioridade/interculturalidade. A produção, no geral, apresenta habilidades proficientes suficientes para demonstrar o “bom” desenvolvimento linguístico-discursivo do candidato.</p>		

### Inscrição: 33

#### Meu Pai

As vezes fico sozinho, fico pensando, pensando, aí vem as lembranças de que quando era pequeno meu pai contava histórias nas noites frias de inverno, me colocava no seu colo **todos os dias**. **Todos os dias** nós levantamos cedo para sairmos **atrás** dos alimentos. **Antes** de de nós sairmos eu ficava sentado no colo do meu pai **enquanto** a mãe prepara o nosso café da manhã.

**Depois** de tomarmos nosso café **saímos caminhando e pisando os gelos** que haviam acabado de cair naquela noite de inverno **tão fria** que nós passando naquele dia Eu Andava **descalços** caminham **firmente** as geadas brancas **no chão**. Comecei a estudar continuei passei **a mesma situação** que eu passava **antes, as vezes** o meu pai me levava **nas costas** eu chorava, de **tanto** frio que eu passava **quando** era pequena. **Por isso hoje** estou **aqui** lembrando a situação difícil que eu passei **quando** era pequena. Graças ao meu pai estou **aqui** por ter me dado **muito apoio para ser alguém** na vida.

Meu pai para mim foi um companheiro **nunca** faltou do meu lado, **dos momentos mais** difíceis que eu passei. **Hoje** o meu pai continua sendo o melhor pai para mim.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Aí; Aqui (2); atrás; “no chão”; “nas costas”	Relação direta com o sujeito do discurso.
Tempo	Às vezes; “As vezes Ø [quando] fico sozinho, fico pensando, pensando”; quando (2); antes (2); depois; Hoje (2); nunca; “todos os dias” (2); enquanto; “dos momentos”	Relação entre passado e presente; auxílio para a narração de história pessoal.
Intensidade	Tão; tanto; muito; mais	Intensidade relacionada com as características do tempo.
Modo	Firmente; “sozinho”; “saímos caminhando e pisando os gelos”; “fria”; “descalços”; “a mesma situação”	Expressa o modo como as atividades/crenças foram executadas.
Finalidade	“apoio para ser alguém”	Representa o fim para o qual a ação explicitada no texto foi efetivada.
Total de usos: 30 advérbios.		
CONJUNÇÕES/CONECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E	
Explicativa	Por isso	Mesmo nível sintagmático; Acréscimo de informação.
Relação de explicação com o enunciado anterior.		
Total de usos: 2 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 197.		
<p><b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato desenvolve um texto de caráter narrativo bastante elementar e primário e faz uso de advérbios não variados, utiliza poucos conectivos. A falta de conjunções no texto prejudica a conexão entre os enunciados e desemboca em um desempenho “frágil” da coerência e coesão do texto, embora aborde a temática solicitada pelo enunciado comando e se adéque ao gênero. O desenvolvimento da produção textual do candidato revela um conhecimento regular dos usos formais da língua portuguesa.</p>		
<p><b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento de um texto narrativo, e assume a <b>posição</b> de sujeito indígena da “inclusão” imaginária. Os advérbios de tempo, e de lugar ressaltam a forma como o candidato toma o <b>referencial</b> das/nas relações passado-presente, ressaltadas a partir das condições de emergência da história e da memória. A marcação de temporalização, localização, intensidade – mais recorrentes na produção – dão destaque aos argumentos que favorecem a explicitação das condições de existência indígena, retomando, deste modo, o <b>acontecimento</b> sem relação com a exterioridade/interculturalidade que</p>		

ganha vida no texto. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades fragilizadas no desenvolvimento linguístico-discursivo da língua portuguesa, e atesta uma proficiência elementar na língua, mas não almejada para um candidato ao nível superior de ensino.

#### Inscrição: 34

#### A Guerra e a Coragem do Índio

Tenho em memória uma das histórias que meu avô **e** minha avó **e** antigos **do lugar** contam. Foi **quando** houve a guerra, passando as tropas do Exército patrulhando em vários lugares exceto **na** **quele local**.

Os parentes assustados correram **para o mato**. Minha avó conta **que só** ficou ela **ali**, correndo o risco de vida **por que onde** eles passavam eles exterminavam com as pessoas, acabavam com as plantações **e** os animais **daquele povo**.

**Depois** da passagem deles os parentes voltaram minha avó **e** meu avô resolveram se esconder, **com medo** que os soldados voltassem **novamente**. Levando seu animais uma vaca **e** algumas galinhas, acamparam **bem escondido** fazendo com que a vaca não berrasse **e** o galo não cantasse, **ou seja**, tamparam o bico dele. A comida eles **só** faziam **a noite e** muita **para que** de dia **não** houvesse necessidade de fazer fogo, **só assim** haveria a localização deles pela fumaça.

Diz a minha avó **que depois** que acabou voltaram um pouco assustador **mas** voltaram.

USOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
ADVÉRBIOS		
Lugar	Onde; ali; “do lugar”; “na quelelocal”; “para o mato”; “daquele povo”; “a noite”	Relação direta com o sujeito do discurso.
Tempo	Quando; depois (2)	Indicam o decorrer do tempo na narração.
Negação	Não	Negação que gera a possibilidade de uma nova vivência.
Exclusão	Só (3)	Impossibilita outras formas de realização das práticas descritas.
Modo	Novamente; assim; “com medo”; “bem escondido”	Expressa o modo como as atividades/crenças foram executadas.
Total de usos: 18 advérbios		
CONJUNÇÕES/CONNECTIVOS		FUNCIONAMENTO NO DISCURSO
Aditiva	E (7)	
Explicativa	Por que; para que; Ou seja	Relação de explicação com o enunciado anterior.
Adversativa	Mas	Adiciona a informação já dada na oração anterior.
Integrante	Que (2)	Conjunção integrante; atua na união dos enunciados.
Total de usos: 13 conjunções.		
Total de palavras utilizadas na produção textual: 228.		
<b>R1. O que os usos revelam sobre o desempenho da proficiência do candidato (Saber escolar):</b> O candidato desenvolve um texto de caráter narrativo e faz uso de uma quantidade satisfatória de advérbios e conectivos para o quantitativo de palavras empregadas. A falta de conjunções no texto prejudica a conexão entre os enunciados e desemboca em um desempenho “frágil” da coerência e coesão do texto, embora aborde a temática solicitada pelo enunciado comando e se adéque ao gênero. O desenvolvimento da produção textual do candidato revela um conhecimento regular dos usos formais da língua portuguesa.		
<b>R2. O que as regularidades e produções de sentido revelam sobre as habilidades proficientes do candidato (Saber linguístico-discursivo):</b> O candidato opta pelo desenvolvimento de um texto		

narrativo, e assume a **posição** de sujeito indígena da “inclusão” imaginária. Os advérbios de tempo, e de lugar ressaltam a forma como o candidato toma o **referencial** das condições de emergência da história e da memória.

A marcação de explicação e adição – mais recorrentes na produção – dão destaque aos argumentos que favorecem a explicitação das relações com a exterioridade, retomando, deste modo, o **acontecimento** que ganha vida no texto. A forma como o candidato constrói seu texto demonstra habilidades fragilizadas no desenvolvimento linguístico-discursivo da língua portuguesa, mas é suficiente para atestar sua proficiência na língua, mesmo que mínima.

**ANEXOS**

ANEXOS A: PLANILHAS DE AVALIAÇÃO: REDAÇÕES DO II VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ (2003)

Anexo (A1): Planilha de avaliação – Lote 1; Avaliador 1

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia/gênero (C)	Mod. Gram/ Coesão (D)	
05	05	05	05	05	20
06	12	13	12	08	45
07	05	05	05	08	23
08	05	00	00	05	10
11	12	08	08	08	36
12	00	00	00	00	00
13	05	05	08	08	26
14	08	05	08	08	29
15	05	05	05	08	23
16	05	05	05	05	20
17	08	08	08	08	32
18	12	13	12	08	45
19	12	08	08	08	36
20	12	13	12	08	45
21	08	05	05	08	26

**Anexo (A2): planilha de avaliação – Lote 1; Avaliador 2**

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia (C)	Mod.Gram/ Coesão (D)	
05	05	05	05	05	20
06	12	08	08	13	41
07	05	05	05	05	15
08	05	00	05	00	10
11	12	08	08	08	36
12	00	00	00	00	00
13	05	05	05	08	23
14	05	05	08	08	26
15	05	05	05	05	20
16	05	05	05	00	15
17	08	08	08	05	29
18	12	13	12	08	43
19	08	08	08	08	32
20	12	13	08	08	41
21	08	08	05	05	26

**Anexo (A3): Planilha de avaliação – Lote 1; Nota final**

Inscrição do candidato	N/A1	N/A2	Nota final
05	20	20	20
06	41	45	43
07	20	23	21,5
08	10	10	10
11	29	32	30,5
12	00	00	00
13	23	26	24,5
14	26	29	27,5
15	20	23	21,5
16	15	20	17,5
17	29	32	30,5
18	43	45	44
19	32	36	34
20	41	45	43
21	26	26	26

## Anexo (A4): Planilha de avaliação – Lote 2; Avaliador 1

Inscrição do candidato	CONTEUDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia (C)	Mod.Gram/ Coesão (D)	
43	08	08	08	08	32
44	08	08	08	08	32
45	05	00	05	00	10
46	05	00	00	00	05
47	05	00	05	00	10
48	08	05	05	05	23
49	05	05	05	00	15
54	08	05	08	05	26
55	08	05	05	05	23
56	05	00	00	00	05
57	00	08	08	12	28
59	08	05	05	05	23
61	08	05	08	05	26
62	05	00	05	05	15
s/n*	05	00	05	00	10

## Anexo (A5): Planilha de avaliação – Lote 2; Avaliador 2

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia (C)	Mod.Gram/ Coesão (D)	
43	12	08	08	05	33
44	12	08	08	05	33
45	05	05	00	00	10
46	05	00	00	00	05
47	05	00	05	00	10
48	08	05	05	08	26
49	05	05	00	00	10
54	08	08	08	05	29
55	05	08	00	08	21
56	05	05	00	00	10
57	08	08	05	05	26
59	05	05	05	05	20
61	05	05	05	05	20
62	05	05	05	05	20
s/n*	00	05	05	05	15

**Anexo (A6): Planilha de avaliação – Lote 2; Nota final**

Inscrição do candidato	N/A1	N/A2	Nota final
43	32	33	32,5
44	32	33	32,5
45	10	10	10
46	05	05	0,5
47	10	10	10
48	23	26	24,5
49	15	10	12,5
54	26	29	27,5
55	23	21	22
56	05	10	7,5
57	28	26	27
59	23	20	22
61	26	20	23
62	15	20	17,5
s/n*	10	15	12,5

**Anexo (A7): Planilha de avaliação – Lote 3; Avaliador 1**

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia (C)	Mod. Gram/ Coesão (D)	
01	08	05	08	05	26
02	08	08	05	05	26
03	05	00	00	00	05
35	12	08	08	05	33
36	05	00	05	05	15
37	08	05	05	05	23
38	12	12	08	08	40
39	00	00	00	00	00
40	05	05	05	05	20
41	12	13	12	08	44
42	05	05	05	00	15
50	05	00	00	05	10
51	08	05	05	08	26
53	08	05	05	05	23
60	00	00	00	00	00

**Anexo (A8): Planilha de avaliação – Lote 3; Avaliador 2**

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia (C)	Mod. Gram/ Coesão (D)	
01	08	05	05	05	23
02	05	08	05	12	30
03	00	00	00	00	00
35	05	08	08	08	29
36	05	05	05	05	20
37	08	05	05	05	23
38	12	13	08	12	44
39	00	00	00	00	00
40	05	05	05	05	20
41	12	13	12	08	44
42	05	05	05	05	20
50	05	05	05	05	20
51	08	05	08	05	26
53	08	05	08	05	26
60	00	00	00	00	00

**Anexo (A9): Planilha de avaliação – Lote 3; Nota final**

Inscrição do candidato	N/A1	N/A2	Nota final
01	26	23	24,5
02	26	30	28
03	05	00	05
35	33	29	31
36	15	20	17,5
37	23	23	23
38	40	44	42
39	00	00	00
40	20	20	20
41	44	44	44
42	15	20	17,5
50	10	20	15
51	26	26	26
53	23	26	24,5
60	00	00	00

**Anexo (A9): Planilha de avaliação – Lote 4; Avaliador 1**

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia (C)	Mod. Gram/ Coesão (D)	
22	05	08	08	08	29
23	08	08	08	08	32
25	08	08	08	05	29
26	08	08	08	08	32
27	08	05	05	05	23
28	00	00	00	00	00
29	08	05	08	05	26
30	12	08	08	08	36
31	05	05	05	05	20
32	08	08	08	08	32
34	08	08	08	08	32
33	05	08	05	08	26

**Anexo (A10): Planilha de avaliação – Lote 4; Avaliador 2**

Inscrição do candidato	CONTEÚDO		FORMA		Nota Final
	Tema (A)	Coerência (B)	Tipologia/gênero (C)	Mod. Gram/ Coesão (D)	
22	08	08	08	08	32
23	08	08	08	05	29
25	08	08	05	05	26
26	08	08	08	05	29
27	05	05	05	08	23
28	00	00	00	00	00
29	08	05	08	05	26
30	12	13	08	08	41
31	05	05	05	05	20
32	08	05	08	08	29
33	08	08	08	08	32
34	08	05	08	08	29

**Anexo (A11): Planilha de avaliação – Lote 4; Nota final**

Inscrição do candidato	N/A1	N/A2	Nota final
022	29	32	30,5
023	32	29	30,5
025	29	26	27,5
026	32	29	30,5
027	23	23	23
028	00	00	00
029	26	26	26
030	36	41	38,5
031	20	20	20
032	32	29	30,5
033	32	32	32
034	26	29	27,5