

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

**RAQUEL FREGADOLLI CERQUEIRA REIS GONÇALVES**

**O GOVERNO DO DIVERSO: O LETRAMENTO ESCOLAR EM CONTEXTO  
MULTILÍNGUE NO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ**

**Maringá**

**2018**

**Raquel Fregadolli Cerqueira Reis Gonçalves**

**O GOVERNO DO DIVERSO: O LETRAMENTO ESCOLAR EM CONTEXTO  
MULTILÍNGUE NO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ismara Tasso

**Maringá**

**2018**

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

G635g  
Gonçalves, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis  
O governo do diverso: o letramento escolar em contexto multilíngue no vestibular para os povos indígenas no Paraná / Raquel Fregadolli Cerqueira Reis Gonçalves. -- Maringá, 2018.  
214 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ismara Tasso.  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> nome da orientadora.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências humanas, letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Biopolítica. 2. Vestibular indígena. 3. Letramento escolar. 4. Cidadania. I. Tasso, Ismara, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências humanas, letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 410

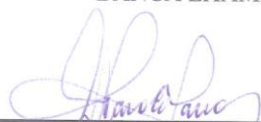
RAQUEL FREGADOLLI CERQUEIRA REIS GONÇALVES

**O GOVERNO DO DIVERSO: O LETRAMENTO ESCOLAR EM CONTEXTO  
MULTILÍNGUE NO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ**

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

Aprovada em **19 de março de 2018**.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Célia Cortez Passeti  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Letícia Fraga  
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Feola Sella  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

A minha avó Laura e a minha tia Alice.  
A todos que têm sua cidadania sabotada, sua voz silenciada e sua identidade  
neutralizada.

*“Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.  
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:  
Que não são embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não são seres humanos, são recursos humanos.  
Que não tem cultura, têm folclore.  
Que não têm cara, têm braços.  
Que não têm nome, têm número.  
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.  
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.”*

*(Eduardo Galeano)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **CAPES** pela bolsa de fomento, sem qual esta pesquisa não seria possível.

Agradeço aos meus pais, **Angelo** e **Regina Celia**, por me estruturarem de forma sólida e segura que me fizesse suportar as adversidades da vida com ética, coragem e fé.

Agradeço ao meu marido, **Samuel**, sem ele, eu até conseguiria, mas não seria com a mesma maturidade e sensibilidade! Em cada segmento da minha vida me amparou, me ajudou e aceitou esse desafio comigo. Eu não poderia ter sido mais abençoada. Obrigada por estar sempre comigo e por dividir todos os momentos de agonia e de alegria imensas.

Agradeço aos meus irmãos e cunhados, **Angelo Rafael** e **Paula, David** e **Mariana**, vocês são exemplos de dedicação e de perseverança em tudo que fazem. Sempre me motivaram, me animaram e comemoraram comigo cada conquista.

Agradeço a minha cunhada **Vera**. Ela que me apoiou, entendeu minhas ausências e me encorajou. Você é exemplo de força e ternura. Que um dia eu seja metade da fortaleza que você é!

Agradeço aos meus sobrinhos, **Paolo Arthur, João Pedro** e **Joaquim**, por me fazer acreditar no futuro e a ter esperança. Que a inocência de vocês seja protegida e guardada de toda a perversidade e má fé deste mundo.

Agradeço a minha orientadora e amiga, **Ismara**. Em mais de uma década de orientação, desde o projeto de iniciação científica até esta etapa, esteve comigo, pegou na minha mão e me ensinou tudo o que sei. Tenho profunda admiração e respeito por você. É impossível agradecer todo esforço e dedicação em todo esse tempo, mesmo assim, obrigada!

Agradeço à banca – **Pedro Navarro, Neiva Jung, Letícia Fraga** e **Cida Feola, Maria Célia** – que auxiliou no meu desenvolvimento como pesquisadora e que se dispôs do que é mais raro hoje, tempo. Obrigada pela dedicação, pelas observações e sugestões. Cada um de vocês me inspira a ser cada vez melhor!

Agradeço ao **Adelino**, secretário do programa, por me ajudar tantas vezes e, em tantos momentos difíceis, trouxe palavras de conforto e de motivação. Você é um

exemplo de profissional e de competência que não mede esforços para servir, sempre “quebrando galhos” e me orientando da melhor forma.

Agradeço ao **Ítalo** pela calma, apoio e empatia. Esteve sempre ali para tudo. Seu jeito tranquilo era aliviador! Sempre tinha uma bebidinha específica para cada necessidade: chá para aliviar as tensões, suco pra refrescar a cabeça, café para deixar alerta e uma cervejinha para comemorar cada pequeno milagre da vida. Ele sempre de prontidão fazendo os momentos de orientação mais brandos e agradáveis. Vocês são uma dupla e tanto!

Agradeço a minha amiga **Érica** que, por mais de uma década, ficou do meu lado e na minha frente, indicando o caminho, esclarecendo os porquês. Sempre comigo, desde o começo. Sua disciplina é inspiradora, seu autocontrole é inalcançável (para mim, rs...)! Obrigada pela parceria, pelos café, pelos conselhos, pelo exemplo! Você é raridade!

Agradeço ao **Jefferson** por me socorrer sempre, por me ensinar sempre! Só eu sei quantas incontáveis vezes e quanto isso significa!

Agradeço a **Aline**, um anjo que sempre me abriu portas. Obrigada pela confiança, pela admiração e pelo companheirismo.

Agradeço a **Valeria**, amiga que a universidade me deu e que me ensinou muito sobre a vida! Com um olhar ímpar sobre a vida sempre deu conselhos vestidos de exemplo. Obrigada pelas conversas, cafés e almoços!

Agradeço às companheiras e guerreiras **Maraísa, Talita e Carla** que esse início seja apenas o começo! Que as angústias proporcionadas pela academia seja razão de crescimento e desenvolvimento e que valha muito a pena!

Agradeço ao Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM (**GEDUEM**). Este grupo que me constitui como pesquisadora, espaço em que fiz amizades que levo para vida e que aprendi muito. Que o grupo não perca a identidade coletiva e heterogênea que o qualifica e que o torna tão especial.

Em memória a **Suelen Gonçalves** e, ao meu avô, **Arthur Fregadolli** que ensinam o valor da vida e o que realmente tem valor na vida.



GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis **O governo do diverso: o letramento escolar em contexto multilíngue no vestibular para os povos indígenas no Paraná.** 2018. 213f. tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa é fruto de um projeto maior intitulado “Discurso, letramento e proficiência em regimes de (in)visibilidades: língua portuguesa como adicional e estrangeira”. Ambos os trabalhos estão vinculados ao GEDUEM-CNPq, grupo de estudos cuja temática perpassa pelos regimes de (in)visibilidades nos quais estão inscritos os discursos da exclusão e da inclusão. Norteados por esses princípios, desde 2010, no mestrado, o vestibular indígena tem provocado inquietações e, por isso, tem sido alvo de nossas investigações. Trata-se de um tema delicado, tenso e complexo, porque contraditório, em especial, no campo linguístico, uma vez que a identidade linguística do indígena transita pelo nacional e étnico. No âmbito da identidade nacional, a formação escolar em língua portuguesa normaliza e normatiza os saberes requisitados para o exercício da cidadania, isto é, promove o domínio da norma culta na categoria escrita. Por esse modo de conceber a língua, as práticas de letramentos institucionalizadas são, necessariamente, monolíngues. A escola, nesse sistema, é a instituição disciplinar na qual as práticas pedagógicas fazem a manutenção do monolinguismo. Já, a norma culta na modalidade escrita da língua portuguesa é reforçada no processo de letramento escolar. Importa destacar que o acesso à educação é direito conquistado pelos indígenas, uma vez subjetivados pelo dispositivo da cidadania. Sob a condição de sujeito de direito atual, a Constituição Federal de 1988, garante aos indígenas uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Desse modo, para que a escolarização se efetive, as comunidades indígenas no Paraná têm, em seu território, escolas públicas para atender a essa população. Contudo, no paradoxo que se institui entre a expectativa proporcionada pela lei constitucional e a realidade da formação escolar em língua portuguesa, como os saberes empreendidos nas redações elaboradas em processo seletivo do vestibular desvelam a (in)apropriação do letramento escolar? Diante dessa problemática, o objetivo desta pesquisa é o de compreender, pelas redações do II e do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, como a governamentalidade atua pelo dispositivo de segurança no exercício da tecnologia de letramento escolar para o governo do diverso. Nesse propósito, defendemos a tese de que as fragilidades do letramento escolar, manifestadas pelos candidatos indígenas, são decorrentes do rompimento do pacto de segurança pelo desrespeito à diversidade linguística e cultural garantida constitucionalmente. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se na Linguística; na Linguística Aplicada; nos (Novos Estudos do) Letramento e nos pressupostos da Análise do Discurso, filiando-nos aos pressupostos teórico-metodológicos erigidos por Michel Foucault. A partir do gesto analítico empreendido pelo método arqueogenalógico, entendemos que o letramento escolar funciona como dispositivo de controle da diversidade por meio da articulação de dois eixos: (i) o eixo da língua comprova que os saberes linguísticos demonstrados nas redações revelam fragilidades no processo de letramento escolar; (ii) no eixo discursivo, compreendemos que o processo do letramento escolar, enquanto processo de subjetivação e de normalização, é condição de possibilidade para a identidade heterotópica do indígena ao reforçar a soberania da norma culta na modalidade escrita

que exerce uma força esmagadora sobre as línguas indígenas, rompendo, assim, com o pacto de segurança.

**Palavras-chave:** Vestibular indígena; letramento escolar; cidadania; biopolítica.

GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis **Le gouvernement des divers: les lettres d'écoles dans un contexte multilingue dans le vestibulaire pour les peuples autochtones au Paraná.** 2018. 213f. thèse (Doctorat en Letres) - Université d'État de Maringá, Maringá, 2018.

## RÉSUMÉ

Cette recherche est le résultat d'un projet plus vaste intitulé «Discours, alphabétisation et maîtrise des régimes de (in)visibilités: le langage portugais comme langue supplémentaire et étrangère». Les deux liés au GEDUEM-CNPq, groupe d'études dont le thème poursuivre les régimes de (in)visibilités dans lesquels sont inscrits les discours d'exclusion et d'inclusion. Guidée par ces principes, depuis 2010, en master, le vestibulaire autochtone a suscité quelques inquiétudes et l'objet de nos investigations. C'est un sujet délicat, tendu et complexe, parce qu'il est contradictoire, surtout dans le domaine linguistique, puisque l'identité linguistique de l'autochtone passe par le national et l'ethnique. Dans le contexte de l'identité nationale, l'éducation scolaire du langage portugais normalise et standardise les connaissances nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire qu'elle favorise la maîtrise de la norme cultivée dans la catégorie écrite. Cette manière de concevoir la langue, les pratiques des littératures institutionnalisées sont nécessairement monolingues. L'école, dans ce système, est l'institution disciplinaire dans laquelle les pratiques pédagogiques maintiennent et soutient le monolinguisme. Déjà, la norme cultivée dans la forme écrite de la langue portugaise est renforcée dans le processus d'alphabétisation scolaire. Il est important souligner que l'accès à l'éducation est un droit acquis par les autochtones, une fois subjugué par l'appareil de la citoyenneté. En vertu de l'état de droit actuel, la Constitution fédérale de 1988 garantit aux peuples autochtones une éducation bilingue, spécifique, différenciée et interculturelle. Ainsi, pour que l'école prenne effet, les communautés indigènes du Paraná ont, sur leur territoire, des écoles publiques pour servir cette population. Cependant, dans le paradoxe établi entre l'attente prévue par la loi constitutionnelle et la réalité de l'éducation scolaire en langue portugaise, comment les savoirs élaborés dans les essais élaborés dans le processus sélectif du vestibulaire révèlent-ils l'appropriation de l'alphabétisation? En vue de ce problème, l'objectif de cette recherche est de comprendre, à travers les essais du II et XIV Vestibular pour les peuples autochtones au Paraná, comment la gouvernementalité agit par le dispositif de sécurité dans l'exercice de la technologie de l'éducation scolaire. À cet égard, nous défendons la thèse selon laquelle les faiblesses de l'alphabétisation scolaire, manifestées par les candidats autochtones, sont dues à la rupture du pacte de sécurité par le non respect de la diversité linguistique et culturelle garantie par la Constitution. De cette façon la recherche est basée sur la linguistique; en linguistique appliquée; (Nouvelles études) la littérature et les présupposés de l'analyse du discours, nous rejoignant aux hypothèses théorico-méthodologiques érigées par Michel Foucault. A partir du geste analytique entrepris par la méthode archéogéologique, nous comprenons que l'alphabétisation sert de moyen de contrôle de la diversité par l'articulation de deux axes: (i) l'axe du langage prouve que les connaissances linguistiques démontrent des faiblesses dans le processus de alphabétisation scolaire; (ii) sur l'axe discursif, nous comprenons que le processus d'alphabétisation, processus de subjectivation et de normalisation, est une condition de possibilité pour l'identité hétérotopique du peuples autochtone en

renforçant la souveraineté de la norme cultivée en mode écrit qui exerce une force écrasante sur le langues autochtones, rompant ainsi avec le pacte de sécurité.

**Mots-clés:** Vestibulaire autochtone; Alphabétisation scolaire; La citoyenneté; Biopolitique.

GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis. **The government of diverse: the school literacy in a multilingual context in the vestibular for the indigenous peoples in Paraná.** 2018. 213 p. thesis (Doctorate in Letters) - State University of Maringá, Maringá, 2018.

## ABSTRACT

This research is the result of a larger project titled "Discourse, literacy and proficiency in regimes of (in)visibilities: Portuguese as additional and language foreign". Both works are linked to GEDUEM-CNPq, a group of studies whose theme crosses the regimes of (in)visibilities in which the discourses of exclusion and inclusion are registered. Guided by these principles, since 2010, in masters degree, the indigenous vestibular has caused uneasiness and, therefore, has been the subject of investigations. This is a delicate, tense and complex subject because it is contradictory, especially in the linguistic field, since the linguistic identity of the indigenous moves by national and ethnic. In the context of national identity, Portuguese school education normalizes and regulates the knowledge required for the exercise of citizenship, that means the domain of the cultured norm in the written category. By this way of understanding the language, the literacies institutionalized practices are necessarily monolingual. The school in this system is the disciplinary institution in which pedagogical practices maintain monolingualism. The cultured norm in the written form of the Portuguese language is reinforced in the school literacy process. It is important to mention that access to education is a right won by the natives, once subjectivated by the device of citizenship. As a subject of law, the Federal Constitution (1988) guarantees indigenous people a bilingual, specific, differentiated and intercultural education. In order to make schooling effective, indigenous communities in Paraná have public schools in their territory to serve this population. However, in the paradox that is established between the expectation provided by the constitutional law and the reality of school formation in Portuguese language, how does the knowledge undertaken in the essays produced in the university entrance exams reveal the inappropriateness of the school literacy? Faced with this problem, the objective of this research is to understand, through the essays of the II and XIV Vestibular for the Indigenous Peoples in Paraná, the way governmentality performs through the dispositive of security in the exercise of school literacy technology. In this regard, we defend the thesis that the weaknesses of school literacy, manifested by the indigenous candidates, are due to the rupture of the security pact due to disrespect for the linguistic and cultural diversity guaranteed constitutionally. Therefore, this research is based on linguistics; in Applied Linguistics; in (New) Literacy studies and assumptions of discourse analysis, affiliating ourselves to theoretical and methodological assumptions erected by Michel Foucault. From the analytical gesture undertaken we understand the scholar literacy works as a control dispositive of diversity through two axis: (i) the language axis shows that the linguistic knowledge shown in the essays reveals weaknesses in the school literacy process; (ii) in the discursive axis, we understand that the school literacy education as a process of subjectivity and standardization reinforces the sovereignty of cultural norms in written form that exerts a crushing force on indigenous languages, breaking thus with the pact security.

**Key-words:** Indigenous Vestibular; School literacy; Citizenship; Biopolitics.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: O OLHAR ARQUEOGENEALÓGICO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR NO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ.....</b>	<b>21</b>
1.1 ARQUEOLOGIA: UMA EXPLICAÇÃO DO MÉTODO .....	23
1.2 A ARQUEOGENEALOGIA E A CONTRADIÇÃO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA	34
1.3 O LETRAMENTO ESCOLAR EM CONTEXTO MULTILÍNGUE NO VESTIBULAR INDÍGENA .....	40
<b>CAPÍTULO 2: LÍNGUAS EM GOVERNAMENTALIDADE: BIOPODER E DISPOSITIVO(S).....</b>	<b>49</b>
2.1. QUADRICULAMENTO DISCIPLINAR: ENTRE A NORMA E A NORMALIZAÇÃO.....	51
2.2. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E HETEROTOPIA.....	59
2.3 TECNOLOGIAS DE DISCIPLINA E DE SEGURANÇA: O CONTROLE DAS MULTIPLICIDADES.....	72
<b>CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE (CO)EXISTÊNCIA: UM PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL COMO OFICIAL/NACIONAL E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>75</b>
3.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: MONOLINGUISMO, BILINGUISMO, PLURILINGUISMO.....	76
3.2 LÍNGUA MATERNA E O CONTEXTO MONOLÍNGUE .....	82
3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BILÍNGUE: LÍNGUA MATERNA E LINGUA ADICIONAL .....	89
<b>CAPÍTULO 4: LÍNGUA PORTUGUESA E A MAQUINARIA ESCOLAR INDÍGENA: LÍNGUA, CULTURA E POLÍTICA.....</b>	<b>100</b>
4.1 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONTEXTOS MULTILÍNGUE E MULTICULTURAL.....	100
4.2 AS POLÍTICAS EM VIGÊNCIA: CONTRADIÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS E A REALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	108
4.3 DIVERSIDADE CULTURAL E OS COMPONENTES CURRICULARES.....	113

4.4 A CULTURA ESCRITA E A TRADIÇÃO ORAL EM CONTEXTO MULTILÍNGUE E MULTICULTURAL.....	129
4.5 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL .....	137
4.6 ALFABETISMO E LETRAMENTO .....	145
<b>CAPÍTULO 5: BIOPOLÍTICA: POR UMA DINÂMICA DA (CO)EXISTÊNCIA ENTRE AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS E A OFICIAL.....</b>	<b>150</b>
5.1 FORMAÇÃO DOS OBJETOS: O VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ .....	153
5.2 EIXO LINGUÍSTICO: SABERES APREENDIDOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR .....	158
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, como os demais estudos e pesquisas realizados pelo GEDUEM-CNPq, define-se pelos regimes de (in)visibilidades nos quais estão inscritos os discursos da exclusão e da inclusão. Nesse regime, o projeto intitulado “Discurso, letramento e proficiência em regimes de (in)visibilidades: língua portuguesa como adicional e estrangeira” é condição de possibilidade para uma série de pesquisas que tem como temática as questões educacionais indígenas no que se refere ao ensino de língua portuguesa em contexto multilíngue. Assim, esta pesquisa se configura como um dos frutos do projeto citado acima, bem como significa uma continuação das investigações iniciadas no mestrado (2010-2012). Por essa razão, a introdução deste trabalho possui dois grandes momentos: o mestrado e o doutorado. Esses dois processos são fundamentais para compreender a arquitetura de sua composição metodológica, teórica e analítica sob as quais temos compreendido a educação escolar indígena em língua portuguesa.

Desde o período do mestrado, verificamos que a temática do vestibular indígena e do ensino de língua portuguesa em contexto multilíngue indígena é carente de estudos no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso. Uma das formas mais eficazes de verificar a emergência desses temas foi realizando buscas pela Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo Banco de Teses e Dissertações, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, restringimos a busca pelas palavras chaves “vestibular indígena letramento escolar e biopolítica” e “vestibular indígena e biopolítica”. No primeiro site de busca, em nenhuma das opções, foram encontrados resultados. Já no segundo site de busca (gerenciado pela CAPES), tivemos poucos resultados, apenas quatro. Ao analisar as propostas referentes à opção “vestibular indígena; letramento escolar e biopolítica”, observamos que há uma preocupação em tratar da língua portuguesa em livros didáticos ou de mecanismos de textualização. Quando optamos por retirar a expressão “letramento escolar” apareceram oito resultados, nenhum deles, no entanto, contemplava questões indígenas.

Diante desses resultados, comprovou-se a necessidade de continuar as investigações iniciadas no mestrado, haja vista que a temática urge por ampliação e



progressão nas problematizações. Motivada pela complexidade da temática, esta pesquisa de doutoramento se consolida pela premissa de que a realidade da diversidade cultural é um terreno bastante irregular. Trata-se de um tema delicado, tenso e complexo, porque contraditório, em especial, no campo linguístico, uma vez que a língua é elemento fundamental da identidade e da cultura dos sujeitos. Os resultados da dissertação mostraram que de um lado, a língua portuguesa corresponde às condições de nacionalidade de quem nasce em território brasileiro; de outro, a línguas indígenas são referentes às etnias as quais pertencem. A língua estabelece, portanto, uma relação de pertencimento com uma determinada comunidade ou nação a partir do vínculo denominado identidade.

No âmbito da identidade nacional, o domínio sobre a língua portuguesa legitima o exercício da cidadania. No entanto, não é qualquer domínio da língua portuguesa que possibilita o reconhecimento social e a conduta cidadã, mas domínio das normas e das regras que constituem formas mais elaboradas da língua cujas bases são fundadas no processo de formação escolar. A função política da língua portuguesa institui formalidades legais e de mercado que fortalece a soberania da língua oficial. Nessas condições, apesar do multilinguismo, decorrente da diversidade cultural que tanto nos afeta e nos constitui, somos constitucionalmente, economicamente e politicamente um país monolíngue.

A atribuição política e econômica da língua sufoca a existência das línguas indígenas no âmbito das relações não indígenas. Esse movimento se configura pela dinâmica da biopolítica que deixa morrer o multicultural e faz viver o monocultural. Nesse modo de funcionamento da língua portuguesa no campo da educação inclusiva e multicultural, percebemos, como resultado da pesquisa de mestrado, que, embora o Vestibular Indígena seja possível a partir das políticas de inclusão do indígena, os espaços de saber da língua portuguesa não cooperam para a preservação da língua e da cultura indígenas.

Nessa mecânica de funcionamento, inclusão e preservação são contraditórias entre si, embora, muitas vezes, sejam tomadas equivocadamente uma pela outra. Notamos também, com a pesquisa de mestrado, que há outro equívoco estabelecido entre desigualdade, diferença e diversidade, bem como entre respeito e tolerância. Essas noções são tomadas como sinônimos, no entanto, produzem efeitos contraditórios significativos nas relações sociais. Essas práticas discursivas estão

inscritas numa memória discursiva cujos valores se convertem em práticas sociais de exclusão.

O que, em um primeiro momento, parecia indecifrável com tantos desafios e incoerências foi se esclarecendo a partir do princípio da contradição apresentada por Foucault (2008a) e o modo como a cidadania<sup>1</sup> se constitui em meio à dinâmica da biopolítica. Foucault (2008), entende que a contradição é condição para emergência do discurso. “A contradição é a ilusão de uma unidade que se oculta ou é ocultada” (FOUCAULT, 2008a, p. 170). Com base nessa noção foucaultiana, compreendemos a contradição como a unidade que se constitui na incoerência que deriva da coexistência entre noções paradoxais que dão ao discurso, no âmbito político, uma sintonia e atua como tecnologia da (bio)política. “Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições: é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, 2008a, p. 171).

Nesse movimento, a análise dos discursos recorrentes na contemporaneidade acerca do letramento escolar indígena desvela a dinâmica da biopolítica. Esta que se compreende como regime político que gerencia a vida da população e, portanto, a diversidade que circunscreve a população. Para tanto, a biopolítica, na condição de regime de governo da vida, faz viver a inclusão deixando morrer a preservação, promovendo a língua portuguesa e deixando morrer a língua étnica, ainda que ela contribua para a afirmação das culturas e sua existência seja assegurada por lei.

Cabe ainda ressaltar que os modos específicos de atuação da biopolítica têm por função proteger, conservar reproduzir relações de produção. Assim, o poder no regime da biopolítica, cujo exercício é convertido em transformação, inovação e incentivo, pautado em procedimentos normalizadores, é tanto efeito quanto condição

---

<sup>1</sup> Temos considerado a cidadania como um dispositivo de governo cujo funcionamento político tem inquietado desde os trabalhos do mestrado e, nele, a cidadania aparece de forma enfática. Nesta pesquisa, embora a cidadania não seja uma noção central, ela tem aparecido de forma indireta. A grande problemática que envolve a questão da cidadania é o seu peso constitucional. A cidadania é a condição para que o indígena seja reconhecido como cidadão e, portanto, o insere na identidade sem que esse sujeito se reconheça nas determinações que caracterizam essa identidade, em especial no que se refere à cultura e à língua. Essas considerações, nos permitem conceber o exercício da cidadania sob um movimento político contraditório: ao se servir dos princípios de igualdade – no sentido de isonomia –, ela se exerce sob procedimentos de normalização – de tornar igual aquilo que é diferente/diverso. Tais procedimentos têm a finalidade de tornar normal, ou de reforçar os limites que distanciam o normal do anormal, aquilo que está fora de padrões definidos por uma norma, um modelo, um “ótimo” pré-estabelecido política, social, cultural e historicamente.

de exercício (FOUCAULT, 2010). Nesse regime de governamentalidade, a língua portuguesa – dada a intrínseca relação entre língua e cultura – atua como dispositivo de segurança<sup>2</sup> que subjetiva a diversidade indígena sob os ditames da identidade nacional.

Configurados nesse sistema de governo, os indígenas são subjetivados pelo dispositivo da cidadania que faz deles cidadãos de direitos e os insere nas práticas de normalização que constitui a identidade nacional. Entre essas práticas, a mais efetiva é a educação escolar, pois a escola, como instituição disciplinar que sistematiza e organiza os saberes em língua portuguesa, é esquadrihada por princípios convencionais do monolinguismo. Nesse espaço institucional, o ensino de língua portuguesa (e das línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol) parte do pressuposto de que a língua oficial é a língua materna de todos os cidadãos brasileiros. Apesar de esse princípio compor o quadro das ideias logicamente estabilizadas, a língua portuguesa não é a língua materna de muitas comunidades indígenas no Paraná e, sim, a língua adicional, ou seja, aquela que é aprendida e assimilada como segunda língua.

Essa realidade diagnosticada, mobiliza problematizarmos o modo como o ensino da língua portuguesa é empregado/administrado em escolas indígenas, apesar da existência dos documentos que orientam a prática pedagógica. Diante disso, tivemos como motivação algumas inquietações cujas respostas ainda não foram esclarecidas mas que serviram de impulso para investigar o processo de seleção do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, quais sejam: (a) nas comunidades em que a língua indígena é a língua materna, como as escolas públicas dessas comunidades promovem o ensino de língua portuguesa?; (b) qual o tipo de tratamento, procedimento e formação dos professores e da equipe pedagógica estão empreendidos nas escolas para promover o ensino de língua portuguesa em contexto multilíngue, dadas as especificidades previstas pela constituição em comunidades e escolas indígenas em que a língua portuguesa não é a primeira língua?

Essas inquietações decorreram de trabalhos realizados com a população indígena que criou condições para conhecer de perto essa realidade. Entre as atividades realizadas, podemos citar: visitas às escolas alocadas em terras indígenas

---

<sup>2</sup> Os dispositivos de segurança podem ser mecanismos, técnicas, estratégias e procedimentos que, de alguma forma, regulam e controlam a população.

para divulgação do vestibular; contribuições no processo de elaboração da Prova de Língua Portuguesa, da Prova Oral e da Prova de Redação do X, XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; Banca de Avaliação da Prova Oral do X, XIII, XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; Banca de Avaliação da Prova de Redação de XIII, XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; contribuições na elaboração da planilha de avaliação da Prova Oral e da Prova de Redação do XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; Projeto de Extensão que ofereceu uma Oficina de Produção Escrita nas Terras Indígenas de Ivaí e Faxinal em 2016; plantão para o XIV Vestibular com a Oficina de Redação para os candidatos em Faxinal do Céu, Pinhão - PR.

A oportunidade de trabalhar em todas as etapas do processo de avaliação desse processo de seleção específico para os povos indígenas e as visitas às escolas indígenas, permitiu-nos sermos tocadas e comovidas – orientadora e orientanda – por essa temática de modo que se tornou objeto de investigação teórico-analítico. Imersa em contradições, promessas e expectativas, a educação indígena é sedutora no plano da lei, mas é incoerente no seu exercício, na prática efetiva de seu funcionamento. Acrescenta-se a isso, serem as condições econômica, política e social terrenos áridos nos quais se quer fazer fecundar identidades étnicas que estão perdendo as raízes que as nutrem: língua e cultura.

Sob tal perspectiva, concebemos o letramento como as práticas de leitura e de escrita nas diferentes culturas. Se cada língua constitui uma cultura e se constitui por ela, as modalidades dessa língua também o fazem. Por isso, o letramento não se define apenas pelo domínio técnico e automático da língua, mas compreende o domínio da técnica para uma finalidade/função social, prevendo um interlocutor específico. Na perspectiva do letramento, os modos de uso da língua se aplicam a partir de uma conduta linguística autorizada socialmente conforme circunstâncias específicas de uso social, cultural e político. A noção de língua abordada neste trabalho está compreendida em condições de uso, de prática, de funcionalidade e de produção de sentidos que estão inscritos também politicamente e, por isso, está sujeito aos domínios das determinações políticas. Destacamos as políticas vigentes que se pautam nos princípios da diversidade cultural e da igualdade.

As condições políticas circunscrevem as condições de existência das línguas, tanto a nacional quanto as que com ela coexistem. Sob esse regime de

funcionamento, a coexistência das línguas (nacional e étnicas) é mediada por medidas políticas que são convertidas em determinações legais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que assegura às populações indígenas o direito de uma educação específica. O documento reconhece as especificidades linguísticas, culturais, de crenças e de organização social, e, a partir disso, determina como dever do Estado demarcar, proteger e respeitar todos os seus bens. Esse acontecimento factual e discursivo é um marco na história do indígena no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 garante aos indígenas uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Para que a escolarização se efetive, as comunidades indígenas no Paraná têm, em seu território, escolas públicas para atender a essa população. No entanto, a educação linguística nessas escolas se constitui por uma série de conflitos e inadequações didático-pedagógicas decorrentes do contexto multilíngue e multicultural que acabam desembocando e se mostrando no Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná.

Essas incoerências rompem com a garantia de uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Diante do paradoxo que se institui entre a expectativa proporcionada pela lei e a realidade da formação escolar em língua portuguesa, como os saberes empreendidos nas redações do processo seletivo do vestibular desvelam a (in)apropriação do letramento escolar? Diante dessa problemática, o objetivo desta pesquisa é o de compreender o modocomo a governamentalidade atua no governo do diverso pelo dispositivo de segurança no exercício da tecnologia de letramento escolar.

Em meio a essas questões, a presente tese de doutorado se constitui também como uma continuação das investigações realizadas no período do mestrado cujo objeto de pesquisa foram as redações X Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, edição 2010. Assim, no período de duração do mestrado (2010-2012), nosso olhar esteve voltado às condições políticas da educação indígena, em busca da compreensão do processo avaliativo que envolvia o processo Vestibular. Na etapa atual de estudos e de pesquisa, nosso foco se volta ao letramento escolar, constituído do processo de formação escolar. Tratar do letramento escolar em contexto multilíngue é mais complexo do que já o é no contexto convencional, dadas as especificidades culturais, linguísticas, social e políticas. A diversidade cultural como princípio de integração das minorias (sociais, étnicas e culturais) tem sido discutida,

pesquisada e questionada há aproximadamente duas décadas e, embora as reflexões tenham dado repercussão no âmbito político, muito há ainda o que ser investigado sobre a efetividade da educação em contexto multicultural como condição de possibilidade para (a elaboração) de medidas políticas aplicadas ao social.

Nessa busca, o objeto de investigação, no doutorado, se volta ao letramento escolar, isto é, trata-se dos discursos que versam e conformam o letramento escolar em contexto multilíngue indígena. Dessa forma, embora a materialidade seja as redações do III e do XIV Vestibular Indígena, o gesto analítico se dá a partir de um arquivo. Trata-se de

[...] isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. A priori, não de verdades que nunca poderiam ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas (FOUCAULT, 2008, p. 144).

No campo em que atuamos, em análise do discurso, buscamos examinar e avaliar, sob os pressupostos teórico-metodológicos de Foucault, a regularidade dos discursos sobre o letramento escolar. Essas regularidades obedecem a regras que caracterizam uma prática discursiva. Para Foucault (2008, p. 145) “essas regras não se impõem do exterior aos elementos aos elementos que elas correlacionam; estão inseridas no que ligam; e se não se modificam com o menor dentre eles, os modificam, e com eles se transformam em certos limiares decisivos”.

Nessa perspectiva, cremos que a perspectiva abordada nesta pesquisa possibilita criar condições para problematizar o processo de formação escolar em língua portuguesa que contemple também os aspectos discursivos da língua. Além disso, o processo de letramento é condição para a proficiência nas habilidades linguísticas (escuta, oralidade, leitura e escrita) de modo que o sujeito, circunscrito aos procedimentos didático-pedagógicos de língua portuguesa, seja preparado para inscrever-se em diferentes condutas linguísticas, seja na indígena ou na nacional. Diante dessa proposta, defendemos a tese de que as fragilidades do letramento escolar, manifestadas pelos candidatos indígenas nas II e XIV edições do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, são decorrentes do rompimento do pacto de

segurança pelo desrespeito à diversidade linguística e cultural garantidas constitucionalmente. Na busca permanente por compreender tais fragilidades, elegemos como *corpus* de pesquisa as redações do II e do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, edições 2003 e 2014, respectivamente. Sendo o Vestibular um processo de avaliação e seleção no qual estão submetidos apenas aqueles que tiveram a formação escolar, as redações são tomadas como resultado do processo de letramento em contexto multilíngue.

Uma vez delineada nossa posição designativa, revelamos a seguir a hipóteses que têm sustentado que os desafios no processo de letramento escolar em língua portuguesa para os candidatos indígenas são: (1) a falta de materiais didáticos que contemplem a realidade linguística e educacional indígena no ensino médio; (2) a fragilidade da formação dos professores de língua(s) para atuarem em contexto multilíngue; (3) a problemática que envolve a construção e a afirmação da identidade linguística do sujeito indígena na contemporaneidade brasileira; (4) o ensino da língua portuguesa como língua materna respeitando minimamente a diversidade cultural e linguística do sujeito indígena; (5) o descompasso entre os avanços nas pesquisas e alternativas no campo da Linguística, como os gêneros e o letramento, e as práticas de ensino em sala de aula; (6) as fragilidades decorrentes das condições de formação em contexto multilíngue e multicultural no saber sobre a língua portuguesa, debilita e sufoca a cidadania indígena pelo não saber sobre a língua nacional e sua língua étnica própria.

Assim, os objetivos específicos que buscam orientar a trajetória dessa pesquisa são:

- elucidar o método arqueogenealógico, apresentando alguns conceitos importantes e o seu regime de funcionamento;
- compreender o letramento escolar como processo de subjetivação e de normalização.
- delinear as condições de emergência e de (co)existências que estabelecem um percurso sobre a história e a memória da constituição da língua portuguesa no Brasil como oficial/nacional e suas inter-relações com as práticas pedagógicas de letramento;
- promover reflexões teóricas sobre os conflitos decorrentes das diretrizes curriculares propostas para o ensino de língua portuguesa compreendida na

contradição entre materna *versus* adicional; monolinguismo *versus* multilinguismo;

- analisar se os saberes revelados nas redações estão ajustados às expectativas das competências previstas pelo letramento escolar;

No primeiro capítulo, buscamos apresentar o regime de funcionamento da metodologia foucaultiana, considerando a peculiaridade de sua perspectiva e de (alguns de) seus procedimentos. Essa concepção cria condições para problematizar o letramento escolar no cenário político, social e cultural contemporâneo a partir da relação saber e poder.

No segundo capítulo, buscamos compreender como a língua portuguesa, nos domínios do letramento escolar funciona como tecnologia de disciplina e de segurança ao promover o controle do diverso. No terceiro capítulo, discutimos as políticas linguísticas e seus efeitos nas relações sociais, bem como apontamos as contradições entre as leis e as condições da educação indígenas. Também tratamos do modo o currículo normaliza e normatiza as práticas escolarizadas noções de letramento.

No quarto capítulo, procuramos delinear as condições de emergência e de (co)existências que estabelecem um percurso sobre a história e a memória da constituição da língua portuguesa no Brasil como oficial/nacional e suas inter-relações com as práticas pedagógicas de letramento. Ainda nesse capítulo, buscamos promover reflexões teóricas sobre os conflitos decorrentes das diretrizes curriculares propostas para o ensino de língua portuguesa compreendida na contradição entre materna *versus* adicional; monolinguismo *versus* multilinguismo.

No quinto capítulo, o propósito foi o de analisar o processo de letramento revelado nas redações do II e XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná no regime de governamentalidade a partir das formulações enunciativas e discursivas. Nesse capítulo, centramos nossas discussões sob a arquitetura de dois grandes eixos: o eixo da língua e o eixo do discurso. No primeiro, ressaltamos a constituição do processo de escolarização do letramento no qual está compreendido os saberes sobre a língua portuguesa, as condutas linguísticas e o domínio da norma culta em meio a uma perspectiva política em que prevalece o monolinguismo. No segundo, o eixo discursivo, investigamos a língua em governamentalidade, visto que o domínio sobre a língua oficial institui o duplo efeito da cidadania para o controle das multiplicidades: isonomia e normalização.



Ao perseguir esse trajeto, entendemos que os saberes escolares reforçam a soberania da norma culta na modalidade escrita que exerce uma força esmagadora sobre as línguas indígenas nas relações sociais e políticas, uma vez que o valor destas línguas é restrito às práticas culturais. Esperamos, assim, que as reflexões teóricas aqui apresentadas possam subsidiar pesquisadores interessados no tema e na problemática que envolve a questão indígena.

## **CAPÍTULO 1: O OLHAR ARQUEOGENEALÓGICO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR NO VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ**

Dado o caráter interdisciplinar da investigação apresentada neste trabalho e devido à heterogeneidade de representantes teóricos que compuseram a banca de avaliação desta pesquisa de doutorado, este capítulo se faz necessário por duas razões: (i) para repensar a teoria e metodologia de base em Foucault (2008); (ii) para estabelecer uma fundamentação que sustente e esclareça o olhar teórico-metodológico aqui empreendido sobre o letramento escolar em língua portuguesa em contexto multilíngue e multicultural.

Diante disso, este capítulo se dedica à explanação da abordagem metodológica foucaultiana, uma vez que este regime<sup>3</sup> de olhar e compreender as relações de saber e poder é bastante complexo e peculiar. Tal fundamentação implica em alguns procedimentos próprios dessa proposta que cooperam para a compreensão dos efeitos políticos e culturais do letramento escolar a partir dos princípios da análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Nossa preocupação está voltada ao funcionamento social, político e cultural do letramento escolar em contexto indígena cujas condições de produção são bastante específicas. Os saberes sobre a língua portuguesa, promovidos pela instituição escolar públicas nessas comunidades, têm atingido fragilmente os critérios de avaliação do vestibular indígena. É válido explicitar que, apesar de o cenário educacional também ser fragilizados pelas condições educacionais, nosso olhar busca compreender as dificuldades da educação indígena, em específico, porque nos interessa a diversidade cultural marcada enfaticamente na língua e no corpo, bem como a condição política<sup>4</sup> desprivilegiada. Também importa esclarecer que, para se fazer uma comparação mais precisa entre a educação indígena e a não indígena, seriam necessários vários estudos, métodos e abordagem teóricas de diversos outros domínios, além de todos os esforços aqui empreendidos, dada a complexidade do tema.

---

<sup>3</sup> Entendemos por regime (de ver, de olhar, de verdade) um sistema constituído por um conjunto de prescrições, de regras, de verdades, de convicções, de saberes, de valores que compõe e/ou fundamenta uma perspectiva, um posicionamento, uma leitura.

<sup>4</sup> Por política entendemos o regime de verdade que orienta as práticas, que aviva memórias e que direciona uma leitura do social.

Os saberes sobre a língua portuguesa, pautados nos parâmetros da instituição escolar reforçam e reproduzem alguns mitos sobre a língua nacional, como o de que é preciso dominar a norma culta da língua para se ter ascensão social. Usar a língua está além de dominar as regras do seu código, trata-se de compreender seu funcionamento e atuar politicamente em espaços e situações que são delimitados por suas condições de produção. Partindo disso, na ótica foucaultiana, nosso *corpus* se constitui pela prática discursiva do letramento escolar em redações do processo seletivo dos II e XIV Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná (2003 e 2014, respectivamente).

Ao eleger esse *corpus*, o letramento escolar em contexto multicultural e multilíngue, em condição de vestibular, sobre o qual é mister explicar que o processo de avaliação demonstra seu modo de funcionamento no modo como o letramento tem sido posto à prova sob tais circunstâncias.

A perspectiva discursiva sobre o letramento escolar possibilita compreendê-lo no seu duplo funcionamento: (i) o letramento escolar em língua portuguesa como um conjunto de regras que compõe os saberes sobre a língua nacional selecionadas por determinados critérios que classificam e selecionam os saberes que constituem o currículo e as competências em língua nacional a partir do regime político pedagógico postulado pela escola; e, (ii) como dispositivo de governamentalidade. Esse desdobramento é pertinente ao método arqueogenealógico no qual as relações de saber e poder podem ser desveladas, já que nas relações sociais, políticas e culturais elas estão amalgamadas. Nessa conjuntura, para além dos saberes linguísticos, há outros saberes que se confrontam e neutralizam as identidades, dentre eles, destacamos a memória discursiva sobre os indígenas; construída historicamente; e, os saberes que sustentam as práticas e os valores culturais tanto das etnias indígenas, como da comunidade nacional.

No que compete à genealogia, buscamos compreender como esses saberes, imersos em relações de poder, imprimem movimentos de inclusão e de exclusão e são gerenciados por procedimentos de governamentalidade. Nessa dinâmica, o letramento escolar é compreendido sob um sistema de valores e critérios que está vinculado a práticas convencionais e predominantes de uso da língua oficial na modalidade escrita, embora a condição multilíngue e multicultural que envolve as comunidades indígenas exija um tratamento específico das instituições escolares.

Esse regime de olhar se constrói sob uma metodologia cuja proposta é, em especial, problematizar questões que são deixadas para depois diante de um quadro das demandas contemporâneas. As questões indígenas são um tabu na sociedade não indígena em geral; fechamo-nos em muitos pré(-)conceitos e convicções já contestados e ainda os dotamos de uma cidadania sabotada que mantém essa população na pobreza política e econômica, que os inferioriza, enfraquece suas raízes identitárias e os envergonham de serem quem são. Essa realidade contrapõe a expectativa que se projeta sobre a educação como esperança de sucesso profissional e o domínio da língua portuguesa nos padrões do letramento escolar é elementar nesse processo. A norma culta da língua portuguesa na modalidade é objeto de desejo e de ascensão em uma sociedade marcada pela cultura escrita.

### 1.1 ARQUEOLOGIA: UMA EXPLICAÇÃO DO MÉTODO

Uma das grandes críticas que já se fez sobre a Análise do Discurso, enquanto linha de pesquisa e um dos campos do saber das Ciências Linguísticas é com relação ao método. É de comum saber que a teoria do filósofo Michel Foucault não foi projetada para os Estudos Linguísticos, dado seu vínculo com a Filosofia. Em razão de sua formação, a proposta do seu pensamento está em problematizar o poder e(m) sua relação com o saber e com os discursos que versam e imprimem a(s) verdade(s). O filósofo foi um grande problematizador das relações de poder, uma vez que primava em olhar para as relações de saber e poder, mostrando seu modo de funcionamento. A abstração e complexidade de sua teoria não faz dele um líder religioso, nem o fundador de uma escola, não era esse seu desejo. Ele estava mais preocupado em fazer de sua teoria um instrumento profícuo de investigação das relações de saber e poder. Nessa busca, o próprio autor recusa noções convencionais de autor, autoria, autoridade, obra e comentário, dentre outras noções como o próprio poder, saber e verdade (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

A peculiaridade da teoria e metodologia que fundamenta esta pesquisa mais ressignifica os sentidos já consagrados pela ciência do que a define pelo método. É, justamente, sobre essa peculiaridade que configura e marca o pensamento foucaultiano e causa-lhe críticas, em especial, no campo dos Estudos Linguísticos.

Por isso, “[...] não existe nenhum método foucaultiano, a menos que se tome a palavra ‘método’ num sentido bem mais livre do que os sentidos que lhe deu o pensamento moderno a partir de Ramus e Descartes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17). No entanto, se compreendermos “método” como “[...] algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos”, o método arqueogenealógico se fundamenta ao se constituir como um conjunto de regras que constitui os discursos e que funciona como uma “vigilância epistemológica” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17). Amparados por essa forma de analisar, adotar um olhar foucaultiano implica em interrogar o funcionamento da linguagem, dos saberes, das relações de poder.

Ainda sobre o método arqueológico, Machado (2007, p. VII) explica que se trata de uma inovação metodológica, haja vista a investigação dos saberes, em diferentes épocas e sem que esses saberes sejam, necessariamente, enquadrados e classificados como disciplina. Trata-se do caráter da dispersão a partir do qual os objetos são formados, bem como de compreender as condições de possibilidade do objeto que, no caso desta pesquisa, é o letramento escolar em contexto multilíngue indígena apresentado nas redações do vestibular indígena. Para tanto, Foucault reformula os modos de ler e compreender a própria História. Ele deixa de considerar “[...] a história de uma ciência como o desenvolvimento linear e contínuo a partir de origens que se perdem no tempo e são alimentadas pela interminável busca de precursores”. Esse conjunto de prescrições constitui o regime de olhar de Foucault, que tem por objetivo “estabelecer relações entre os saberes [...] para que essas relações surjam, em uma mesma época ou em época diferentes, compatibilidade e incompatibilidades que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades [...]” (MACHADO, p. VIII). A proposta do método arqueológico investiga a articulação dos saberes com as práticas relacionadas a eles e às instituições que os legitimam, bem como a época em que surgem e os campos do saber que os (des)autorizam.

Os saberes, no método arqueológico, se configuram como teorias sistemáticas manifestadas por discursos tomados por verdadeiros seja da ordem do científico, do religioso, da sabedoria popular, do que está sacralizado pela memória (discursiva), enfim, de saberes que pertencem aos mais variados campos, quais seja, social, político, cultural, econômico, histórico, etc. Nesse formato, os sistemas de procedimentos ordenados têm por finalidade produzir, distribuir, fazer circular, regular enunciados, formular regras de produção dos discursos e, assim, transformar as

práticas discursivas (VEIGA-NETO, 2007). As práticas discursivas são determinadas pelas regras de formação, por um sistema de relações que constituem o discurso. As regras de formação compreendem a formação dos objetos, uma vez que os objetos são formados por indeterminadas versões, conforme o campo do saber concebe e/ou define esses objetos. Em outras palavras, trata-se de escavar a dispersão de saberes que constituem determinado objeto, isto é, o que interessa é o modo como os objetos são discursivizados, os conceitos que os definem e as verdades instituídas pelas instâncias de delimitação; e, sistematizados pelas grades de especificação.

Os objetos discursivos são produzidos “[...] no conjunto de práticas que arquitetam seu aparecimento, sua manutenção e sua coexistência” (TASSO; SILVA, 2014, p. 17). Nessa concepção, os objetos são formados historicamente, portanto, por uma relação paradoxal entre o “novo” (acontecimento factual e discursivo que rompe discursos e práticas) e o “velho” (memória discursiva). Essa relação dicotômica e contraditória é o princípio fundante do discurso. A contradição implica também na (co)existência de discursos verdadeiros acerca do mesmo objeto que são conflitantes e confrontantes. Nessa relação, a formação dos objetos problematiza o que está em jogo na dinâmica do verdadeiro, das versões e das convicções, encontrando as regularidades e os acontecimentos que ressignificam os objetos, destacando as relações, os limites e as leis que regem a formação dos objetos (TASSO; SILVA, 2014).

O modo como os objetos são formados fazem com que eles sejam nomeados, circunscritos, analisados, corrigidos, (re)definidos, contestados e suprimidos. Foucault (2008, p. 46) problematiza a formação dos objetos da seguinte forma: “Pode-se estabelecer a regra a que seu aparecimento estava submetido? [...] Qual foi seu regime de existência enquanto objeto do discurso?”. Para isso, Foucault (2008) apresenta três procedimentos: demarcar a superfície de emergência; descrever as instâncias de delimitação; analisar as grades de especificação.

A superfície de emergência está relacionada com os graus de racionalização, os códigos conceituais e os tipos de teorias que definem o objeto – versões dos variados tipos de saber (cultural, religioso, científico, etc). As superfícies de emergência são diferentes nas diferentes épocas, nas diferentes sociedades e nas diferentes formas do discurso. O mesmo objeto se forma diferentemente nos campos de diferenciação, nas distâncias, nas descontinuidades e nos limiares. A formação dos

objetos se dá de formas diferentes em diferentes épocas, em diferentes regimes de verdade. Está relacionado com os (campos de) saberes de um dado momento histórico em uma dada sociedade. Por essa razão, a noção de dispersão é tão cara à arqueologia, uma vez que é por meio dessa noção que se investiga as múltiplas versões que constituem um mesmo objeto. Assim, o discurso encontra possibilidades de limitar seu domínio, de definir aquilo de que se fala, de dar-lhe o *status* de objeto – fazê-lo aparecer, torná-lo nomeável e descritivo.

A noção de dispersão também é cara a esse procedimento na formação do objeto do letramento escolar em língua portuguesa, no contexto multilíngue e multicultural indígena. Para tanto, nossa busca em compreender a formação desse objeto consiste em uma atividade de escavação como parte de grande importância para esta pesquisa, já que tal processo traz à visibilidade coisas que estão encobertas e precisam ser revistas e repensadas. O processo de (re)leitura do arquivo, a saber, de alguns documentos oficiais, o aprofundamento na teoria dos Novos Estudos do Letramento e de reflexão sobre a proposta foucaultiana deram condições tanto para comprovação de hipóteses quanto para a contribuição de futuros trabalhos que abordem essas questões.

Compreender o letramento escolar indígena, na proposta do método arqueológico, implica reconhecer outros saberes que o constitui. Esses saberes no processo de observação e de compreensão do letramento escolar indígena destacam três campos que o constituem, a saber: o sistema educacional; o cenário político que envolve a condição de cidadania (garantia constitucionalmente) e as tendências políticas que constituem o sujeito indígena e correspondentes a cada época; as especificidades culturais e linguísticas (suas crenças, seus modos de vida, de estabelecer relações, de aprender e de ensinar, de organizar-se socialmente e politicamente).

A educação indígena, fundamentada no sistema educacional convencional, reproduz em suas práticas os saberes selecionados relevantes para a construção de um pensamento nacional, empreendidos na composição de um currículo. Sob esse mesmo regime, está enquadrada a educação indígena. O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas<sup>5</sup> (1998) reforça a necessidade do domínio da língua portuguesa

---

<sup>5</sup> Servimo-nos da primeira versão do RCNEI, de 1998, uma vez que a versão de 2005 está indisponível.

para que as comunidades indígenas conheçam o “[...] funcionamento da sociedade envolvente” (MEC/SEF, 1998, p. 121). Este documento apresenta uma seção intitulada “Línguas no currículo: o que aprender e como ensinar?”, na qual discute-se o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na escola, quais saberes sobre a língua são mobilizados pela escola e como eles se enquadram no processo de educação escolar. De modo geral, o documento apresenta uma tendência interacionista de concepção de língua, no entanto, entra em contradição em alguns momentos, além disso, é bastante genérico com relação ao ensino de língua, bem como apresenta um olhar limitado sobre a linguagem. Quanto à oralidade podemos destacar o seguinte:

[...] em qualquer sociedade humana, as pessoas normalmente aprendem a falar bem cedo e sem dificuldade alguma, simplesmente interagindo com os outros ao seu redor. Sua competência oral vai-se desenvolvendo natural e tranqüilamente, na medida das suas necessidades de uso da linguagem (MEC/SEF, 1998, p. 134).

Embora nosso foco seja a modalidade escrita da linguagem, o modo como o ensino de línguas é concebido por esse documento nos permite uma visão ampliada sobre a concepção de linguagem que fundamenta o documento, bem como a construção da proposta de sistematização desse ensino. Importa-nos compreender como esse conjunto de saberes que compõe o letramento escolar é organizado e que que valores e práticas (sociais, culturais e políticas) fundamentam essa seleção. Isso nos levou a questionarmos sobre como esse tipo de proposta pôde e pode contribuir para a efetivação da determinação da Constituição de um ensino bilíngue, específico e diferenciado se ele não promove uma reflexão sobre a língua e as condições de sua coexistência com a língua portuguesa. Segundo Antunes (2003, p. 99-100), “[...] não tem sentido a idéia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão [...]”.

Já, no que compete à formação escolar da modalidade escrita, o documento orienta que – em uma perspectiva mais discursiva e interacionista – “para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades onde a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa” (MEC/SEF, 1998, p. 135). Todavia, ao abordar os saberes sobre a escrita percebemos



que o documento encaminha as discussões para a relevância do domínio da ortografia e a necessidade do aumento do vocabulário. Apesar da relevância desses aspectos para o domínio proficiente da língua em letramento escolar, a literatura recente da Linguística Aplicada tem indicado que se trabalhe esses aspectos de forma contextualizada, dentro de uma sequência didática que busque desenvolver esses saberes sobre a língua. No entanto, no documento, essas particularidades não estão especificadas. De acordo com o RCNEI:

É importante que as regras de ortografia não são aprendidas de um momento para o outro na escola. Aprender como se escrevem as palavras é um processo que costuma durar toda a vida das pessoas [...] É bom lembrar, também, que sempre se está aprendendo palavras novas, e sempre que isso acontece é preciso aprender como escrevê-las, isto é, é preciso aprender a sua ortografia (MEC/SEF, 1998, p. 137).

O documento esclarece que, na língua portuguesa, as regras são convencionadas e que, por isso, devem ser respeitadas e não podem ser negociadas. Na sequência, o Referencial faz uma comparação com a categoria escrita das línguas indígenas

[...] como as convenções ortográficas e a segmentação das palavras não estão ainda reguladas por normas, o processo é um pouco diferente. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno devem conversar, discutir sempre qual é a melhor maneira de escrever sua língua, quais poderão vir a ser as convenções de escrita (MEC/SEF, 1998, p. 137).

Desse modo, os saberes sobre as línguas indígenas e sobre a língua portuguesa são contemplados sob regimes de olhares diferentes a partir do qual ela está enquadrada na ordem do discurso pedagógico e tem autoridade nesse campo do saber. Organização, sistematização e convenção dos saberes são procedimentos elementares na escolarização, quanto mais no que compete ao processo de letramento escolar. Tais procedimentos limitam, denominam e definem aquilo sobre o que se fala, bem como restringe e seleciona quem está autorizado a dizer. Os saberes sobre a língua portuguesa, na instituição escolar, são controlados por uma série de procedimentos que se projetam em sala de aula, lugar mais perigoso do discurso, uma vez que é lugar de reflexão, de problematização e de possibilidade de resistência,

razão pela qual os procedimentos de normatização, autoridade (do professor como representante da norma) e da regulamentação estão mais presentes sob forma de avaliação e, no vestibular, sob forma de aprovação.

As práticas discursivas, acerca das normas da língua, estão configuradas sob as noções de certo e de errado, certificadas pela instituição escolar, pelos critérios do vestibular, pelas determinações do currículo e pelas recomendações dos documentos. O modo como a língua é concebida nessa conjuntura constitui uma memória que ainda envolve as práticas pedagógicas e os valores sociais. Para tanto, Foucault (2008) propõe outro procedimento, a instância de delimitação. Esta, por sua vez, está relacionada à instituição regulamentada como saber e prática; como competência reconhecida pela opinião pública; a justiça; a administração; as ações e tendências políticas; os saberes educacionais; saberes e práticas culturais. Trata-se da instância superior que, em nossa pesquisa, na sociedade distingue, designa, nomeia e instaura letramento escolar em contexto multilíngue.

A instituição escolar, na perspectiva discursiva, é protagonista no processo de formação escolar, uma vez que é próprio da instituição administrar as adversidades, gerenciar as multiplicidades e controlar as diferenças. Desse modo, a escola é controlada por uma regularidade político-educacional nacional que norteia as práticas pedagógicas. O discurso que reforça a noção de certo e de errado sobre o código linguístico é autorizado socialmente em razão da cultura escrita e do papel da escola nessa cultura. Desse modo, os saberes sobre a língua reproduzidos pela escola contribuem na formação do letramento escolar em contexto multilíngue e multicultural indígena. Outra instância que constitui os discursos desse objeto (o letramento escolar em contexto multilíngue e multicultural indígena) são as tendências políticas (inclusivas e afirmativas), que como avaliadas na pesquisa de mestrado, organizam as políticas de inclusão e de afirmação e exercem duplo efeito na sociedade. Embora tais políticas signifiquem oportunidades de acesso à educação escolar e universitária, o modo como ela se exerce na realidade está na contramão da proposta.

A educação escolar passa a ser um caminho cujo ponto de chegada dificilmente será a preservação da cultura indígena, porque ela não está sistematizada nem organizada para conceber essa cultura [indígena]. Enfim, são processos e procedimentos que escapam à cultura indígena, principalmente quando os alunos indígenas se deparam com a realidade da universidade, onde a exigência sobre o

saber científico e sobre a linguagem sobre a qual ele se manifesta é intolerante à erros e à incompreensões. Ademais, existem prazos que atropelam os estudantes e, portanto, exigem deles dedicação intensa e disciplina. Não se trata apenas do processo de escolarização, que vai desde a formulação de livros, o processo de formação dos professores, até o modo como o saber é ensinado nas escolas, mas a postura e a responsabilidade para com o estudo que é individual, mas é também cultural. Por tudo isso, podemos dizer que a escola e a universidade constituem-se em um meio bastante eficiente na normalização do sujeito indígena a partir de condutas linguísticas, culturais e políticas não indígenas (GONÇALVES, 2012, p 80).

Ao investigarmos a formação do letramento escolar em língua portuguesa no contexto multilíngue e multicultural indígena compreendemos que as práticas de escrita e de leitura que sustentam o letramento escolar são baseadas nas práticas culturais nacionais. A leitura e a escrita são influenciadas por gêneros próprios da cultura nacional e das práticas familiares e (em muitos casos) religiosos. Esses gêneros podem ir desde a leitura da Bíblia, de contos de fadas e de lendas até a escrita de recados domésticos, produção de lista de compras, preenchimento de formulários e comunicação em redes sociais. Essas práticas, muitas vezes, divergem das práticas de escrita e leitura das comunidades indígenas, sendo este mais um obstáculo a ser vencido pelas práticas pedagógicas, bem como uma mostra da fragilidade nos saberes apresentados nas redações sobre o código linguístico e sobre a produção escrita de gêneros. Trata-se de uma educação convencional aplicada a populações que possuem especificidades culturais e de convívio social que tem implicações diretas no uso da categoria escrita e que são descartadas no processo de formação escolar.

Ainda existem outras dificuldades no trato com as questões da educação escolar. Barreiras que são ainda mais complexas e delicadas, porque envolvem um campo de decisões políticas voltadas a uma população que, devido às suas especificidades culturais, tem apresentado dificuldades de adequação ao sistema educacional nacional. Para atenuar o problema, as escolas indígenas alocadas nas comunidades e o próprio vestibular indígena tornaram-se efetivos, pela lei, de forma repentina, inesperada e despreparada tanto para a comunidade indígena, quanto para os envolvidos no ambiente escolar e universitário (AMARAL, 2010).

Ao avaliar a instituição escolar como uma instância de delimitação pomos à prova a soberania do sistema educacional no âmbito político, cultural, social e

econômico. O efeito de absoluto, intocável e impenetrável que envolve a noção de sistema educacional nos priva de questionar seus procedimentos disciplinares, daí a necessidade de olhar mais de perto para o modo como a educação indígena é tratada nesse sistema. Sob essa perspectiva, compreendemos que a educação indígena foi enquadrada na maquinaria disciplinar do sistema educacional convencional e que as adaptações necessárias à acessibilidade do saber ficam sob responsabilidade daqueles que estão na linha de frente do processo de formação: professores, equipe pedagógica e demais envolvidos na instituição escolar. Para especificar melhor avançamos para o terceiro procedimento: as grades de especificação.

Este procedimento é constituído por sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos umas das outras, os diferentes regimes de olhar o objeto – as grades de diferenciação como grupo de faculdades hierarquizadas. Foucault (2008) declara ainda que esses três procedimentos não são suficientes. A enumeração desses procedimentos demarca os planos de diferenciação em que os objetos do discurso podem aparecer. “Que relações existem entre os objetos do discurso? “Por que esta enumeração e não outra? Que conjunto definido e fechado acreditamos circunscrever dessa maneira? E como podemos falar de um ‘sistema de formação’ se conhecemos apenas uma série de determinações diferentes e heterogêneas, sem ligações ou relações assinaláveis?” (FOUCAULT, 2008, p. 48).

Tais indagações levam a um outro problema de pesquisa. Um problema que não possibilita descobertas, mas leva a compreender o que tornou possíveis os fatos e como eles são seguidos de outros fatos e de outras descobertas que os retomam, corrigem, modificam e, eventualmente, os anulam (FOUCAULT, 2008). O indígena, na nossa sociedade, teve sua condição intelectual e religiosa reconfigurada, no entanto, o “novo” discurso – oriundo das políticas contemporâneas de inclusão e de afirmação – se confronta com o ranço histórico que construiu a versão do sujeito indígena brasileiro no campo educacional. As especificidades culturais e linguísticas exigidas para o processo educacional indígena pelos documentos são, muitas vezes, equivocadamente confundidas com incapacidade e ignorância dessas populações.

Os contrapontos entre o “novo” e o “velho” dão lugar a uma série de objetos de saber, a partir de um conjunto de relações determinadas: a relação entre as tendências políticas, as práticas sociais e educacionais, e as instâncias de decisões

institucionais. Há relações estabelecidas no âmbito das constituições identitárias, das práticas culturais inerentes ao pertencimento linguístico e cultural. São relações que envolvem decisões institucionalizadas, relações entre as normas determinadas pelas instituições envolvidas, relações de coerção, de punição ou de reconhecimento, de (monitoramento e controle) das condutas. “Essa formação é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação” (FOUCAULT, 2008, p. 49). Desse modo, a formação dos objetos possibilita definir os objetos constitutivos da formação discursiva e mostrar que qualquer objeto do discurso pode “[...] dar origem simultânea ou sucessiva, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar” (FOUCAULT, 2008, p. 50). A formação discursiva se define pela formação dos objetos e, assim, estabelece um conjunto de regularidades e mostra o lugar e a lei de aparecimento do objeto.

Diante disso, o pensador apresenta algumas observações e consequências:

- 1- Condições históricas de aparecimento do objeto de discurso, condições de inscrever-se em um domínio de parentesco com outros objetos, para que estabeleça com eles uma relação de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença e de transformação. Isso significa que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer época. No entanto, dizer algo novo não é tarefa fácil, pois o objeto “[...] existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 2008, p. 50).
- 2- Relações estabelecidas entre as instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização. As relações definem o que permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles definir sua diferença, sua irreduzibilidade, sua heterogeneidade, ser colocado em um campo de exterioridade.
- 3- Os objetos podem ser descritos entre instituições, técnicas e formas sociais. As relações desvelam o que está em jogo, o que torna possível e sustenta os objetos do discurso.
- 4- As relações discursivas são exteriores ao discurso, o limitam, impõe formas, forçariam a enunciar certas coisas (FOUCAULT, 2008). Elas determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais objetos,

para abordá-lo, analisá-lo, nomeá-lo, classificá-lo, explicá-lo. São essas relações que tomam o discurso enquanto prática.

As relações que caracterizam as práticas discursivas são configuradas por “[...] um conjunto de regras que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade” (FOUCAULT, 2008, p. 52). Os objetos permanecem constantes ao estabelecerem as relações entre as superfícies nas quais podem ser delimitados, analisados e especificados. Assim, ao investigar a loucura, Foucault (2008) não estava interessado em interpretar os discursos para fazer, por meio dele, uma história do referente; nem pretendia saber quem era o louco, a loucura e as perturbações; não questionava se feiticeiros eram loucos ignorados ou perseguidos; nem tinha o intuito de reconstituir o que seria a loucura. Foucault (2008) tinha o objetivo de manter o discurso em sua consistência

[...] fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria [...] definir esses *objetos* sem referências *ao fundo das coisas*, mas 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 como um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão (FOUCAULT, 2008, p. 53-54 – grifos do autor).

A formação dos objetos, desse modo, está voltada para as regras de formação que identifica as relações que caracterizam as práticas discursivas. Foucault (2008) não está preocupado com as organizações lexicais ou com o campo semântico, nem com as coisas, nem com as palavras. Nessa perspectiva, os discursos não se reduzem a um conjunto de signos, nem se ocupam com a função de designar coisas. O que o filósofo busca mostrar é que

[...] analisando os próprios discursos vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos (FOUCAULT, 2008, p. 55).

A prática discursiva na formação dos objetos é constituída por uma engrenagem cujas peças são moventes, dinâmicas e contingentes e que, assim articuladas, estão inscritas em relações de saber e poder<sup>6</sup> que mantém ou ressignificam os discursos no movimento do seu retorno, aquilo que já foi.

## 1.2 A ARQUEOGENEALOGIA E A CONTRADIÇÃO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

O que há de indiscutível na teoria foucaultiana, para os adeptos a essa vertente teórica, é a dificuldade de sintetizar alguns conceitos, mesmo porque para compreendê-los é preciso, sobretudo, compreender o seu funcionamento em uma determinada época histórica; em alguns campos associados (campos do saber); sobre certo objeto de pesquisa e das contradições que lhes são constitutivas. Isso porque essa teoria tem uma força problematizadora que leva a questionar o óbvio, as convicções, os consensos, aquilo que é tomado como dado, como posto e como verdade. Nessa busca, a teoria possibilita pôr em cheque a soberania dos sentidos no jogo das significações que constroem o valor e o sentido das coisas a partir do jogo discursivo.

Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo – num determinado aspecto de nossa vida. Isso nos ajuda a investigar e a expor de que modo puderam ser construídas, diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintos (FISHER, 2012, p. 12-13).

Essa característica da teoria e metodologia de Foucault (2008, p. 168) interroga a coerência dos discursos que atua como uma “coação moral das pesquisas”. Sendo a coerência uma obrigação, o objeto de desejo e de legitimação da pesquisa, a tendência é anular ou desviar a pesquisa da contradição. No entanto, a proposta foucaultiana é problematizar os regimes de ver(dades) que constituem os sentidos das

---

<sup>6</sup> As relações de saber e de poder caminham para a segunda fase da teoria de Michel Foucault, a genealogia, que será discutida ainda neste capítulo.

coisas. Para tanto, o pensador explica que analisar o discurso “[...] é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 171). Nessa perspectiva, na análise arqueológica, a contradição é objeto a ser descrito “[...] sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas” (FOUCAULT, 2008, p. 171).

O jogo de contradições que se estabelece entre a realidade da educação indígena e discursos materializados nos documentos que versam as políticas linguísticas, de inclusão e de afirmação traz à visibilidade uma série de conflitos que comprometem o letramento escolar. Descortinar as contradições que envolvem o letramento escolar em contexto multilíngue indígena esbarra nas relações entre o nacional e o indígena, haja vista a importância da língua na cultura e, portanto, na formação da identidade, isto é, identificar-se com uma língua significa reconhecer-se nela e compartilhar de suas práticas (de leitura e de escrita). Nessa perspectiva, a contradição, na dinâmica da educação indígena, atua como estratégia política de controle inerente à tendência política contemporânea marcada pela inclusão. As políticas linguísticas e educacionais voltadas aos indígenas resolvem minimamente o problema da inclusão desse sujeito no ambiente acadêmico. Apesar das determinações políticas, a inclusão se efetiva por meio do rompimento de alguns paradigmas construídos pelo resíduo histórico que estigmatiza o indígena como incapaz e pela distância existente entre valores, estruturas e práticas culturais e linguísticas. Desse modo, a formação escolar reforça as fronteiras entre o indígena e o nacional a partir do princípio de que a língua portuguesa é a língua materna<sup>7</sup> e, sob essa condição, fundamenta a prática pedagógica.

---

<sup>7</sup> Entendemos que a prática pedagógica em língua portuguesa exercida no processo de formação contraria o direito do indígena ao ensino bilíngue e específico. É válido explicitar que defendemos a necessidade de um ensino que contemple as condições culturais indígenas a fim de promover um diálogo entre as línguas, considerando que até nas comunidades em que a língua materna é a língua portuguesa, há modos específicos de funcionamento dessa língua, bem como as práticas de leitura e de escrita não são necessariamente as mesmas. No entanto, a conduta escolar está fundamentada em valores da cultura escrita e de avaliações que classificam e rotulam os alunos. Reconhecemos que este também pode ser um problema recorrente na educação pública em comunidades de não indígenas que demandem uma atenção especial, mas esse não é o percurso proposto neste trabalho. Nossa preocupação tem se limitado em dar voz e visibilidade ao letramento escolar em contexto multilíngue e multicultural indígena e de seus efeitos na participação política do indígena na sociedade brasileira.



Apesar de ser reconhecida a necessidade de um tratamento especial no processo de formação escolar pela Constituição de 1988, a crítica que fazemos é com relação à importância atribuída à língua indígena no processo de formação escolar. Ao defender a necessidade de um ensino bilíngue e específico está implicada a relevância cultural da língua na manutenção da identidade indígena. A escola, pelo seu caráter conservador e por seu sistema normalizador, ao promover o ensino convencional e tradicional da língua portuguesa, são neutralizadas as possibilidades de interação entre as línguas/culturas, polarizando as identidades. A contradição entre a proposta constitucional (políticas linguísticas) e a realidade da educação indígena atua na contenção da identidade indígena na medida em que os saberes avaliados e valorados pela escola, pelo vestibular e pela sociedade são determinados pela norma culta da língua portuguesa.

Essa forma de problematizar o poder é também uma forma de contestar as relações sociais, políticas e econômicas. Na perspectiva genealógica de Foucault, segundo Machado (2007, p. XIII), “[...] o aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado, mas o ultrapassa e o complementa”. Ainda, segundo o autor,

[...] a mecânica do poder se expande por toda a sociedade, assumindo formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder (MACHADO, 2007, p. XII).

Desse modo, o poder, na teoria foucaultiana, não é restrito ao Estado, mas atua de diferentes formas por meio de diferentes mecanismos, técnicas e estratégias que estão relacionados com a produção de saberes. Dentre essas formas de controle do saber, a instituição escolar atua a partir de princípios políticos e culturais estabelecidos historicamente.

Uma excelente contribuição de Foucault sobre o poder são os modos como ele o concebe, quais sejam: como relação, como prática, como algo cujo exercício se dá na sociedade e que tem um funcionamento específico. O poder, nessa perspectiva, tem um efeito produtivo,

[...] tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência de luta, de insurreição contra as ordens do poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (MACHADO, 2007, p. XVI).

Esse modo de compreender o exercício do poder, orienta nossa leitura sobre os documentos educacionais; sobre o vestibular como possibilidade de inclusão e de exclusão; e, sobre a realidade do processo de formação escolar. A língua portuguesa, como temos insistido, se constitui como o alicerce de todo o processo de ensino-aprendizagem na instituição escolar, bem como é o vínculo de nacionalidade e de cidadania. O caráter político da língua nacional e a sua relação com a cultura também é elementar para a capacidade de revolta e resistência. As fragilidades no domínio da língua portuguesa neutralizam as possibilidades de resistência e nos faz questionar que poder há na resistência se o seu efeito nas práticas sociais são tão tímidos? A partir dessa indagação, trazemos à visibilidade os efeitos políticos provenientes da deficiência do domínio da língua na norma culta e das dificuldades em reagir a um sistema político, cultural e educacional fechado em si mesmo cuja finalidade inclusiva ainda tem efeitos excludentes.

Nessa relação de poder, os saberes sobre a língua portuguesa apresentados pelos candidatos indígenas, no vestibular, classificam esses candidatos como aprovados ou não, isto é, como capacitados ou não a fazer parte do universo acadêmico. No entanto, ser proficiente em língua portuguesa não implica, necessariamente, ser proficiente em letramento escolar e/ou acadêmico, considerando que a proficiência, em meio a tantas definições, compartilhamos da noção daquela que a concebe como a capacidade de usufruir dos benefícios do conhecimento da língua no cotidiano, grosso modo, para realizar coisas. Quanto mais

se domina as variações de uma língua, mais o sujeito é capaz de se inscrever nela e, por meio dela, cumprir com seus objetivos, atender suas necessidades, defender seus direitos e suas ideias, etc.

Se o domínio da língua é possibilidade para liberdade e ascensão social e econômica, o poder disciplinar é a forma de poder que esquadrinha e hierarquiza a distribuição dos sujeitos “[...] através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (MACHADO, 2007, p. XVII). Apesar do caráter massificante e descaracterizador que o regime capitalista é compreendido na contemporaneidade, a individualização é anterior a esse poder e implica “[...] características, desejos, comportamentos, hábitos, necessidades, que seria investida pelo poder e sufocada, dominada, impedida de se expressar” (MACHADO, 2007, p. XIX). Esse jogo entre inclusão e exclusão, entre resistência e neutralização de forças, entre saberes qualificados e desqualificados<sup>8</sup> cria espaços heterotópicos<sup>9</sup>. Trata-se do movimento de inclusão com efeitos excludentes.

A metodologia genealógica de Foucault “[...] procura dar conta [do] nível molecular de exercício do poder sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro” (MACHADO, 2007, p. XIII). Esse modo de compreender o funcionamento do poder se imprime nas relações sociais intermediadas pelas línguas. O RCNEI, como documento representante da educação indígena ilustra essa relação:

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país [língua portuguesa]. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial (MEC/SEF, 1998, p. 121).

Nessa perspectiva, o Referencial esclarece o propósito final da educação indígena em língua portuguesa. O processo de formação escolar é um grande aliado

---

<sup>8</sup> Foucault (2008), em síntese, entende por “saber sujeitoado” duas coisas: (i) os saberes que são mascarados e que, por alguma razão, não ganham visibilidade; (ii) e os saberes desqualificados, são saberes locais, que são (re)produzidos das pessoas, que não são conceituais, nem comprovados. Já os saberes qualificados correspondem aos discursos institucionalizados que tomam forma e força de verdade, com valor científico e comprovado.

<sup>9</sup> Ver capítulo 2 seção 2.2,

no processo de inclusão, conforme proposto pelas políticas. No entanto, o próprio processo escolar e o do vestibular estão impregnados por procedimentos de classificação e sistema de valores cuja proposta, em sua efetividade se inclina para efeitos de normalização. O letramento escolar, enquanto conjunto selecionado de saberes sobre a língua portuguesa tem um duplo funcionamento. Por um lado, reforça a soberania do monolinguismo ao enaltecer os saberes sobre a norma culta (e os sujeitos que os dominam), neutralizando de forma silenciosa e não violenta os aspectos identitários indígenas, como língua e cultura.

Por outro lado, cria-se a esperança de que, ao dominar esse conjunto de saberes, como está contemplado no RCNEI e documentos que regem e regulamentam a educação indígena, o indígena tem possibilidade de mudança de vida de ingresso no universo acadêmico, de sucesso no mercado de trabalho e, especialmente, de ascensão social. No entanto, os objetivos para a educação indígena apresentados nos documentos correspondem às expectativas do sujeito indígena? Sabemos afirmar muito pouco, ou quase nada, sobre o que eles querem, o que esperam do futuro, qual o papel da língua portuguesa para eles e o que eles buscam com a formação escolar e universitária. A perspectiva de vida implantado para esses povos são os mesmos cultivados pela cultura nacional, uma vez que a escola tem sido uma fábrica de sonhos que tem funcionado com muitas dificuldades, quanto mais o é para as comunidades indígenas, justamente, porque não se sabe o que se quer dela e como ela pode servir.

Ao tratar da escola não nos referimos apenas à instituição física escolar, mas tudo que a envolve: as políticas públicas; os documentos que a regulam; a formação profissional dos sujeitos que nela trabalham; os materiais escolares; a comunidade indígena na qual está alocada; a comunidade nacional envolvente; etc. Nessas circunstâncias, referimo-nos à escola nessa complexidade que ela é. Consideramos também que todos os aspectos que compreendem a educação escolar, bem como a instituição escolar e a política que a regula, estão envolvidos no processo de formação do aluno-candidato indígena.

### 1.3 O LETRAMENTO ESCOLAR EM CONTEXTO MULTILÍNGUE NO VESTIBULAR INDÍGENA

Os trabalhos realizados acerca da educação indígena do vestibular específico têm mostrado que as fragilidades no domínio da norma culta, observadas nas redações produzidas por candidatos indígenas nesse processo seletivo, são decorrentes de uma série de problemas nos campos político, político-educacional, histórico, social e cultural. Temos insistido em dizer que a contradição entre as propostas educacionais, cujos princípios são pautados na Diversidade Cultural, e as condições de formação dos professores direcionados para essas escolas e dos materiais didáticos cumprem parcialmente a idealização da formação escolar indígena pela Constituição vigente (BRASIL, 1988). Além disso, existem equívocos de sentidos de noções fundamentais no trato da educação linguística em contexto multilíngue, a saber: *desigualdade*, *diversidade* e *diferença* são significados por uma relação de constituição; *preservação* e *inclusão*. Envolve contradição, ao mesmo tempo em que são instituídos direitos, pois, são termos que se repelem um ao outro. Há ainda o envolvimento de termos como *respeito* e *tolerância* que são tratados como sinônimo, embora sejam condutas diferentes (GONÇALVES, 2012; TASSO; GONÇALVES, 2014; TASSO; JUNG; GONÇALVES, 2014).

A confusão que acontece entre a definição desses termos se deve à expectativa promovida pelas políticas de afirmação e de inclusão que propõem a inclusão do sujeito indígena, haja vista sua condição de cidadão. Desse modo, esta tese também cumpre com o permanente

[...] desafio de discutir e refletir acerca da inconsistência dos sentidos produzidos pelo emprego do termo diferença, dado que a ele se encontram relacionados os fatores sociopolíticos e culturais da exclusão, da intolerância e, principalmente, do desrespeito ao indígena. Sob tal perspectiva, cria-se o paradoxo sob o qual a diferença é discursivizada, cujos efeitos colocam em fragilidade o teor do princípio de igualdade que rege a Diversidade Cultural e a cidadania (TASSO; GONÇALVES, 2014, p. 70).

Nesse jogo político de olhares sobre o indígena, sobre sua língua e cultura, a identidade indígena se constitui sob regimes de verdade diferentes e contrastantes conforme o contexto, seja no âmbito político, cultural, econômico, educacional, etc.

Essa indefinição que qualifica o sujeito indígena “[...] cria as condições de possibilidade para que as definições sejam fortuitas na esfera política, nos discursos que reverberam a história e nas relações interpessoais” (TASSO; GONÇALVES, 2014, p. 73).

Tais incoerências discursivas põem em funcionamento a maquinaria da exclusão que estão no plano da invisibilidade, porque estão camufladas por discursos que versam e asseguram a inclusão (na teoria). A educação escolar é comumente discursivizada sob uma perspectiva otimista de oportunidade e de transformação social, apesar de ter exercido um papel administrativo, mais voltado ao controle das multiplicidades e do acesso ao saber. Nesse cenário, a educação indígena, em especial, foi pensada, desde a colonização como uma possibilidade de catequização e de civilização dos índios. Não sob os mesmos procedimentos e não mais com objetivo religioso, ainda são reproduzidos, no campo educacional, os efeitos de domínio, de rejeição e de afastamento dos sujeitos que estão subjetivados aos elementos étnicos. No âmbito das relações sociais, esses efeitos ainda se reverberam em práticas educacionais que estabelecem um padrão a partir de uma norma(lidade), muitas vezes, amparada pela lei. As relações de poder contemporâneas já não são as mesmas, nem mesmo são tão sangrentas como já foram, mesmo porque a noção de morte também se reformulou, mas ainda nos dias de hoje, as políticas não inibem o índio de ser subjugado, rejeitado, hostilizado, desqualificado e controlado sob justificativas de redenção e conversão. A problemática dessa memória ainda tão recente é a amputação de práticas, a coerção de identidades e a frustração da sua cidadania.

O modo como o poder se exerce no regime político vigente é velado, atuando nas minuciosidades das relações políticas e sociais. Ainda sob tais condições de existência desse processo seletivo, o vestibular indígena significa uma abertura importante no desenvolvimento educacional, intelectual e cultural dos sujeitos indígenas, bem como uma oportunidade de mudança, bem como representa relevantes contribuições para as comunidades indígenas, considerando as chances de o aluno retornar para a comunidade depois de graduado. Segundo Amaral (2010, p. 176-177),

A garantia de vagas suplementares nas universidades públicas aos povos indígenas no Paraná, por meio de concursos vestibulares específicos a partir do ano de 2002, possibilita reflexões e problematizações acerca da construção do conceito de estudante indígena universitário, fundamentalmente diante da relação desses sujeitos com o espaço da universidade que, apesar de recente na história brasileira (datado da década de 1930), já se instituiu com influências da tradição européia e americana com características monoculturas, hierárquicas, machistas, branca e cristã, apesar de avançar significativamente no princípio do ensino básico (AMARAL, 2010, p. 176-177).

O caráter político do vestibular converte a educação em um recurso no processo de controle das populações indígenas (e da sociedade de modo geral) por estar impregnada do regime cultural da sociedade predominante e é impossível mensurar os efeitos desse contato tão próximo e dogmático. Outro ponto que nos chama a atenção no processo educacional está relacionado às ações políticas referentes à educação indígena, em especial no que compete ao vestibular indígena. Amaral (2010, p. 178) destaca, em especial, na tese de Paulino (2007, p. 41), acerca da Lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001 sob projeto de lei do Deputado Estadual César Silvestre e sancionada pelo Governador Jaime Lerner como efeito do aniversário de 500 anos do descobrimento do Brasil. Dessa forma, conforme supracitado, Paulino (2007, p. 41) alerta que: “[...] à primeira vista o processo de promulgação desta lei parece reproduzir o mesmo ranço tutelar do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas, Estado este que durante séculos disse a eles o que é melhor, como e por que fazê-lo sem ao menos consultá-los”.

O vestibular indígena reúne interesses políticos, dado o cenário político de renovações associadas ao lema “Agora são outros 500”, bem como é resultado de lutas de lideranças e professores indígenas com o propósito de garantir o acesso à universidade pública (AMARAL, 2010, p. 175). Essa abertura foi possível depois do “[...] reconhecimento da Educação Escolar Indígena como modalidade de educação básica fundamentada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, pelos Referenciais Curriculares da Educação Escolar Indígena no Brasil” (AMARAL, 2010, p. 175-176). A institucionalização da educação escolar indígena, em meio ao cenário político de implantação de cotas para negros e para estudantes de escolas públicas, contribuiu para a criação e consolidação desse processo seletivo específico. Outro fator que

cooperou para o surgimento do vestibular indígena foi a demanda de alunos indígenas, formados pelo sistema de ensino escolar público, que tinham muitas dificuldades na aprovação dos vestibulares convencionais ou na permanência na universidade em caso de aprovação. Dentre os obstáculos enfrentados pela população indígena, também deve-se considerar a distância geográfica como fator significativo, dado o conceito de família e de comunidade que os indígenas possuem, característico dessas culturas.

No que concerne às decisões políticas relativas à implementação da lei que garante o vestibular, Paulino (2007 *apud* AMARAL, 2010), em sua pesquisa, assegura que houve a ausência de participação das comunidades indígenas. Apesar das reivindicações das lideranças e de professores, o vestibular foi idealizado, projetado e executado por não indígenas. Amaral (2010, p. 182) explica sobre questões às condições de emergência do vestibular.

Como eu já tinha uma entrada (já tinha trabalhado com os indígenas) a reitoria me chamou para essa reunião. Não sabíamos do que se tratava e caiu sobre a nossa cabeça a lei aprovada, sancionada pelo governador, e que tinha que ser operacionalizada [...] Ficamos perplexos: tinha que implantar um vestibular, mas para além do vestibular tínhamos que pensar em permanência. [...] Só eu e mais uma professora conhecíamos o universo indígena, dos que estavam ali. Os demais eram representantes das universidades, das pró-reitorias de ensino... Fomos criando um clima de discussão mais profunda e a coordenadora da reunião (representante da SETI) disse: ou vocês implementam o vestibular agora ou a SETI pede para substituir esse grupo e chama outro (PAULINO, 2007, p. 50 *apud* AMARAL, 2010, p. 182).

Assim, foi criado o Grupo de Trabalho Interinstitucional que determinou os procedimentos de ingresso dos indígenas nas vagas criadas para as universidades estaduais e federal. Nas reuniões seguintes, foram convidados os representantes das etnias Kaingang e Guarani do Estado do Paraná para discutir sobre esse tema, no entanto, não esteve em pauta questões referentes à permanência. Em um outro momento, o referido Grupo se reuniu para elaborar a Resolução Conjunta que institui o vestibular. Surge, então, o Vestibular Específico Interinstitucional do Povos Indígenas no Paraná. Em agosto de 2001, foi realizado um encontro com professores indígenas e alguns docentes das Universidades cujo foco era normatizar o ingresso. Nesse espaço, os professores indígenas insistiram na necessidade de definir uma



política de acompanhamento pedagógico e de respaldo financeiro para os ingressantes (AMARAL, 2010).

A etapa seguinte foi estabelecer as regras do vestibular, fase na qual os professores indígenas participaram apenas no primeiro dia, sob justificativa de cortes orçamentários. Além dos obstáculos políticos e econômicos que se levantavam, as condições sob as quais o vestibular é consolidado se constitui ainda de impasses teóricos e de áreas do saber acerca das questões indígenas. Dentre as determinações apresentadas e acatadas, foi definido que: a realização dos vestibulares é específica, interinstitucional e unificada no Estado e, paralelo ao convencional, também fica decidido que será coordenado por equipes de docentes das universidades que sejam, de preferência, ligadas às questões indígenas; o candidato indígena tem liberdade de escolher a universidade e o curso; a avaliação contempla a prova oral, sendo essa modalidade linguística uma tradição dos povos indígenas (AMARAL, 2010).

Foi determinado também, como norma do vestibular, que apenas indígenas concluintes do ensino médio poderiam fazer a prova. Os candidatos deveriam ser residentes em terras indígenas paranaenses. A homologação das inscrições seria efetivada por uma comissão composta por representantes da Fundação Nacional dos Índios (FUNAI) e por representantes das universidades públicas paranaenses. Essas medidas ainda são válidas. A FUNAI participa também da organização da logística, isto é, transporte e alojamento para os candidatos. É importante explicitar que o candidato não tem qualquer custo para a realização das provas, nem com transporte ou alimentação (AMARAL, 2010). A necessidade de logística se justifica, uma vez que o vestibular, até sua décima quinta edição, foi itinerante. Cada edição ficava sob responsabilidade das universidades estaduais e da federal, já na décima sexta e décima sétima edição, as provas foram realizadas em Faxinal do Céu. Cada universidade ainda fica incumbida de realizar o vestibular, todavia, há um projeto de que elas o realizem em Faxinal, por ser um espaço também do governo e pelo lugar acomodar o número de inscritos e de envolvidos na prova.

Desde a implementação do vestibular até hoje muitas mudanças aconteceram com relação às provas e ao processo de avaliação, mais especificamente, no que compete à prova de redação e a prova oral. A prova oral se mantém, muito embora tenha havido muita discussão e questionamento sobre a necessidade dessa avaliação, mas foi levado em consideração o caráter cultural dessa modalidade

linguística, assim como reconheceu-se a relevância da oralidade nas relações acadêmicas. Ainda sobre a prova oral, houve alterações no decorrer dos anos, dentre as quais destacamos a elaboração de uma planilha de avaliação que sistematiza, fundamenta, direciona e ameniza a subjetividade no processo de avaliar. A planilha de avaliação para a prova de redação também foi implementada no ano de 2011. A implantação da planilha tem a finalidade de avaliar com rigor e coerência o domínio da língua escrita do candidato indígena em situação de avaliação no contexto do vestibular. Por essa razão, houve resistência e muita discussão nesse processo, uma vez que se contra-argumentava o caráter inclusivo do vestibular. No ano de 2016, a banca de avaliação da prova de redação teve mais uma alteração, ficando determinado que ela seria composta apenas por professores e alunos de mestrado e de doutorado com formação em Letras. O mesmo não aconteceu com a prova oral, em razão do número de inscritos e do tempo reservado à execução da prova, um dia para avaliação de todos os candidatos.

Desde 2013, juntamente com a implantação da planilha, os avaliadores, nos quais estão incluídos os membros da CUIA<sup>10</sup>, se reúnem para um treinamento que precede a avaliação das provas e que se baseia nos critérios da planilha. Tais critérios se fundamentam, basicamente, em três pontos: a teoria dos gêneros, como fundamentação teórica; o manual do candidato, que serve de orientação para o candidato; os Parâmetros Curriculares Nacionais que delimita o conteúdo ministrado durante os anos do ensino básico, sem perder de vista o nível escolar que se avalia, terceiro ano do ensino médio. Considerando esses três elementos, a planilha de avaliação das redações define critérios de avaliação que testam os saberes dos candidatos e, nesse processo de avaliação, possibilita uma avaliação não apenas do candidato indígena, como também de todo o processo de formação escolar desse candidato. As redações são produções que representam o resultado da formação escolar e revelam a efetividade da educação escolar indígena no que compete ao ensino de língua portuguesa.

As fragilidades no domínio da língua portuguesa reveladas nas redações, estão relacionadas à incoerência entre o sistema educacional escolar com os mecanismos e estratégias e, até mesmo, com a distância existente na estrutura, organização e

---

<sup>10</sup> A Comissão Universidade para os Índios é responsável pelos processos de ingresso e de permanência no Ensino Superior nas instituições públicas no Paraná.

sistematização dos saberes do letramento escolar do letramento social do indígena. São questões que, para além do domínio da língua, compõem a identidade do sujeito indígena que, nem sempre, se enquadra às características e valores que constituem e configuram o candidato ao vestibular. Os saberes, muitas vezes, são conflitantes e isso se torna um obstáculo para o domínio de noções mínimas de domínio da língua que permitem sua sobrevivência na universidade (tanto nas avaliações, quanto nas relações interpessoais), visando a permanência dos indígenas que cursam a academia.

Um dos elementos limitadores do processo formativo e identitário vivenciado, e dentre os mais explicitados pelos estudantes indígenas universitários entrevistados, refere-se à sua frágil escolarização básica. Constata-se na pesquisa que essa fragilidade se evidencia a partir do contato com os conteúdos acadêmicos específicos dos cursos escolhidos, com as metodologias e linguagens utilizadas pelos professores, bem como nas relações sociais construídas com os professores e estudantes não indígenas, aspectos esses a serem analisados neste trabalho. Expressam os sujeitos que este limite fragiliza sua permanência no ensino superior (AMARAL, 2010, p. 281).

A permanência dos indígenas na universidade é um desafio constante a ser vencido, especialmente, por causa da discriminação, das fragilidades na formação escolar e da saúde da comunidade. Na tentativa de contribuir com os acadêmicos, é criada, em 2005, a Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (CUIA), compete a ela as seguintes responsabilidades:

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

Os membros da CUIA são professores das diversas áreas do saber das universidades públicas do Paraná que, em sua maioria, estão envolvidos em pesquisas sobre os indígenas ou que, de alguma forma, são tocados pela causa ou pelo descaso por ela. Incumbida de resolver os problemas na universidade e de promover o vestibular, a CUIA tem a tarefa de advogar pelo indígena que entra na universidade, de orientá-lo e de promover ações que contribuam para o seu desenvolvimento, como as monitorias. O vestibular se conforma como um investimento coerente quando se trata da permanência dos indígenas, haja vista a necessidade de o candidato estar preparado e ter condições de se inscrever no letramento acadêmico do qual será inserido, caso seja aprovado.

O processo seletivo do vestibular é bastante complexo e conflituoso porque avalia uma formação parcialmente adequada às práticas de letramento indígenas, e porque dado seu próprio processo de institucionalização, cujos princípios estavam mais voltados a uma decisão fortuita em meio ao cenário político do que como oportunidade de inclusão de oportunidade para as populações indígenas. Diante disso, o vestibular indígena se desdobra, ao mesmo tempo em que significa uma conquista política dos povos indígenas, também se configura como uma forma de subjetivação desses povos por meio de um regime de governamentalidade que administra as diferenças por políticas de silenciamento que garantem a oportunidade, mas não se comprometem com condições apropriadas e coerentes com a demanda. Isso se aplica ao ingresso e à permanência. Vale ressaltar que a crítica que se faz ao vestibular vai em direção de apontar os problemas para que sejam refletidos e, se possível, apontar condições de possibilidade de pesquisas que, a partir do diagnóstico aqui apresentado, proponham mudanças efetivas.

A peculiaridade e a complexidade da teoria e do método de Foucault propõe outra forma de pensar e de problematizar as relações de saber e de poder. Para o filósofo, essas relações são próprias da constituição dos sujeitos a partir de processos e de procedimentos de subjetivação, que normalizam o diverso para convertê-lo ou para excluí-lo. Essa dinâmica da exclusão se constitui e se reforça pelos regimes históricos de produção da verdade, que estão pautados nos saberes de uma época. Desse modo, este capítulo procurou fazer uma breve introdução da perspectiva foucaultiana com foco na constituição do letramento escolar em língua portuguesa do sujeito indígena brasileiro. Para tanto, contemplamos as regras de formação desse

objeto (do discurso) sob a perspectiva do método arqueogenealógico e entendemos que os discursos que versam sobre o letramento escolar no contexto têm a instituição escolar fundamentada em cultura escrita como protagonista, por isso, têm suas bases históricas, políticas, culturais e sociais arranjadas nessa modalidade. Na esteira dessas discussões, avançamos para o próximo capítulo no qual buscamos entender como o jogo político converte o letramento escolar no contexto multilíngue em estratégia de manutenção dos processos de exclusão/inclusão no regime de biopolítica.

## **CAPÍTULO 2: LÍNGUAS EM GOVERNAMENTALIDADE: BİOPODER E DISPOSITIVO(S)**

A perspectiva arqueogenealógica atua como uma engrenagem na qual se articulam regimes de governo, políticas de verdade (saberes da época) e processos de subjetivação. Essa dinâmica se constitui pelo processo de escolarização do letramento, no qual estão compreendidos os saberes sobre a língua portuguesa, as condutas linguísticas e o domínio da norma culta em meio a uma perspectiva política em que prevalece o monolinguismo; e pela função política da língua nacional que institui o duplo efeito da cidadania para o controle das multiplicidades: isonomia e normalização.

Nesse propósito, a primeira parte deste capítulo se volta ao quadriculamento disciplinar que envolve procedimentos de normalização que se configuram sob o estabelecimento de normas. Na segunda parte, vamos compreender a instituição escolar como espaço heterotópico de consolidação da norma e de funcionamento da língua. Na terceira parte, propusemo-nos compreender como as tecnologias de disciplina e de segurança atuam no controle das multiplicidades.

As inquietações trazidas neste capítulo nos levam a questionar como as técnicas de poder e os processos de subjetivação estão centradas não somente no corpo, mas na institucionalização do saber. Para tanto, recorreremos ao biopoder que se define por uma série de fenômenos, um conjunto de mecanismos que constitui suas características biológicas fundamentais que “[...] entra[m] numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 03). O biopoder consiste em um regime de governamentalidade cujos mecanismos de poder constituem todas as relações (sociais, políticas, econômicas e culturais), isto é,

[...] são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico um momento dado, durante um período dado, num campo dado (FOUCAULT, 2008b, p. 4-5).

A complexidade das questões relacionadas ao poder está na dinâmica de seu funcionamento. O poder, nesse sentido, é dinâmico, multifacetado, capilar e está pulverizado nas relações sociais. Por isso, Foucault (2008b) se importa com o conjunto de procedimentos, mecanismos e de saberes e verdades que agenciam o poder. Nessa perspectiva, o poder não é centralizado, logo, não está concentrado no Estado. Bert (2013) esclarece que o Estado moderno é considerado “[...] menos como uma instituição, mais como uma forma de pensamento estratégico que estabelece práticas dirigindo-se, simultaneamente, a todos e a cada um” (BERT, 2013, p. 130). O Estado tem por responsabilidade garantir a ordem e a segurança por meio do pacto de segurança, daí o exercício da governamentalidade. A noção de governamentalidade retoma o processo de constituição do sujeito por meio da história de racionalidade de governo que define o campo estratégico das relações de poder (BERT, 2013). A governamentalidade é estabelecida pelas formas de governar pessoas, populações e instituições, se constitui de um conjunto de mecanismos, dispositivos, estratégias e técnicas disciplinares. Bert (2013, p. 130), a partir das leituras do filósofo Michel Foucault, define o ato de governar como “[...] um equilíbrio movente entre as técnicas que asseguram a coerção e os procedimentos pelos quais o si se constrói e se modifica a si mesmo”.

A regulação dos comportamentos e dos saberes é realizada por instituições que põem em prática as estratégias de governo por meio de técnicas coercitivas e procedimentos disciplinares. Trata-se de um conjunto de mecanismos de controle que pune, reforma, convence, inclui, exclui. As disciplinas estão circunscritas ao discurso das regras, da norma. “Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 46). Na sociedade de normalização as técnicas disciplinares são normalizadoras e colonizam os procedimentos legais. Essa técnica política de intervenção mobiliza saberes que incidem sobre o corpo e sobre a população cujos efeitos são disciplinares e regulamentadores. A norma, nesse movimento, é o elemento disciplinar e regulamentador que se aplica ao corpo e à população que gerencia a multiplicidade.

Diante desses princípios teóricos, consideramos que a língua é um elemento fundamental da identidade nacional que contribui para a administração das multiplicidades à medida que promove a articulação entre os aspectos culturais e políticos de uma sociedade nacional. A língua oficial é o elo que possibilita a interação

entre os sujeitos, as instituições, a política e a cultura – sobretudo, em um país cultural e linguisticamente diverso como o Brasil. Nessas condições, a língua oficial em contexto multilíngue é instaurada como saber elementar que edifica a cidadania e prescreve condutas. Nesses termos, a língua oficial da qual tratamos se fundamenta nos saberes sobre a norma culta, que é a variação autorizada socialmente. O domínio desses saberes designa uma posição, porque se rarefaz apesar de os saberes escolares estarem alicerçados nos princípios da norma culta. Diante dessas breves considerações teóricas e tendo em vista esta etapa da pesquisa, faz-se mister problematizar, em sequência, o jogo político que converte a língua em um dispositivo de governamentalidade no regime de biopoder como um dispositivo disciplinar.

## 2.1. QUADRICULAMENTO DISCIPLINAR: ENTRE A NORMA E A NORMALIZAÇÃO

Na permanente busca por compreender o funcionamento do poder, Foucault (2005) esclarece que o que está em jogo em todas as genealogias são os mecanismos, os efeitos, as relações estabelecidas e os dispositivos que, de alguma forma, estão implicados no exercício de poder. Nessa dinâmica, o poder, tem especificidades a serem explicitadas e consideradas, em especial, o poder político que é tão caro para este trabalho e que envolve (de forma direta ou indireta) todas as discussões e investigações. Isso porque o poder político é incumbido de gerenciar e controlar a vida por mecanismos e dispositivos peculiares dos regimes do biopoder e da biopolítica. O poder em Foucault (2005, p. 21) é, “[...] em si mesmo, uma relação de força”. Nesse regime de olhar, o poder político organiza as relações de força para, assim, exercer ou manter o controle. O filósofo explica que a política é “[...] uma espécie de guerra silenciosa [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 23). Se na guerra os mecanismos empreendidos eram determinados pela repressão violenta e pelo enfrentamento belicoso, no poder político o controle é exercido por mecanismos, procedimentos, técnicas e dispositivos singulares de governamentalidade. As formas de governo traduzem o “como” do poder cujo mecanismo de funcionamento é composto pelas regras de direito e pelos efeitos de verdade que, nas relações políticas e sociais, se convertem em limites que demarcam normas os quais circunscrevem o



corpo social; “[...] somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa os efeitos de poder [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Nesse modo de funcionamento político, o direito tem o papel de legitimar o poder. Foucault (2005) compreende o direito, não apenas a lei, mas o conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que o aplicam com vistas à relação de dominação. A noção de dominação, na perspectiva abordada, corresponde a “[...] um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior de uma sociedade [...] as múltiplas sujeições que ocorreram e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2005, p. 31-32). O campo judiciário, bem como a norma são formas de manutenção do poder e este pode ter, por efeito, a dominação. Nessa engrenagem, a instauração da língua portuguesa como língua oficial/nacional pela Constituição de 1988, aliada a uma política linguística monolíngue, se estabelece por meio de saberes e condutas linguísticas que classificam e qualificam os sujeitos que a dominam, dada a cultura da escrita na norma culta. A política do monolinguismo e seus efeitos normalizadores é uma forma de manutenção de poder que subjetiva os membros de uma nação e estabelece um vínculo simbólico, uma vez que língua, cultura e identidade estão amalgamadas.

Diante disso, a trama do poder político se desenvolve por duas vias, a da lei e a da norma. É previsto pela lei soberana do Brasil, a Constituição Federal de 1988, que a língua nacional/oficial é a língua portuguesa; enquanto a norma está prescrita pela variação dessa língua na norma culta, já que é nesta língua que estão escritos as leis (direitos e deveres), o domínio do código no qual a lei está inscrita e a possibilidade de uma cidadania ativa, respeitosa e participativa. Ser brasileiro, sob tais condições, requer não somente falar português, mas ser cidadão é ter domínio da norma culta, código que registra e traduz as implicações políticas e sociais do campo jurídico. A lei e a norma são mecanismos de funcionamento de poder, da soberania do monolinguismo que operam por meio da contradição. Desse modo, a contradição é a condição de existência da lei e da norma e, nessa dinâmica, está o próprio funcionamento do poder no qual a língua portuguesa e a cidadania são os dispositivos. A lei que garante a diversidade linguística e cultural é impedida pela norma que atua nas relações sociais sob a forma de exclusão e de inclusão.

No fundo, a dialética codifica a luta, a guerra e os enfrentamentos dentro de uma lógica, ou pretensa lógica da contradição; ela os retoma no duplo processo da totalização e da atualização da racionalidade que é a um só tempo final, mas fundamental, e em todo caso irreversível. Enfim, a dialética assegura a constituição, através da história, de um sujeito universal, de uma verdade reconciliada, de um direito em que todas as particularidades teriam enfim seu lugar ordenado (FOUCAULT, 2005, p. 69).

Por esse modo de funcionamento, o poder é múltiplo e dinâmico. Desse modo, é possível dizer que o poder assume diversas formas de atuação, por isso, não raro, é investido da contradição. A lei, articulada à norma, gerencia as relações sociais por estarem inscritas em verdades políticas, sociais e culturais. A lei e a norma estão empreendidas em processos de normalização que compreendem procedimentos, mecanismos e dispositivos disciplinares. O sistema de leis aponta para um duplo: o que é proibido e o que é permitido. “No sistema da lei, o que é indeterminado é o que é permitido; no sistema da regulação disciplinar, o que é determinado é o que deve fazer, por conseguinte todo o resto, sendo indeterminado, é proibido” (FOUCAULT, 2008, p. 61). Nessa relação, o sistema legal e o sistema de normas estão intimamente relacionados: a lei normatiza e a norma normaliza. Já a norma se constitui por consensos, definições, limitações e coerções. Sobre essa relação entre lei e norma Foucault (2008, p. 74) esclarece que

[...] se é verdade que a lei se refere a uma norma, a lei tem por papel e função – é a própria operação da lei – codificar uma norma, efetuar em relação à norma uma codificação, ao passo que o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização.

Ao reconhecer as diferenças entre lei e norma, importa-nos compreender como elas funcionam na e para as condições de emergência e de existência do letramento no Vestibular para Povos Indígenas no Paraná, o que implica tratar das questões da língua portuguesa em contexto multilíngue. Há duas determinações explicitadas na Constituição de 1988, uma garante uma educação que preserva as especificidades e outra que legitima a língua portuguesa como língua oficial. A norma, prescrita pelas relações históricas, sociais e políticas as quais inscrevem práticas culturais, reforça o monolinguismo em língua portuguesa com ênfase na norma culta. Esta variação da

língua que é predominante versa as prescrições legais e jurídicas e legitima a linguagem científica, escolar e acadêmica. A norma culta da língua portuguesa prepondera sobre as demais variações porque é sistematizada, gramaticalizada e dicionarizada. Isso faz com que a língua seja inscrita em práticas autorizadas de saber e lhe atribui o caráter de ciência. A língua portuguesa, pelos processos históricos de imposição e por atribuições científicas, além de garantir soberania sobre qualquer outra língua e outra variação no Brasil, faz com que ela possa ser ensinada. O processo de escolarização da língua portuguesa é uma forma bastante efetiva de assegurar a sua condição de existência e controlar as possibilidades de seu domínio.

Ainda sobre a relação entre lei e norma, elas estão relacionadas aos processos disciplinares e a disciplina é normalizadora. Para tal finalidade, estão empreendidos nos processos disciplinares técnicas, mecanismos e dispositivos. Desse modo, a língua portuguesa, no processo de letramento escolar, se constitui como dispositivo disciplinar, uma vez que ela consiste em um saber. O controle desse saber, por sua vez, se inscreve na economia política do poder. São procedimentos disciplinares que incidem não apenas sobre o corpo, mas, em especial, sobre os saberes, saberes disciplinados e regulamentados pela ciência. Foucault (2005, p. 222) esclarece que o Estado tem uma função com relação aos saberes, a de “[...] disciplinamento: ou seja, a um só tempo, de seleção, de homogeneização, de hierarquização, de centralização”. Tais procedimentos configuram o processo de escolarização, não é qualquer saber que é ensinado na escola pública, nem de qualquer forma. O Estado administra os saberes pela instituição escolar. Isso é feito pela elaboração de um currículo que determina quais saberes compõem a formação escolar e, principalmente, como isso é feito por meio de documentos que prescrevem práticas pedagógicas e cursos de capacitação proporcionados pelo governo estadual.

A atuação do Estado por meio do poder político não é “[...] essencialmente um mecanismo negativo de repressão” (FOUCAULT, 2014, p. 43). Segundo o filósofo, “[...] o poder tem por função proteger, conservar ou reproduzir as relações de produção” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

De fato, a ideia de que o poder pesa de certa forma desde fora, maciçamente, segundo uma violência contínua que alguns (sempre os mesmos) exerciam sobre os outros (que também são sempre os mesmos), é uma espécie de concepção de poder que é tomada

emprestada de quê? Do modelo, ou da realidade histórica, como vocês preferirem, de uma sociedade escravagista. A ideia de que o poder – em vez de permitir a circulação, as alternâncias, as múltiplas combinações de elementos – tem por função essencial proibir, impedir, isolar, parece-me uma concepção do poder que se refere a um modelo também historicamente superado, que é o modelo da sociedade casta. Fazendo do poder um mecanismo que não tem por função produzir, mas arrecadar, impor transferências obrigatórias de riqueza, por conseguinte privar do fruto do trabalho; em suma, a ideia de que o poder tem por função essencial bloquear o processo de produção e fazer com que este beneficie, numa recondução absolutamente idêntica das relações de poder, certa classe social, não me parece referir-se ao funcionamento real do poder que viria se superpor no dias de hoje, mas ao funcionamento do poder tal como podemos supô-lo ou reconstruí-lo na sociedade feudal. Enfim, referindo-se a um poder que viria se superpor, com sua máquina administrativa de controle, a formas, a forças, relações de produção estabelecidas no nível de economia já dada; descrevendo assim o poder, parece-me que, no fundo, ainda está se utilizando um modelo historicamente superado, desta vez o da monarquia administrativa (FOUCAULT, 2014, p. 43-44).

Esse funcionamento do poder se instaura mediante o sistema de “disciplina-normalização” que não é repressivo, mas produtivo. Esse regime de olhar o poder e seu exercício é bastante complexo e assim o é porque se constitui de contradições no âmbito político e social, sendo sistematizado no plano educacional. O acesso aos saberes escolares por meio da existência de escolas públicas nas comunidades indígenas concretiza o acesso à educação, sendo estas um direito dos cidadãos brasileiro. Por esse direito, a educação escolar – especialmente no que confere aos saberes da língua portuguesa – se configura como uma possibilidade de acesso ao ensino superior cujo objetivo primeiro é formar mão de obra qualificada e produtiva para o mercado, da mesma forma que cumpre com os propósitos constitucionais de dar acesso à educação àqueles que estão à margem. Nessas condições, os discursos que versam sobre a educação escolar indígena se baseiam no direito ao exercício da identidade étnica, a prática cultural e linguística.

Para compreender o grande nó que consiste a educação indígena, é preciso refletir sobre as condições de existência da escola em terras indígenas que configura o contexto multilíngue e sobre o papel da língua portuguesa nesse contexto. A escola é uma instituição formada por um espaço físico. É, também, composta por práticas culturais da sociedade nacional que confronta e se sobrepõe às práticas indígenas. Tal instituição é orientada pelos princípios e tendências políticas nacionais; mas,

sobretudo, a escola participa efetivamente na formação e manutenção da identidade nacional a partir da formação do currículo. O conjunto de saberes e práticas selecionadas constitutivas do currículo escolar moldam condutas, normatizam os sistemas e normalizam regimes de olhar. Isso porque a escola instrui, adentra, doutrina, educa, (con)forma crianças e jovens.

A relação Estado, governo e instituição escolar se amálgama nos procedimentos disciplinares que normatizam e normalizam a população nacional que, embora seja constituída pela diversidade e pela multiplicidade, se constitui em uma unidade: a brasileira. A língua oficial e nacional, que é a língua portuguesa, representa essa unidade que se estende às questões culturais também. Desse modo, mais do que conceituar essas noções, importa-nos a língua oficial/nacional em meio a esse jogo, cujos vetores de força promovem a exclusão dos sujeitos indígenas ao mesmo tempo em que são possibilidades de inclusão. Com a instauração das escolas nas comunidades o Estado acomoda suas obrigações em manter o funcionamento da instituição, referimo-nos à manutenção física da instituição. De modo geral, no que compete ao domínio da língua portuguesa nas redações no vestibular indígena, a avaliação não se aplica ao processo de letramento que compreende também as incoerências políticas nas quais o processo escolar está inscrito, mas à proficiência demonstrada pela competência apresentada pelo candidato. O processo de letramento é consolidado sob um jogo discursivo que mascara problemas de ordem pedagógica em que as condições oferecidas pela instituição escolar pública correspondem parcialmente às necessidades do contexto multilíngue, comprometendo a proficiência.

Além disso, a escola, considerando seu caráter disciplinar, reúne em sua constituição prescrições relativas à norma e ao sistema de leis. A lei e a norma estão articuladas na relação história/memória do sujeito indígena na população nacional e as determinações oficiais de inclusão. As exigências disciplinares da escola atuam como técnicas disciplinares que enquadram sujeitos diversos em uma mesma dinâmica de formação. As diferenças culturais têm implicações diretas nesse processo, uma vez que cada cultura tem processos e procedimentos próprios; tempo de assimilação específico; diferentes domínios, saberes e usos linguísticos. Estes aspectos peculiares de cada cultura e língua que a escola não contempla no processo

de letramento, considerando que está sistematizada e organizada para atuar a partir de um quadriculamento disciplinar. Nesse regime,

[...] a disciplina estabelece as seqüências ou as coordenações ótimas: como encadear os gestos uns aos outros, como dividir os soldados por manobra, como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro classificações [...] a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí estabelece a demarcação entre os que são considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal (FOUCAULT, 2008b, p. 75).

Foucault (2008b, p. 75) explicita ainda que a normalização disciplinar “[...] consiste primeiro em colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de um certo resultado, e a normalização consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz”. Esse modelo quadriculado, fechado e (pré)determinado culminou em forte política linguística que assegura o monolinguismo da língua portuguesa na norma culta, em especial, na sua modalidade escrita. Desse modo, norma culta da língua portuguesa, entre norma e normalização, implica o processo de exclusão ou de inclusão. Em outras palavras, significa qualificar o que é normal, capaz e útil dentro de sistema político-econômico. Nessa conjuntura, os efeitos são contraditórios, mas não poderiam ser outros, a saber, a norma que faz viver a política linguística do monolinguismo, silencia e deixa morrer às mínguas língua e cultura étnicas. O que não se pode perder de vista é que a diversidade é protegida pela lei, mas a norma, nesse caso, é o vetor de força maior. Para tratar disso, trazemos o que Foucault (2008, p. 75) explica sobre a norma, a normalização e a normação:

[...] o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. Essa característica primeira da norma em relação ao normal, o fato de que a normalização vá da norma à demarcação final do normal e do anormal, é por causa disso que eu preferiria dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização (FOUCAULT, 2008, p. 75-76).

A instituição escolar corrobora com as determinações da norma ao regular a conduta de professores e de alunos e ao estabelecer níveis para avaliação conforme cada etapa. O desempenho do aluno é sempre assombrado pelo ótimo estipulado pela norma e testado pelo exame. “O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2006, p. 154). O exame traz à visibilidade os saberes daqueles que são postos à prova, haja vista que esse procedimento “[...] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objeto e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 2006, p. 154). Para Foucault (2006), os exames são procedimentos de controle que averiguam a efetividade da norma e dos mecanismos disciplinares. Nesse modo de compreender o vestibular como um exame, as pesquisas desenvolvidas sobre o vestibular específico revelam a fragilidade no domínio dos saberes escolares em língua portuguesa. O que nos inquieta é que o vestibular indígena existe desde 2001, desse modo, por que o processo de formação escolar não teve mudanças significativas já que as redações, ainda nas edições recentes do vestibular, revelam dificuldades com a norma culta da língua portuguesa na modalidade escrita? Diante dessa regularidade, os discursos que versam sobre as competências linguísticas dos indígenas se mantêm reforçando os processos de exclusão que comprometem tanto o reconhecimento desses sujeitos como cidadãos, quanto na conduta cidadã ativa possibilitada pelo domínio dos saberes da língua. Nesse sentido, a disciplina

[...] analisa decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. Ela os decompõe em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los de outro. É isso, esse célebre quadriculamento disciplinar que procura estabelecer os elementos mínimos de percepção e suficientes de modificação. Em segundo lugar, a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

O conceito de normalização é fundamental na compreensão dos processos de inclusão e de exclusão na sociedade, isso porque envolve a noção de norma que implica no modo como os sujeitos são fabricados por relações de sujeições em processos de subjetivação. Nessa relação, a norma culta da língua nacional institucionalizada pela escola é estabelecida como operadora de denominação porque

enfraquece a identidade étnica desfazendo os laços de pertencimento entre os sujeitos de uma mesma comunidade, pondo em cheque a validade de seus saberes e enfraquecendo suas práticas. Como peça fundamental da engrenagem, a escola, ao instituir procedimentos de avaliação por nota e da aprovação que resulta de e em um processo de classificação, contribui para a instauração da concorrência, da prática do estudo que envolve dedicação, do cumprimento de horário, da apropriação de conteúdo em um ritmo específico, enfim, do regulamento da conduta e da subjetivação de sujeitos não apenas a uma “nova” língua, mas as condutas disciplinadas e autorizadas pela cultura nacional escrita. Desse modo, o processo de normalização do indígena é contundente com a historicidade dessa população no Brasil, tantas vezes citada neste trabalho e que se constitui como memória discursiva nacional. Essa historicidade que ecoa nas relações sociais e políticas contemporâneas se constitui por processos de exclusão e de inclusão e se consolida pela desfiguração desse outro por meio de processos de normalização. Este movimento é orquestrado por relações de poder que atuam e exercem por vetores de forças que projetam confrontos políticos, sociais e culturais.

## 2.2. INSTITUIÇÃO ESCOLAR E HETEROTOPIA

Considerando o contexto multicultural no qual a língua portuguesa está inserida, advogamos o ensino do português como língua adicional para que seja dado o devido reconhecimento às especificidades da cultura e língua tanto indígena quanto nacional; e, para que o ensino de língua portuguesa seja promovido a partir de uma prática escolar de letramento em que os alunos sejam preparados para compreender o funcionamento político e social da língua nacional. A teoria dos novos letramentos, como certifica Street (2014), reconhece a necessidade do cenário cultural no processo de letramento para que a língua, o gênero (textual/discursivo) e a linguagem sejam coerentes com as condições de produção determinadas.

O embricamento dos campos político, social, cultural e linguístico são fundamentais na compreensão desses questionamentos porque criam espaços para o funcionamento das línguas de modo que uma não anule a outra, mas coexistam em espaços diferentes, sob códigos e condutas (culturais, linguísticos e políticos)



específicos. “Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado e do disperso. Estamos em um tempo em que o mundo se experimenta [...] como uma rede que religa os pontos e que entrecruza sua trama” (FOUCAULT, 2009, p. 411).

Diante de toda a problemática no ensino de língua portuguesa em contexto multicultural discutida até aqui, a função e o sentido da/sobre a escola nas comunidades indígenas são ressignificadas. Para compreender o papel e os efeitos das escolas indígenas nas comunidades indígenas, partimos do princípio de que a escola é uma instituição de representatividade política e cultural acerca do nacional, cujos valores, saberes e métodos atingem o corpo social indígena. É válido ressaltar que as culturas indígenas têm uma estrutura e organização que lhes são próprias e que são constitutivas das práticas educacionais e pedagógicas cujo conteúdo interessa e contribui para as práticas sociais nacionais. Assim, a crítica que se consolida sobre a educação escolar indígena em língua portuguesa é a de que as escolas localizadas nas comunidades indígenas têm sido,

[...] com raras exceções, réplicas das escolas das cidades, a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se ‘incluam’ na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (LADEIRA, 2004, p. 143).

Dadas as incompatibilidades quanto às formas de linguagem e os modos de pensar, refletir e apreender o mundo, há a necessidade de repensar os lugares (instituição escolar e comunidade indígena) que reconfiguram a relação entre tempo, espaço e história. Desse modo, entendemos que, sob o olhar de Foucault (2009), a história do espaço passa por três grandes momentos: (i) os espaços de localização, que se trata de um conjunto hierarquizado de lugares: lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e lugares abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares rurais; (ii) espaços de extensão, em que o lugar de algo era o seu movimento; (iii) mais recentemente os espaços de posicionamento correspondem às relações de vizinhança estabelecidas entre pontos ou elementos que podem ser descritas como séries, organogramas e grades.

De uma maneira ainda mais concreta, o problema do lugar e do posicionamento se propõe para os homens em termos de demografia: e esse último problema do posicionamento humano não é simplesmente questão de saber se haverá lugar suficiente para o homem no mundo – problema que é, afinal de contas, muito importante –, é também o problema de saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos devem ser mantidos de preferência em tal ou tal situação para chegar a tal ou tal fim. Estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob forma de relações de posicionamentos (FOUCAULT, 2009, p. 413).

Ao problematizar o espaço, Foucault (2009) considera as relações de posicionamento entre os homens, já que o fenômeno da globalização – como muitos teóricos assim denominam – aproxima as distâncias e desestabiliza identidades. A língua como característica da identidade, como componente cultural demarca um espaço, bem como condições de existências específicas, a saber, o espaço e suas dicotomias marcam uma posição, classifica e segrega aqueles que pertencem a determinados lugares. Desse modo, as relações de vizinhança se revelam articuladas a regimes de poder que determinam posicionamentos diferentes. Nas relações de vizinhança, as identidades são postas à prova e se configuram, por vezes, conflituosas, tal qual acontece entre indígenas e não indígenas.

Os espaços de funcionamento das línguas indígenas são determinados por relações de poder que organizam as relações de vizinhança a partir do modo como a história foi alocando, lado a lado e justapostos, o nacional e o indígena em espaços que eram explicitamente demarcados para populações que eram social e politicamente marginalizados. Vivemos um tempo de procedimentos específicos de exclusão, “[...] vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser[em] sobrepostos” (FOUCAULT, 2009, p. 414). A contemporaneidade fez esses espaços ainda mais próximos e, ao mesmo tempo, dispersos. A implantação de escolas públicas em comunidades/terras indígenas representa essa relação dicotômica entre espaços geograficamente próximos, no entanto, cultural e politicamente desiguais e conflitantes.

A instituição escolar na comunidade indígena faz coexistir posicionamentos diferentes. Trata-se de posicionamentos que estão em relação com outros posicionamentos “[...] mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou

invertem o conjunto de relações que se encontram designadas, refletidas ou pensadas” (FOUCAULT, 2009, p. 414). Os posicionamentos podem acontecer de dois tipos: as utopias e as heterotopias. Nessa perspectiva, grosso modo, as utopias “[...] são posicionamentos sem lugar real” (FOUCAULT, 2009, p. 414). As utopias são fundamentalmente irreais, em contrapartida, as heterotopias estabelecem relações com a realidade. No que diz respeito à educação indígena, as propostas são reais embora, na sua efetividade, o que produzem são efeitos de realidade.

Há, igualmente, em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam [...] (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Nessa perspectiva, as escolas públicas alocadas nas comunidades indígenas em questão apresentam práticas pedagógicas de ensino em que a língua portuguesa não recebe tratamento especial, ainda que seja em contexto multicultural e multilíngue. Assim, entendemos que, embora o ensino de língua portuguesa seja real, ele não acontece de forma efetiva, uma vez que os alunos que se formam nessas escolas apresentam um domínio comprometido da língua portuguesa. Por serem as redações objetos de investigação desta pesquisa, elas representam o fechamento do ciclo do ensino fundamental e médio e um ritual de passagem em que os alunos apresentam os saberes apreendidos no processo de escolarização. Cumpre observar que o ensino de língua portuguesa, nessas escolas e nessas condições, é heterotópico uma vez que seus efeitos não são efetivos, embora sua prática seja real. Trata-se de um efeito político de realidade que não promove o ensino e a aprendizagem requerida pelos documentos que orientam as práticas de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, por duas razões: (a) porque não promove o saber autônomo e cidadão sobre a língua, como orientam os documentos; (b) porque não contempla as especificidades de ensino dado o contexto cultural e linguístico.

Foucault (2009), ao apresentar um olhar sobre os espaços, explica que a heterotopia se estabelece como uma relação com o espelho. Para o teórico, o espelho reflete uma imagem virtual daquilo que é real, criando nele o efeito de real,

[...] o espelho funciona com uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe (FOUCAULT, 2009, p. 415).

A escola pública instalada nas comunidades indígena é o espelho em que estão refletidas todas as expectativas sobre o ensino regular nessas comunidades. É importante perceber que a expectativa – prevista e defendida pela lei – é real, criando efeito de real, isto é, de inclusão, de cidadania e de igualdade. Por meio dessas expectativas é alimentada a ilusão de que a instalação da escola cumpre com o direito à educação; com a igualdade de oportunidades entre indígenas e não indígenas no ensino superior e no mercado de trabalho; e, cumpre com a possibilidade de integração com a comunidade não indígena. O mesmo se aplica ao ensino de língua portuguesa.

O ensino escolar de língua portuguesa voltado aos indígenas cujas práticas multiculturais da língua são específicas em cada comunidade é também uma heterotopia. Isso porque, a língua portuguesa é equivocadamente considerada a língua materna de todos aqueles que nascem em território brasileiro. Diante disso, como já explicitamos, o ensino de uma segunda língua se pauta e tem por parâmetro a primeira língua, a língua materna. Nessas condições, acreditamos que seja esse desajuste que coopera para fragilidades da língua portuguesa decorrentes do processo de letramento escola em língua portuguesa. Fragilidades estas que comprometem a entrada e a permanência do indígena no ensino superior e na sociedade não indígena. O efeito de realidade da inclusão por meio da educação é um desafio a ser vencido pelas escolas, pela comunidade em prol da diversidade linguística.

A heterotopia é para Foucault (2009) como um espelho, que joga com o real e o irreal. Este corresponde ao virtual projetado na imagem refletida. Por essa analogia, a escola se conforma como espaço de projeção da sociedade e da cultura não

indígena. Nas escolas com as quais tivemos mais contato (Terra Indígena Faxinal e Ivaí), a instituição escolar não é apenas um espaço de ensino de língua portuguesa e dos saberes da/sobre/pela língua. Para essas comunidades a escola é um espaço de funcionamento da língua oficial e única instituição em que se fala o português.

A escola nas comunidades indígenas se constitui como um espaço heterotópico por algumas razões, dentre elas, definimos dois planos que se articulam e se reforçam, quais sejam, a política e a cultura. Em uma sociedade nacional os limites entre um e outro são tênues e, na prática, se constituem e contribuem na manutenção das condutas de modo geral. A escola é uma das instituições mobilizadas nesse processo. Ela é a primeira instituição política extrafamiliar na qual o sujeito faz parte, isso se intensificou com a lei<sup>11</sup> que determina a participação das crianças. Trata-se de um espaço cujos modos de administração, gestão e gerenciamento são controlados pelo Estado por mecanismos específicos, uma vez que é de sua responsabilidade seu funcionamento. À escola, nessa conjuntura, está agregado o papel de contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, a formação do cidadão e das práticas culturais de um Estado-nação, que se instaura pela política e pela cultura como formas de controle e de manutenção da ordem, para que, assim, coopere para o processo de governamentalidade.

Sob esse regime de funcionamento, a escola se constitui como um espaço heterotópico ao projetar expectativas de inclusão por procedimentos de segurança em que o campo político age por meio da cidadania, investindo no conceito de igualdade que se define, na teoria, como possibilidade de oportunidades iguais, e se converte na prática em tornar igual. Isso porque incluir e preservar estão na contramão do funcionamento prático da cidadania e do seu conceito mister, o de igualdade (GONÇALVES, 2012). Nesse exercício, o papel da escola de preparar o aluno para lidar com a norma culta da língua portuguesa na categoria escrita, neutraliza as práticas linguísticas-culturais da comunidade em meio às práticas escolares.

Foucault (2009) afirma, ainda na problematização dos espaços, que as culturas se constituem de heterotopias e estas são formadas por princípios. O primeiro princípio é o que Foucault (2009, p. 416) denomina de heterotopia de desvio em que “[...] localiza os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou à norma

---

<sup>11</sup>A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 torna obrigatória a participação de crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos na escola.

exigida”. Nessa perspectiva, o que se define por letramento escolar implica uma forma “adequada” de letramento em que são desenvolvidas habilidades de leitura e escrita de acordo com as convenções e determinações do processo de escolarização. As relações nas quais estão inscritas as práticas de letramento classificam as diferentes formas de letramento, dando visibilidades às mais privilegiadas como a escolar, ao mesmo tempo em que neutraliza os letramentos sociais específicos de cada comunidade/grupo linguística.

A proposta educacional disseminada na prática escolar de língua portuguesa estabelece um “ótimo” a ser alcançado, no entanto, as escolas indígenas merecem atenção em algumas especificidades linguísticas que são fundamentais para o ensino proficiente da língua portuguesa. Por essa razão, a escola se converte em um espaço heterotópico, porque seus efeitos não são reais: (a) a sistematização da língua nacional no processo de formação educacional contribui timidamente para preservação da língua indígena; (b) a escola articula de forma ainda bastante tímida os saberes sociais e culturais com os saberes escolares. Não se pode deixar explicitar que nesse processo o fator cultura é fundamental. As práticas culturais são determinantes nas práticas escritas dessa comunidade, mesmo porque a língua serve uma comunidade mediante suas necessidades e a escrita, como modalidade linguística, tem funções específicas em cada comunidade, em cada nação. Outro fator que contribui nesse processo são as diferenças culturais que se tornam obstáculos nesse específico de escolarização.

Sob tal perspectiva, a escola, por ser uma instituição sistematizada e organizada sob padrões nacionais, se constitui como um espaço institucional de normalização. Por essa função, a escola é espaço heterotópico de desvio, cuja proposta é adequar condutas linguísticas à normas sócio-políticas exigidas. No entanto, em virtude da atuação comprometida dessas instituições, ela acaba reforçando a dinâmica da exclusão. Nesse movimento, faz-se operar o segundo princípio de heterotopia “[...] cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode, segundo a sincronia da cultura na qual ela se encontra, ter um funcionamento em um e em outro” (FOUCAULT, 2009, p. 417). Em uma sociedade na qual o domínio da língua é privilégio de alguns, o letramento escolar legitimado pela instituição escolar é uma heterotopia ao existir sem ter efetividade, reproduzindo o virtual.

A escola, nas comunidades, representa a cultura nacional ao mesmo tempo em que são incumbidas das negociações culturais e políticas. Ela é a instituição que, para além das atribuições que lhes são delegadas, é a referência de cidadania e de identidade nacional. A instituição escolar é legitimada pelas comunidades indígenas para atuar no âmbito social e político. Desse modo, desempenha dupla função: auxílio social e desenvolvimento intelectual, cultural e político (cidadão). Os papéis desempenhados pela escola a transformam em um espaço de heterotopia no que concerne às suas atuações no âmbito cultural, político, disciplinar que pende sempre sobre um duplo: nacional e o étnico – muitas vezes, em contraposição. A escola é a voz e os ouvidos das comunidades. É o espaço no qual são feitas as reivindicações, reclamação e solicitações. A escola está envolvida desde as condições de saúde, até de emprego e do auxílio ao socorro. No entanto, a escola não tem poder para atender ou justificar (para a própria comunidade) as exigências, reivindicações e necessidades das comunidades, pois não se pode deixar de mencionar que as condições culturais e econômicas em que vivem essas populações são de pobreza significativa e de abandono.

Diante das dificuldades de estabelecer diálogo com o governo, seja pela dificuldade de enquadrar-se na ordem do discurso jurídico (também pela dificuldade de reconhecimento da língua e das práticas), seja pelo descaso que acompanha a tutela, as comunidades indígenas acabam fazendo da escola um espaço de reivindicações, acumulando funções, porque a realidade comove e mobiliza a equipe na tentativa constante de amenizar todos os problemas e conflitos que contribuem na fragilidade no domínio dos saberes. Ao refletir sobre escola e diversidade/multiculturalismo, Cruz (2012) defende a urgência de pensar o modo como o funcionamento da política desloca as atribuições institucionais, o que pode neutralizar algumas ações.

A escola sempre pretendeu integrar por meio de estratégias de coerção e disciplina institucional, isto porque a tradição moderna da qual a escola faz parte exige submissão, obediência, reconhecimento da autoridade e da hierarquia não somente pelos conteúdos que transmite, mas também da maneira como o faz. A escola é uma das instituições que pretende vencer de maneira ilusória o “mal estar da cultura” a indisciplina social, a exclusão, a contestação. Este sociologismo estreito não faz, infelizmente, senão afirmar que o saber

se faça acessível aos desiguais, confirmando assim, a desigualdade presente, em nome da igualdade futura (CRUZ, 2012, p. 181).

Sob esse modo de conceber a escola, a questão da heterotopia nas escolas públicas situadas em comunidades indígenas são as contradições que lhes são constitutivas e cujo funcionamento implica o fracasso do ensino para essas populações. A escola, nas comunidades indígenas, representa tanto a esperança e a autonomia, quanto a legitimidade, a cidadania e a possibilidade de mudança da realidade precária desses sujeitos, e ainda se constitui como forma de impedimento e de frustração da cultura e da identidade indígena. O que vale salientar é que os espaços heterotópicos, ao “[...] justapor[em] um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT, 2009, p. 415), são espaços, muitas vezes, conflituosos em que estão em relação vetores de força cujo efeito é o reforço à exclusão. A escola e a comunidade, nesses termos, estão unidas por uma relação caótica em que ora é ameaça, ora é “salvação”. Isto porque a escola é o único recurso da comunidade. As carências e as urgências da comunidade são levadas até a escola, bem como o gerenciamento dos problemas com as crianças e os adolescentes são atribuídos à escola de forma indireta. A gravidade disso ganha vigor pelas diferenças culturais quanto à, por exemplo, gravidez na adolescência; casamento entre adolescentes; as mudanças no papel da mulher e do homem na sociedade contemporânea; as noções básicas de higiene; noções de métodos contraceptivos; noções básicas de cuidado com a saúde; o estupro; o alcoolismo; etc. Temáticas que parecem estar bem definidas, mas são bastante polêmicas no cenário multicultural. A equipe pedagógica e todos os envolvidos na escola estão na linha de frente de todos esses assuntos e que, apesar da boa vontade de muitos, há sempre um desafio a ser vencido, além das atribuições referentes à prática pedagógica.

Ainda no que concerne aos princípios da heterotopia, o quarto deles está ligado aos recortes do tempo, “[...] a heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional” (FOUCAULT, 2009, p. 418). A heterotopia do tempo implica sobre um duplo: aquilo que tem de eterno e o que tem de passageiro. Nesse sentido, o conceito está relacionado ao tempo que projeta o eterno ao reproduzir discursos acerca do índio. O imaginário construído sobre o índio tem uma identidade definida a partir de



atributos e valores da voz daquele que conta a História. A perspectiva colonialista no modo de olhar o indígena tem suas versões construídas pela perspectiva não indígena. Tal regime de olhar ainda é recorrente na contemporaneidade e nos diversos campos associados que tratam a questão indígena. Nestes há resquícios das verdades que classificam os indígenas como um povo único e a ser civilizado. Nessa perspectiva, são desconsideradas a diversidade que caracteriza e a civilidade que descredibiliza a população indígena. A eternização dessas verdades, ainda na contemporaneidade, neutraliza as mudanças ocorridas e aquelas que têm possibilidade de acontecer. Nesse ínterim, o que é passageiro está na invisibilidade, sendo, muitas vezes, surpreendente e incômoda a relação do indígena com a tecnologia, com a universidade, com os recursos estéticos, enfim, com elementos, aspectos e práticas não indígenas. Por essas razões, a escola é um espaço significativo que, nesse contexto, institui outras práticas e outros saberes, em consonância com as designações do que é concebido como nacional.

A escola é, para essas comunidades indígenas, ao mesmo tempo, ameaça cultural e sobrevivência política. Além disso, cabe à escola a função de ensinar e formar crianças, jovens e adultos que, por meio da interrogação pertinente, da avaliação do(s) saber(es) e da crítica lúcida, sejam preparados para buscar (e validar) a igualdade, a autonomia, a liberdade e a justiça. Para isso, o que se questiona nesse princípio, é o modo como os saberes que circunscrevem o indígena ao longo da sua historicidade podem comprometer o seu desenvolvimento e formação escolar. Tal inquietação se justifica pelo regime no qual os saberes são tomados no campo da educação escolar. Na hierarquia da instituição escolar e as relações de poder que submetem a cultura e com ela os seus saberes, a escola reproduz o evento de civilização que aconteceu nos primórdios da história do Brasil, catequese. A aula, seus conteúdos e suas temáticas,

[...] se torna *catequese*, doutrinação, mais pelos atos do que por palavras, à medida que, não compreendendo o significado, os caminhos, percursos, rupturas e continuidades da investigação nas várias áreas do saber, os alunos são *persuadidos* a aceitar como verdadeiro o que lhes é ensinado como *produto*. Como não conseguem compreender esses saberes e verdades acabadas, só lhes resta *acreditar* no que leem, ouvem e veem nos livros e nas aulas e, é claro, repeti-lo nas provas e trabalhos (COÊLHO, 2012, p.66-67 – grifos do autor).

A reprodução dos saberes confisca a autonomia para mobilizá-los e questioná-los, sendo esta a forma mais eficaz de ação de um poder, no estado de biopolítica, que se preocupa em gerenciar as diversidades e acomodar social e politicamente essas populações, se efetiva por um desdobramento político. A política inscreve a educação indígena em um movimento duplo e contraditório.

[...] política não é o dado e administrado para alguns poucos. O dado é indício do possível, mutilado porque concedido a alguns e negado a muitos. A política não é um estado social, o do bem-estar, do consumo e dos privilégios de que desfruta uma minoria afluyente. A política só existe como o possível, o que pode ser, o que ainda não é, mas está anunciado nas próprias contradições sociais que homens e mulheres foram capazes de construir, não no esforço de alguns, as de todos, no agir dos sujeitos políticos. Esse possível só se efetiva, mediado pela consciência social, pela produção de conhecimento crítico, pela crítica que revê continuamente certezas e verdades, suas condições, limitações e bloqueios, sobretudo, os bloqueios dos que se acham isentos de limites de compreensão (CRUZ, 2012, p. 178).

O quinto, e último, princípio da noção de heterotopia desenvolvida por Foucault sintetiza os efeitos da escola e do ensino escolar nas comunidades indígenas. A escola, de modo geral, é o espaço de existência da língua portuguesa e de um sistema linguístico aplicado à educação escolar cujos saberes e práticas são nacionais, destoando, muitas vezes, do regime educacional indígena. Desse modo, a escola se constitui como um espaço heterotópico a medida em que “[...] todo mundo pode entrar nesses lugares heterotópicos, mas, na verdade, não é mais que uma ilusão: acredita-se penetrar e se é, pelo próprio fato de entrar, excluído” (FOUCAULT, 2009, p. 420). O mesmo se aplica ao espaço universitário, uma vez que a distância que separa esses espaços – e os membros dos quais fazem parte – não é física, mas implica nas relações estabelecidas entre identidades, práticas e regimes de olhar e de apreender o mundo tão diferentes, bem como contraditórias em alguns aspectos.

As heterotopias supõem sempre um sistema de abertura e fechamento que, simultaneamente, as isola e as torna penetráveis [...] Só se pode entrar com uma certa permissão e depois que se cumpriu um certo número de gestos. Há mesmo além disso heterotopias que são inteiramente consagradas a essas atividades de purificação [...] (FOUCAULT, 2009, p.420).

Este princípio de heterotopia dá visibilidade aos conflitos invisíveis sob os quais estão circunscritos os espaços, espaços que demarcam territórios, expõem limites e limitações dos lugares e dos sujeitos que dele pertencem. Foucault (2009, p. 420) estabelece relações, nesse princípio com os quartos de motéis americanos em que “[...] se encontra seu carro e sua amante e onde a sexualidade ilegal se encontra ao mesmo tempo absolutamente abrigada e absolutamente escondida, mantida afastada, sem ser, no entanto, inteiramente deixada ao ar livre”. Assim acontece com as comunidades que, pelas condições que as distanciam, se mantém escondida, afastada e “deixada ao ar livre”. Desse modo, a heterotopia tem

[...] o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real, todos os posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentalizada [...]. Ou, pelo contrário, criando um outro espaço, um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem-arrumado quanto o nosso é desorganizado, mal-disposto e confuso. Isso seria a heterotopia não de ilusão, mas de compensação, e me pergunto se não foi um pouquinho dessa maneira que funcionam certas colônias (FOUCAULT, 2009, p. 420).

A distância geográfica entre indígenas e não indígenas são cada vez menores, por isso, os espaços físicos em que existe essa coexistência cria outras possibilidades de manter distância. Lucchesi (2015) contribui para essa reflexão ao apresentar a noção de polarização linguística, em que a língua nacional, configurada sob os padrões da norma culta, se restringe a uma pequena parcela da população nacional. De acordo com o autor, em uma sociedade desigual, o conceito de igualdade e de cidadania não se estende a todos, em especial, àqueles que vivem na pobreza têm seus direitos comprometidos, inclusive o direito à educação (LUCCHESI, 2015). As desigualdades que limitam o campo de ações em favor dos direitos dos indígenas têm por primeiro obstáculo a língua. Uma educação que limita as ações políticas por meio da língua, bloqueia o acesso à cidadania e neutraliza a possibilidade de reivindicação.

A comunidade indígena, em tese, é um espaço de manifestação cultural e linguística das práticas indígenas e a escola, o acesso ao político-nacional. Lugar em que a coexistência entre as línguas proporcionaria o bilinguismo, no entanto, a relação entre as línguas, culturas e identidades são tão conflituosas que converte as diferenças em distanciamento, formas de isolamento e de silenciamento. Trata-se de um bilinguismo fracassado, uma vez que sua língua étnica que não se faz ouvir no

espaço nacional, e, em sua língua nacional, a variação na oralidade e na escrita não legítima nem oferece autonomia no âmbito político. A língua, nesse conflito de espaço e de fronteira, é um elemento marcante de identidade e de diferença, bem como é também um elemento pelo qual o poder opera, tanto para comprovação da identidade indígena quanto como possibilidade de cidadania.

Sendo a língua portuguesa em contexto multilíngue a temática central deste trabalho, é relevante compreender os regimes de (in)visibilidades que operam nos espaços nos quais ela está circunscrita. A escola e a comunidade coexistem, embora a interação entre elas é comprometida por princípios e valores culturais e políticos. Esse trajeto teórico-analítico voltado ao espaço escolar nas comunidades indígenas em que a língua materna é a língua indígena, revela o modo como as relações de vizinhança (linguísticas e culturais) se estabelecem e estão inscritas pela relação história e memória. Diante disso, torna-se relevante problematizar as relações de vizinhança que se estabelecem, a começar pelas denominações, as quais se definem uma pela negação da outra. Ao tratarmos do nacional e dos étnicos referimo-nos da seguinte forma: indígenas e não indígenas. Modo de tratamento que desde o trabalho realizado no mestrado tem nos incomodado, uma vez que essa forma de referência contraria as leis que reconhecem o indígena como cidadão brasileiro e lhes garantem o direito à diversidade e práticas linguísticas e culturais. As relações de vizinhança são construídas a partir das relações de poder entre os posicionamentos.

Diante das condições de produção marcadas insistentemente neste trabalho, os posicionamentos, delimitados pelo uso e domínio das línguas étnicas e a portuguesa, são definidos pelas relações de poder nas quais estão inscritas as identidades referentes às línguas. Os aspectos político e étnico impõem aos indígenas uma contradição constitutiva entre o cultural e o político que culminam na crise identitária estabelecida entre o nacional e o étnico, uma vez que cada um desses elementos se estabelece por práticas e línguas diferentes e que são intermediadas pela instituição escolar. Nessas condições, a escola exerce o controle das multiplicidades por meio do multilinguismo da língua nacional. Para compreender com mais vagar esse processo, serão discutidas, na próxima seção, as implicações da língua nacional, entendidas como tecnologia de segurança, nas relações de saber e poder que lhes são constitutivas.

## 2.3 TECNOLOGIAS DE DISCIPLINA E DE SEGURANÇA: O CONTROLE DAS MULTIPLICIDADES

A língua nacional tem papel essencial na formação do Estado pela sua função política e social. Ela é o regime simbólico que repercute nas relações culturais, sociais e políticas. Nessas condições, a língua é entendida como instituição, uma vez que ela se constitui de regras e estruturas próprias e dos sentidos produzidos a partir dela. Por essa razão, a língua estabelece uma ordem a partir das regras que a constituem e que regulamentam o uso da língua nos aspectos relativos aos usos e práticas linguísticas, bem como quanto ao domínio de suas estruturas – tanto no nível da língua quanto dos gêneros textuais. Essa regularidade estrutural e semântica da língua está relacionada às regras que regulamentam e prescrevem o uso da língua. No âmbito da língua nacional, ela possibilita e reforça a homogeneidade política e a comunicação em todo o país, esses são os vetores que impedem a fragmentação da língua, assim, língua e Estados têm seus laços estreitados e reforçados.

Nesse modo de funcionamento da língua, o português atua como tecnologia disciplinar e de segurança porque é legitimada como instituição no regime de governamentalidade. Em outras palavras, a instituição instaura, regula, estabelece, prescreve, adentra, doutrina, educa, forma, instrui e disciplina. A língua é uma instituição porque regula práticas, constitui discursos, organiza as relações, estabelece limites, adentra condutas, seleciona e classifica os usos da língua. Nessa ordem, a língua nacional é alicerce que sustenta a identidade nacional e o nacionalismo, por isso, a língua nacional se define pela norma culta, excluindo dialetos e línguas concorrentes. Dessa forma, os Estados se organizam em torno de padrões, regras e controles linguísticos, que também são políticos, e que atuam diretamente na administração das multiplicidades. As políticas linguísticas que sustentam o monolinguismo da língua portuguesa são exemplos disso e estão empreendidas em processos de inclusão/exclusão.

A língua é uma convenção social, portanto, não pode ser alterada pelos indivíduos, deve, por essa condição, ser aceita, acatada, obedecida. Nesse funcionamento, a língua se configura como tecnologia disciplinar e de segurança ao organizar, classificar e ordenar a produção de enunciados e de discursos. Para isso, o saber sobre a língua também é controlado, a norma culta é um saber rarefeito,

indisponível a todos e restrito a um grupo seletivo na sociedade, por seu papel político e por seu caráter simbólico, o domínio da língua implica poder.

Ao se estabelecer como instituição a língua nacional exerce a função de dispositivo. O dispositivo está na relação de força dos saberes. “Trata-se de forças, um dispositivo diferente, um esquema de composição dos mesmos, uma relação, um nó” (CHIGNOLA, 2014, p. 09). Desse modo, os dispositivos são um ponto de ligação de elementos heterogêneos, regulamentos, soluções arquitetônicas, decisões administrativas, proporções filosóficas e morais, tecnologias (CHIGNOLA, 2014, p. 07).

A constitucionalização da língua nacional e as políticas linguísticas do monolinguismo constituem esse nó do dispositivo, haja vista a realidade multilíngue e multicultural. A língua portuguesa está relacionada à condição política do sujeito, condição esta que se define primeiramente pela cidadania e pelos propósitos cívicos que se configuram na legitimidade e autonomia do sujeito-cidadão. Sendo a escola a instituição que deveria proporcionar o acesso ao domínio da norma culta e sendo a cidadania regulamentada por um sistema de leis escrito na variação linguística da norma culta, como o indígena se inscreve como cidadão considerando que o vestibular indígena comprova as fragilidades na formação escolar desse sujeito?

O domínio da língua, na variação de prestígio para a sociedade brasileira, é condição de possibilidade para a legitimação do sujeito e a sua autonomia, uma vez que tem implicações políticas, sociais e culturais (identitárias). A língua, nesse funcionamento, contribui para a manutenção da ordem pela unidade nacional que garante, em tese, o pacto de segurança, sendo ela mesma a tecnologia de segurança. O modo como entendemos a língua designa-lhe muitas funções: dispositivo, tecnologia de segurança, instituição. O importante é entender o modo como ela atua nessa dinâmica: o seu caráter institucional a legitima e a circunscreve em uma engrenagem na qual ela é a força motriz que proporciona a segurança pelo efeito de unidade que ela provoca.

Para isso, a língua nacional se organiza em saberes (dicionários e gramáticas, por exemplo) que são propagados e ensinados nas escolas. Estas instituições se organizam e sistematizam a língua e a enquadra em tecnologia disciplinar. A grande problemática sobre a língua nacional é que, no Brasil, ela não está só nas escolas públicas, ela constitui as relações, de qualquer instituição, a saber, a escola, a mídia,

a religião, a ciência. A legitimidade da língua conduz e faz funcionar discursos que são inerentes à própria língua e que produzem sentidos sobre ela, por meio dela e sobre sujeitos que dela servem, na medida em que a dominam. Desse modo, os discursos do sujeito indígena não têm legitimidade pela falta de domínio das regras linguísticas definidas como regras nacionais, regras de um Estado-nação. Saberes estes que (des)qualificam o sujeito como cidadão.

No regime político e educacional que empreende a língua portuguesa como língua nacional e oficial, é silenciado o saber de que a língua portuguesa nem sempre foi hegemônica nesse território. A língua portuguesa no Brasil e suas particularidades com relação à língua portuguesa de Portugal se constitui por uma historicidade específica que abafou e ainda abafa as línguas concorrentes com a língua nacional, como as línguas europeias que sobrevivem em algumas comunidades, as línguas de fronteira, as línguas indígenas e africanas que resistem em comunidades quilombolas, entre outras comunidades linguísticas. Tais comunidades lutam contra o descaso e a desconsideração das suas próprias línguas proporcionando por uma política linguística monolíngue. Nesse sentido, a imposição da língua nacional é também uma instituição discursiva à medida que regulam comportamentos, limitam a resistência e promovem o efeito de unidade pela noção de nacionalidade e cidadania.

### **CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE (CO)EXISTÊNCIA: UM PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL COMO OFICIAL/NACIONAL E SUAS INTER-RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A língua portuguesa no Brasil se institui e se institucionalizou por meio de um processo histórico, enérgico e incisivo para a construção de uma nacionalidade que correspondesse à unidade de um Estado. A eficácia desse processo repercute na contemporaneidade por meio de políticas linguísticas que se fundaram pelo monolinguismo. Embora a política monolíngue ainda seja a protagonista das relações políticas e sociais contemporâneas, nossa história foi e é constituída por personagens de nacionalidades diferentes como os indígenas, os europeus e os negros.

Por essa razão, este capítulo se empenha em desconstruir a ideia de a língua portuguesa ser única e absoluta no Brasil, bem como a de não serem todos os cidadãos nascidos no país que a dominam como língua materna. Todos os que nascem aqui se conformam à condição de cidadãos, apesar de não serem todos que têm a língua portuguesa como segunda língua. No entanto, a língua portuguesa é constitutiva de todas as práticas sociais e políticas, por isso, é elementar para a constituição da cidadania e da identidade nacional. Identidade e posição estas que não são opcionais para o indígena, mas ainda condição de existência para quem nasce no Brasil. Nesses princípios, este capítulo tem o propósito de apresentar alguns conceitos recorrentes neste trabalho, bem como buscar propor reflexões sobre as políticas nas quais está inscrita a língua portuguesa.

Importa destacar a função de língua nacional e oficial ser formada pela dinâmica entre as políticas monolíngues em coexistência com as políticas multilíngues, asseguradas pelos princípios da diversidade. Razão que nos leva a discutir como a língua portuguesa se conforma como língua adicional em contextos educacionais multilíngues e multiculturais. Isso porque algumas comunidades indígenas no Paraná, não tem a língua portuguesa como língua materna e, ainda que assim o seja.



### 3.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: MONOLINGUISMO, BILINGUISMO, PLURILINGUISMO

A condição de emergência e de existência da língua portuguesa no Brasil se constitui por três eixos: o **histórico**, cujos resíduos do processo colonizador culminaram no monolinguismo; o **social** que compreende as variações linguísticas e a valorização da norma culta em língua nacional/oficial; e, o **político-educacional**, cujos procedimentos de ensino são orientados por políticas educacionais e linguísticas que circunscrevem processos e procedimentos pedagógicos em regimes de governamentalidade.

Esses três eixos se articulam e constituem os modos de funcionamento da língua portuguesa no Brasil, visto que se trata de um país que, constitucionalmente é monolíngue, mas, na prática, é multilíngue. Embora a história seja marcada pela diversidade linguística, não apenas das populações indígenas, mas dos imigrantes que chegaram ao Brasil e que fazem viver a cultura e a língua de seus antepassados em colônias. Além disso, importa considerar todo material disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação), bem como as produções de ordem acadêmica, pois não se abrem ao diverso no sentido de não estabelecer uma relação amistosa com o outro nem de estar preparado. No que diz respeito à formação escolar em contexto multilíngue, isso se torna um constante desafio para lidar com os conflitos estabelecidos pelo contato com o outro.

O modo como a língua portuguesa se organizou, numa língua oficial e com ações políticas que promoveram o monolinguismo, neste país, constituem a historicidade da língua portuguesa consolidada por processos de governamentalidade que fazem viver o nacional às custas de deixar morrer o diverso. Essa dinâmica, na qual a identidade nacional se concretizou, tem a língua oficial e nacional como partícula mínima e potência de conversão, uma vez que a língua é constituída e constitutiva de uma cultura. Esta, por sua vez, tem seus princípios de organização e de valores, portanto, se funda sobre uma política.

Nessa perspectiva e para compreender os efeitos decorrentes do processo de institucionalização da língua portuguesa, recorreremos à proposta metodológica foucaultiana (2008) que, no seu modo de compreender a História, permite entender a língua como um objeto a ser investigado, e, assim, possibilitar que se problematize as

condições de existência da língua portuguesa no Brasil contemporâneo, além de sua institucionalização ser um acontecimento factual e discursivo que fortalece o processo de construção da nação e da identidade nacional. Sob tal diagnóstico, a língua portuguesa é institucionalizada por meio de procedimentos, estratégias, técnicas e regras determinantes para o seu funcionamento social e a representatividade política dos sujeitos. Fator de considerarmos que a língua portuguesa se constitui como um dispositivo de nacionalidade e cidadania, haja vista seu caráter cultural e sua função política no que compete à ordem jurídica-administrativa.

Dar visibilidade à historicidade da língua contribui para a compreensão das regras de formação, de formulação e de significação da língua portuguesa e o modo como esta foi definida como língua nacional, possibilitando, por isso, descrever a projeção de suas formulações e avaliar sua condição atual. Importa destacar que a institucionalização da língua portuguesa também a designou como língua nacional a partir de discursos relativos ao acontecimento da colonização linguística e aos efeitos das políticas linguísticas. A língua nacional, embora tenha se consolidado por um intenso e enérgico processo de colonização, passou por muitas mudanças que irromperam um pensamento cujas verdades estão submetidas ao regime político cristão e europeu (MARIANI, 2004).

Assim, não basta reconhecer os precedentes, nem compreender a condição de a língua portuguesa atual por uma relação de causalidade através de uma descrição cronológica dos fatos. Trata-se de considerar o *a priori* histórico como uma positividade que define um campo de continuidade temática e transferência de conceitos que fazem da língua portuguesa o que ela é até os dias de hoje e pôr à prova a soberania dos sentidos que a constituem e a instituem. Sob esse propósito, o *a priori* histórico, é definido como a condição de realidade dos enunciados e “[...] como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 145).

A constitucionalização da língua portuguesa institucionalizou regimes de verdades que constitui o conjunto de regras que fazem do processo de formação escolar em um processo inscrito na política, econômica e linguística que tinha por objetivo estabelecer o controle da população. Para tanto, foi necessário estabelecer uma língua que proporcionasse a comunicação entre os membros do Brasil-colônia: escravos negros e indígenas, o clero, os senhores de engenho e seus capangas, entre

os representantes portugueses. Sob tal propósito e funcionabilidade, a língua portuguesa tornou-se elemento fundamental na composição de uma comunidade linguística nacional, o principal elemento para constituição do país como uma comunidade linguística, por isso, à língua nacional é atribuído valor de instituição nacional (MARIANI, 2004, p. 76). Dada tal propriedade e pelo seu caráter disciplinar, o exercício de imposição da língua portuguesa instaura uma política de controle por meio de procedimentos disciplinares dos povos indígenas, nas palavras de Mariani (2004, p. 76) “[...] representava a possibilidade de domesticação e absorção as diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época”.

O caráter invasivo do processo de colonização é definido pelo regime político de silenciamento e de subjetivação que lhe é característico. Sob esse regime político, a instituição de uma nova língua cooperou para o funcionamento da biopolítica no movimento de fazer viver e deixar morrer. A instituição e a gramaticalização da língua geral no Brasil, com base na língua portuguesa e nas variações do tupi, não previam necessariamente o extermínio da língua indígena, mas o recrutamento dessas populações para o desenvolvimento de uma identidade nacional cujas práticas e modos de condutas seriam orientadas pela cultura cristã e europeia na proposta de descaracterizar as práticas indígenas, submetendo-os à padronização.

A gramaticalização constituída pela necessidade de padronização da língua portuguesa significou mais que a sistematização de uma língua. O processo de gramaticalização implica também na formação dos conceitos acerca da dela por meio da descrição do campo de enunciados que aparecem e circulam sobre ela. Trata-se do modo como a língua portuguesa passou a ter esse reconhecimento, quais processos de subjetivação e procedimentos e técnicas de segurança estavam envolvidos na constituição da nação. A sequência de decisões políticas acerca da língua indígena tomando-a como adversa e adversária da portuguesa – esta enquanto representante do sentimento de nacionalidade – conceitua língua portuguesa a partir de suas atribuições e a engrandece em relação às demais, a partir da sistematização de uma e do seu reconhecimento como nacional. A gramaticalização como processo de sistematização, possibilita que ela seja enquadrada em práticas didático-pedagógicas que permitam que ela seja escolarizada, atingindo de forma massiva a população nacional.

Em meio a esse processo de institucionalização de uma língua nacional, os discursos que versam e significam a língua portuguesa se constituem por um campo enunciativo que é delineado por um campo de presença em que são levantados os enunciados já formulados em outro lugar e que são retomados em um discurso a título de verdade (FOUCAULT, 2008, p. 63). O brasileiro fala e se serve do português e isso é inquestionável. Nasce-se aqui e se aprende a falar o português e isso também não se questiona. No campo de presença, dois enunciados definem a língua portuguesa no Brasil: o português é a língua materna dos brasileiros; e, o Brasil é monolíngue.

Tais enunciados versam sobre a língua portuguesa que enquadram os brasileiros, ao mesmo tempo que desconsideram as realidades multilíngues de comunidades que tem como materna outra língua que não a portuguesa. Esses enunciados constituem uma memória discursiva e ganham amplitude e valor de verdade ao circularem sobre a língua portuguesa. Os enunciados são formulados tendo como referencial as relações de subordinação e de hierarquia que constituem a história do Brasil e da língua portuguesa. Na relação história e memória, a repetição desses enunciados promove a “[...] aceitação justificada pela tradição e pela autoridade [...]” que sustenta a soberania da língua portuguesa (FOUCAULT, 2008, p. 64).

A língua portuguesa não foi escolhida de forma aleatória, mas se estabeleceu por meio de procedimentos de segurança cujo efeito de unidade culminou na construção da nação. A língua é a materialidade e o elemento enunciativo do discurso, uma variável (quanto ao idioma, à variedade linguística e à nação correspondente) relevante na produção de sentidos. Nesse modo de conceber a língua, inscrever-se em uma língua indígena ou não indígena requer assumir uma posição sujeito, a qual, segundo Foucault (2008, p. 106),

[...] é fixada no interior de um domínio constituído por um conjunto finito de enunciados; é localizada em uma série de acontecimentos enunciativos que já se devem ter produzido; é estabelecida em um tempo demonstrativo cujos momentos anteriores jamais se perdem e que não têm, pois, necessidade de serem recomeçados e repetidos identicamente, para se apresentarem de novo (basta uma menção para reativá-los em sua validade original); é determinada pela existência prévia de um certo número de operações efetivas que talvez não tenham sido feitas por um único e mesmo indivíduo (o que fala no momento), mas que pertencem, de direito, ao sujeito enunciante e que

estão a sua disposição, podendo ser por ele retomadas quando necessário (FOUCAULT, 2008, p. 106).

Assim, a posição sujeito é determinada pela língua que legitima identidades cujas condições de formulação enunciativa se constituem por relações de poder, ou seja, marcam os discursos e os limites das identidades indígenas e não indígenas. Essas identidades linguísticas são investidas de relações de poder que não convivem harmoniosamente, elas implicam posições sujeito que se excluem, dadas as condições políticas e históricas.

Se a perspectiva histórica diz respeito aos processos de subjetivação e de normalização pelos quais a consolidação da língua portuguesa se (di)fundiu. Na perspectiva política, a imposição de uma língua envolve processo, técnica e tecnologia de manutenção de poder, isso porque a língua, enquanto uma tecnologia de controle do outro, do colonizado, o inscreve em um universo de significação para a conversão de condutas e o enfraquecimento cultural e político do colonizado. Além disso, o que de mais significativo tem a língua no processo de colonização e de construção da nação é o efeito de unidade que ela produz a partir das investidas dos processos de normalização. A unidade nacional é, nesse modo de conceber a língua, efeito da unidade linguística e identidade nacional.

A colonização linguística fez com que a língua portuguesa fosse condição para as práticas discursivas e não discursivas da nação brasileira, bem como é ela que materializa o enunciado e traz implicações no processo de significação. Sendo a língua uma instituição da nação e da nacionalidade, ela contribui para formulação dos discursos a seu respeito. Essa característica dá à nação o aspecto de unidade: a língua como norma, como lei e como condição política. São essas características que oficializam a língua portuguesa e que atribuem, a ela, a função que exerce até a atualidade. Função e funcionamento que inibem o exercício político das demais línguas que constituem o Brasil. É a língua portuguesa na norma culta, na categoria escrita, que atribui condições políticas para o reconhecimento do sujeito cidadão. Esse modo de conceber a língua é efeito da colonização política e linguística, embora seja também uma forma bastante eficaz nos processos de consolidação da exclusão.

Segundo Oliveira (2009, p. 20), a “[...] política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato das

línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”. Sob essas condições que a história e a memória a respeito da diversidade linguística no Brasil são construídas e se reverberam nas práticas discursivas que versam sobre o contexto multilíngue. Esse contexto se constitui por um cenário hostil no qual a língua portuguesa, em especial, escrita na norma culta, é um desafio a ser vencido pelas políticas públicas e linguísticas e pelas práticas educacionais circunscritas ao monolinguismo. Assim, monolinguismo da língua portuguesa é resultado de um processo violento e repressivo com vistas a garantir o sucesso da imposição de uma língua que surtisse o efeito de unidade para a construção da nação. Daí a resistência em práticas políticas e pedagógicas que contemplem outras plurilíngues.

A (co)existência das mais variadas línguas no Brasil é delicada e complexa, bem como é de difícil definição quanto às noções acerca do plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo. Os dois primeiros termos são tomados, em algumas literaturas, como sinônimos, embora alguns teóricos definam as diferenças entre eles. O bilinguismo também apresenta suas peculiaridades conforme cada autor. Por isso, importa que explicitemos o modo como esses termos estão sendo abordados neste trabalho. O bilinguismo está relacionado com o saber sobre duas línguas as quais são usadas de modo regular ou com perfeição em coexistência ou alternância. O plurilinguismo corresponde à competência plurilíngue, isto é, trata-se das habilidades comunicativas do sujeito com diferentes línguas conforme as circunstâncias. Já o multilinguismo compreende a coexistência de diferentes línguas em uma determinada sociedade, em um dado espaço. A diferença entre multilinguismo e o plurilinguismo é estabelecida pelo fato de que o primeiro se refere à sociedade, enquanto o segundo centra-se nos indivíduos (RIBEIRO-BERGER, 2015).

As definições apresentadas acima nos permitem compreender que as condições multilíngues não necessariamente são constituídas por sujeitos bi/plurilíngues; ao contrário, a grande problemática que se instaura nos contextos multilíngues – que abrange as línguas indígenas e a língua portuguesa – envolvem sujeitos monolíngues que pouco, ou nada, dominam a língua predominante no espaço determinado. Nas escolas alocadas em comunidades indígenas, a língua predominante é a língua portuguesa, enquanto nas comunidades, a língua indígena é prevacente seja no uso das línguas indígenas, seja o aspecto cultural que inscreve

o sujeito em práticas linguísticas outras, ainda que sejam em língua portuguesa. Nesse sentido, a escola e as comunidades indígenas vivem em contradição e em constante conflito dada as implicações históricas que circunscrevem a convivência dos indígenas (suas culturas e línguas) com a língua portuguesa. Essa relação está diretamente ligada aos desafios que comprometem a eficácia do sistema escolar de ensino e de aprendizagem que subjetivam alunos e professores. O regime de formação do professor de Língua Portuguesa contempla o ensino desse componente curricular a partir de procedimentos e de mecanismos monolíngues de ensino, enquanto o aluno indígena busca inscrever-se no monolinguismo de ambas as línguas. Isso porque, embora as línguas coexistam, elas não interagem entre si. A escola, instituição responsável pela articulação das línguas no processo de formação, tem dificuldades em estabelecer a relação entre elas em razão do não saber sobre as línguas e as culturas indígenas.

### 3.2 LÍNGUA MATERNA E O CONTEXTO MONOLÍNGUE

Pressupõe-se ser verdadeira a premissa de que a língua portuguesa, por ser a língua nacional, seja falada por todos os brasileiros e, ainda se considera que, nem todos possuam os mesmos níveis de conhecimento, saber ou instrução sobre ela. O saber sobre a língua materna não se restringe ao uso cotidiano, à linguagem simples e à informalidade que lhe é pertinente. Tal saber compreende, em especial, o domínio de competências e de habilidades linguísticas que contribuam para o uso da língua nas mais variadas práticas sociais e escolares. Por isso, não se pode afirmar que todo falante de língua materna seja proficiente ou letrado na língua portuguesa. A diversidade linguística é, nessa dimensão, mais um dos tantos agravantes que a educação linguística enfrenta no processo escolar.

A obra de Bagno, Stubbs e Gagné (2002), “Língua materna: letramento, variação e ensino”, apresenta três ensaios sobre a língua materna na perspectiva social e educacional em diferentes idiomas: o português brasileiro, representado por Bagno; o inglês britânico, representado por Stubbs (2002); e, o francês quebequense, representado por Gagné. O que interessa da relação estabelecida entre os três é que há regularidades significativas quanto ao ensino de língua materna, dado o fenômeno

da variação linguística. Há dois grandes aspectos em comum: (a) fenômenos sociais diversos, no Brasil, agravaram o cenário educacional com a democratização do ensino em 1960, enquanto para os demais, foi o cenário multilíngue; (b) o aparecimento da sociolinguística que desvelou a necessidade de fundamentação empírica e teórica para a elaboração de uma pedagogia linguística que repensasse a noção de “erro” e no preconceito aos usos que se distanciam “[...] minimamente da norma-padrão obsoleta e arbitrariamente imposta” (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002, p. 10). Outro ponto em comum, quanto às formas de ensino de língua, é o paradoxo que compreende o privilégio da forma padronizada e, ao mesmo tempo, a necessidade de democratizar o ambiente escolar, despertando-o às diversidades linguísticas. Daí, a problemática vem à tona, como ensinar a língua materna/nacional/padrão em ambiente multilíngue constituído de variações dessa língua em coexistência com outra(s) língua(s)? Como definir a língua materna nessas condições? É possível contrariar, combater, contestar e questionar o regime de verdade, de saber e de poder que tem feito da instituição escolar um espaço autorizado para punir o erro e silenciar as variações e o bi/multilinguismo?

Nesse cenário de ensino de língua, Bagno (2002) ratifica que apesar de os professores que estão se formando no início do século XXI terem ciência das condições de ensino de língua, ainda é um desafio converter esse saber em prática pedagógica. Essa afirmação traduz e explica que a situação de ensino da língua portuguesa na variação da norma padrão não ocupa/determina a posição de língua materna, uma vez que se trata de um saber adquirido, em geral, na instituição escolar, muitas vezes, sem estabelecer relações de uso social dessa “outra língua”. Isso porque o ensino de língua portuguesa nas escolas é feito tendo como base a gramática tradicional, por isso, saber o português, no senso comum, é dominar a gramática. Vale explicitar que entendemos como necessário o ensino da gramática voltado para o seu funcionamento, na problematização da construção dos sentidos nas materialidades linguísticas. Bagno (2002) defende a noção de educação linguística que se define pelo desenvolvimento pleno da língua. A educação linguística é adquirida a partir das formas de contato que o sujeito tem com a língua desde que nasce e compartilha das práticas culturais e linguística da família, da comunidade e da sociedade em que está inserido. São as normas de uso e de comportamento linguístico que organizam a vida em sociedade. Além da família, a escola é também



uma instituição de autoridade e poder de formalização, legitimação e sistematização orientadas por formulações conceituais e teóricas.

A educação linguística se constitui por três aspectos principais: (i) desenvolvimento das habilidades de leitura e produção/escrita nas categorias de oralidade e escrita; (ii) reconhecimento da realidade linguística de cada comunidade cujos vetores de força exercem o poder de formas diferentes; (iii) conhecimento sistemático sobre a língua a partir de análise, reflexão e investigação. Nesse modo de conceber a educação linguística, a sala de aula comporta situações de comunicação que tenham algum sentido para os alunos, que façam parte da realidade deles e, ao mesmo tempo, que o introduzam em realidades possíveis de serem vividas por eles e que vejam algum sentido no “novo”. Antunes (2009) compreende que a estrutura linguística e a extralinguística são determinantes e relevantes para reproduzir as condições e situações de comunicação e criar condições para o processo de letramento.

Segundo Antunes (2003, p. 37), “[...] o conhecimento linguístico, apesar de ser necessário, é insuficiente, pois o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas ainda por regras textuais e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas”. As práticas de leitura e de escrita estão vinculadas ao seu referente, a materialidade linguística enuncia e discursiviza a partir de uma referência, as palavras são ditas e têm significação pela definição do referente. Não é apenas texto, no nível verbal e gramatical, mas também textualidade e discurso, que estão compreendidos na construção de sentidos do texto, tanto no processo de escrita quanto de leitura. E a compreensão dessas duas dimensões é fundamental para o letramento.

Desde a Grécia Antiga, a língua tinha um molde, um padrão e formas adequadas de usá-las. Isso porque a língua ainda é um elemento de identificação e de atribuição de poder, por isso, dominar o código não é suficiente, é preciso que a língua esteja circunscrita a uma conduta adequada. No Brasil, a norma culta da língua portuguesa é a língua de prestígio e, por mais que a educação escolar seja incumbida do ensino dessa variação linguística, são poucos os letrados em língua portuguesa. O processo de aprendizagem dessa variação linguística é mais complexo para os grupos cuja língua materna não é a portuguesa. Desse modo, ao refletir sobre a língua materna no Brasil, entendemos que esse conceito é, muitas vezes, atribuído à língua

portuguesa justificada pelas práticas monolíngues instituídas, em especial, pela instituição escolar.

A norma culta na categoria escrita é alvo do ensino escolar e esse modo de conceber a língua tem recebido algumas críticas. Mas, então, qual seria a função da escola senão ensinar a norma culta? O que está em questão não é o que é ensinado ou não nas escolas, mas os valores que se atribuem às variações linguísticas que se distanciam da norma padrão. Isso fica mais claro no sistema de avaliação que se aplica por meio da noção de erro. Embora não seja nosso foco discutir a noção de erro, essa noção está relacionada à prática monolíngue escolar e social de valorização da norma culta e, assim, os critérios que definem o erro estão envolvidos na seleção e classificação dos “bons alunos” que, de alguma forma, apresentam um domínio técnico, automático e artificial da língua em que destacamos a gramática, em especial.

Tratar da língua nacional é bastante complexo porque seu funcionamento se estabelece a partir das relações de ordem política, social, cultural e econômica que se efetivam nas relações interpessoais e institucionais. A problemática no trato com a língua nacional se estabelece a partir do cenário plurilíngue no qual coexistem as diferentes línguas, práticas (culturais) e políticas. É a diferença nas formas de ver e conceber o mundo, de criar realidades, ou seja, no caráter simbólico e político da língua que a desigualdade exerce a atividade da exclusão. A escola, nesse processo, se enquadra como uma instituição disciplinar e de normalização que coopera para o funcionamento da biopolítica, em que se deixar morrer a diversidade através do predomínio da língua portuguesa, em sua norma culta. O monolinguismo ensinado e disseminado pela escola corrobora o fortalecimento de uma identidade nacional. Para isso, estão compreendidas no processo as ações políticas de qualificar, de segregar e de selecionar, já que as qualidades que definem o nacional figuram um cidadão que se acredita dono do seu dizer e conhecedor da língua em que estão escritas e inscritas as leis, os direitos e os deveres. Razão pela qual o domínio da língua se torna um elemento das tecnologias de segurança de uma comunidade.

As tecnologias de segurança fazem funcionar elementos jurídicos e disciplinares que, de alguma forma, penalizam pelo princípio da disciplina para gerenciar uma multiplicidade.

A disciplina só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade. A disciplina escolar, a disciplina militar, a disciplina penal também, a disciplina nas fábricas, a disciplina operária, tudo isso é uma determinada maneira de administrar a multiplicidade, de organizá-la de estabelecer seus pontos de implantação, as coordenações, as trajetórias laterais ou horizontais, as trajetórias verticais e piramidais, a hierarquia, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 16).

A disciplina escolar, como tecnologia de governo do diverso, promove o controle das diferenças por meio da língua, esta que é o elo que une e liga os membros, ela é símbolo de nacionalidade e de identidade, é instrumento de comunicação e é também uma estratégia política de segurança. A língua portuguesa, ao ser legitimada pelo monolinguismo da norma culta e da escola como instituição aliada a esse regime de verdade, assume a condição de instrumento e tecnologia de segurança. Os princípios e procedimentos da escolarização não só contribuem para a cultura do monolinguismo, mas de uma forma adequada de uso dessa língua. A instituição do monolinguismo e de uma língua nacional para o Brasil, ainda no período colonial, revela o caráter político-administrativo da língua em que as relações de força estão envolvidas e implicam relações de poder.

Sob tal perspectiva, o que vale ressaltar do processo de colonização linguística é que este corresponde à política linguística da época. Na contemporaneidade, as políticas linguísticas são orientadas pelos princípios da Diversidade Cultural, portanto, têm o compromisso de garantir o uso e a manutenção das línguas correspondentes às culturas minoritárias. Vale explicitar que, por políticas linguísticas, entendem-se as ações e decisões políticas que legitimam a prática linguística de uma população, nação ou comunidade. Diante disso, as políticas públicas no Brasil tenderam a privilegiar o monolinguismo, justamente porque já é determinado que a língua mais utilizada no Brasil seja a língua portuguesa: a língua das leis, de reconhecimento social e político, das escolas e das relações interpessoais. Na formalidade e na informalidade, é ela que promove as relações pessoais em qualquer esfera social.

Sendo a língua portuguesa a condição para o monolinguismo, existe a crença de que todos os cidadãos brasileiros têm o português como língua materna. Diante disso e da realidade linguística brasileira, o monolinguismo pode ser definido como uma forma de “higiene cultural” que entende que a língua é um aspecto do comportamento humano, da sua composição como sujeito e do seu pertencimento.

Por isso, o monolinguismo pode funcionar na promoção do racismo/preconceito linguístico consolidando a condição das línguas indígenas em território brasileiro e da língua portuguesa que, apesar da definição, corresponde à reunião de línguas das quais se serviu para que fosse constituída e para que se diferenciasse significativamente do português de Portugal.

Em meio ao processo de institucionalização do monolinguismo em língua portuguesa, a escola é uma instituição que coopera para a manutenção dos saberes sobre a língua portuguesa. Saberes que correspondem ao domínio técnico da língua, ou seja, da língua enquanto código organizado a partir de um sistema de regras e saberes que regulam o uso da língua, atribui valores a ela e daquele que dela se serve. A escola, ao fazer a manutenção da língua nacional e ao promover o ensino das normas de uso, concorre para a manutenção do uso mecânico da língua, do preconceito, e, decorrente disso, do preconceito linguístico que é avesso à diversidade linguística e cultural. A diversidade, no funcionamento monolíngue e monocultural característico da instituição escolar enfraquece as raízes das línguas e culturas minoritárias que constituem o que é nacional. Assim, a escola acaba se tornando cúmplice na construção ilusória de uma identidade una e uma língua “pura”.

Dessa forma, a prática escolar contemporânea é compilada por políticas educacionais e linguísticas que ora se promovem sob os princípios de igualdade e respeito ao diverso, ora se esbarram na memória constituída por valores colonialistas. Duas tendências políticas que, em contexto multilíngue, se anulam do sentido de comprometerem o ensino e a aprendizagem – de modo geral, já que o domínio da língua portuguesa é fundamental em todas as disciplinas, fazendo da escola em contexto multilíngue – como no caso das comunidades indígenas – um ambiente inóspito e, por isso, pouco eficiente e produtivo.

A língua é o que possibilita todas as relações humanas, por isso, entendemo-la também como possibilidade de comunicação, mas, sobretudo, como forma de constituição do sujeito, da sua identidade e do modo como ele apreende o mundo, se reconhece nele e constrói realidade(s). Além disso, a língua também se institui como um saber, um domínio e um elemento significativo de segregação. Ela pode ser um indicador de condutas, de profissões, de regiões e de nacionalidades. É por meio da língua que os efeitos de sentido são produzidos, os valores são atribuídos e os sujeitos

reconhecidos. Falar uma língua é, sobretudo, servir-se dela para dizer-se, dado o caráter linguístico-discursivo que a compõe.

Desse modo, concebemos a língua sob a perspectiva linguístico-discursiva considerando, nesse movimento, seu caráter político, social, cultural e estrutural (sistema). Na perspectiva de Burke (2010, p. 19), a língua importa na sua condição social

[...] levando a uma discussão da função da língua na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais, incluindo dominância e subordinação, amizade e fraternidade, tolerância e preconceito, a manutenção e a subversão de uma ordem social, e assim por diante (BURKE, 2010, p. 19).

Os historiadores têm contribuído para os estudos linguísticos. Nessa direção, Burke (2010, p. 21), em especial, trata das comunidades linguísticas e afirma que o problema das comunidades, bem como o da cultura é sua tendência homogeneizadora, uma vez que, para ele, o termo *comunidade* sugere o limite entre aquele que é membro ou não, “[...] enquanto na prática as fronteiras entre as línguas muitas vezes são vagas e constituem não linhas, mas zonas de bilinguismos e mistura de línguas” (BURKE, 2010, p. 21). Daí a existência de tantos conflitos linguísticos, sociais, culturais e políticos. Os conflitos estão representados pelo próprio termo usado, uma vez que, nesse termo – utilizado por Burke (2010) – está implícita a relação de exclusão e inclusão, estabelecendo um limite bem definido entre aqueles que são membros ou não.

Os espaços de fronteiras são reconhecidos como zonas de bilinguismo estão compreendidas em espaços de fronteira, não necessariamente geográfica, mas de ordem cultural e política. Contexto que se constitui como uma arena em que identidade e diferença podem estar em conflito. Tratar da língua na perspectiva das comunidades linguística significa assumir a diversidade e a desigualdade que lhes são constitutivas. Da mesma forma, implica em reconhecer os conflitos instaurados pela diferença. Tais conflitos são estabelecidos em razão da relação de desigualdade que faz com que uma língua/cultura predomine sobre a outra. Inerente à língua/cultura estão as práticas, os modos de ler e interpretar o mundo, tradições, costumes e o regime político de cada comunidade. A escola, nessa conjuntura, se constitui como a instituição que dissemina a cultura, língua e saberes que se conformam no que é

nacional e estreita os laços entre a comunidade linguística e seu funcionamento político.

### 3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BILÍNGUE: LÍNGUA MATERNA E LINGUA ADICIONAL

É inerente ao termo *comunidade* os conflitos decorrentes das diferenças linguísticas e culturais. Compreendemos a relação estabelecida entre as comunidades linguísticas indígenas e não indígenas e reconhecemos as tentativas de amenizar os conflitos pela existência de políticas públicas de inclusão e de afirmação – na ordem educacional – que garantem aos indígenas o direito de usar suas línguas. No entanto, diante da condição de existência das línguas (indígenas e a portuguesa/nacional), ainda há alguns aspectos que fundamentam a existência dos conflitos sociais e políticos, efeito das desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Trata-se de uma relação de contradição entre os princípios que envolvem os procedimentos de inclusão e de exclusão por meio das dicotomias: bilinguismo e monolinguismo; étnico e nacional. Esse paradoxo vigora nas práticas educacionais por meio do funcionamento de regimes de (in)visibilidades que possibilitam o ensino da língua portuguesa na educação indígena. Cenário que se constitui por contradições entre as propostas prescritas no campo político e as práticas educacionais voltadas aos indígenas. Desse modo, a realidade multicultural e multilíngue é parcialmente contemplada, pois promove alterações nas práticas educacionais e culturais das comunidades de forma unilateral, são desconsideradas as especificidades de cada comunidade, de cada língua e de cada cultura. A unilateralidade da questão está em ações políticas preocupadas em gerenciar as multiplicidades, neutralizando-as pela língua. O processo de neutralização das línguas e culturas faz funcionar o movimento da biopolítica que se define, nessas condições, por fazer viver o monocultural e deixar morrer o bi/multilíngue.

Uyeno (2003), ao discutir o bilinguismo, parte de três definições. O bilinguismo compreendido como: (i) a capacidade de dominar uma língua tal qual um falante nativo; (ii) capacidade de produzir enunciados completos e com significados em outras línguas; (iii) contato inicial com uma segunda língua – o falante pode ser considerado bilíngue apesar de não produzir enunciados completos e compreensíveis em uma das

línguas, mas ser capaz de compreender os enunciados produzidos. Dentre essas diferentes formas de conceber o bilinguismo percebe-se que a diferença entre elas é o grau de domínio conforme as habilidades de falar, ouvir, escrever e ler. Essas diferentes formas de domínio da língua se definem por termos específicos: língua materna e língua estrangeira. A primeira pode ser entendida como a língua de referência, é a língua da qual o sujeito tem maior domínio.

Considere-se, como determinantes para que os bilíngües conheçam melhor uma língua do que outra, o fato de terem aprendido uma delas na escola ou de se terem ligado afetivamente a uma das línguas aprendidas. Para o último caso, a língua com a qual o indivíduo se identifica melhor é o critério para a definição de língua materna. Outro termo que lhe corresponde é primeira língua.

Considere-se, ainda, a adoção dos termos segunda língua e língua estrangeira, para designar a outra língua que o bilíngüe domina paralelamente à língua materna. O primeiro termo é adotado quando ele convive com as duas línguas, e língua estrangeira, quando adquire o domínio de uma língua com a qual não convive (UYENO, 2003, p. 40).

Língua materna é um termo que tem sido usado por linguistas para definir a primeira língua que o sujeito aprende. A língua materna pode estar relacionada com “[...] a língua do país em que nasceu, a de seus pais, nascidos em outro país, ou a língua por meio da qual se comunicou em sua casa [...]” (UYENO, 2003, p. 40). A autora ainda observa, no âmbito descritivo, que o termo *língua materna* se constitui por três aspectos: a terra onde se nasce; o sangue herdado; e, a língua na qual se é criado (UYENO, 2003). No entanto, é preciso destacar que as relações estabelecidas entre nascimento e pertencimento, língua, cultura, nacionalidade e cidadania estão além da descrição dessa língua, uma vez que as diferenças linguísticas culminam para o âmbito identitário. Desse modo, as discussões acerca da língua materna em relação à segunda língua ganham vigor e complexidade.

A relação entre o nascimento e pertencimento, língua, cultura, nacionalidade e cidadania nos é cara, já que o contexto multicultural e multilíngüe que define a condição do indígena reconfigura as definições e as fronteiras desses termos. Ao contrário do conflito que envolve o estrangeiro, o indígena é parte e “origem” do que é nacional sem que isso seja admitido pelo que se reconhece por nacional, apesar de serem populações cujos membros são legalmente reconhecidos como cidadãos. No

entanto, a língua que assegura o saber para exercício da cidadania e a cultura que enquadra as condutas não são compatíveis com os traços que delineiam o nacional. A língua materna nas comunidades indígenas nem sempre é a língua indígena. Em algumas comunidades a língua materna é a língua. Não podemos ignorar a influência linguística e memória discursiva de uma herança linguística.

A grande problemática desta investigação é a coexistência das línguas indígenas com a língua portuguesa. Essa coexistência linguístico-cultural e os problemas dela decorrentes são possíveis de serem observados nas significativas fragilidades encontradas, nas produções orais e escritas em língua portuguesa de sujeitos indígenas que passam ou passaram pelo processo de escolarização. São fragilidades linguísticas que se manifestam em quaisquer que sejam as circunstâncias comunicativas, formal ou informal. Diante da problemática que se apresenta, é fundamental compreender a função (social e política) e a definição teórica acerca do funcionamento dessas línguas no campo social, político e científico. Por isso, é relevante demarcar as definições de língua materna, de língua adicional e de língua estrangeira a fim de refletir como tais conceitos delineiam o funcionamento dessas línguas no contexto multilíngue; entender as práticas de uso dessas línguas; e, sobretudo, problematizar o letramento escolar em língua portuguesa em contexto multilíngue e multicultural.

A princípio, a conceituação das línguas parece ser bastante clara, no entanto, durante a investigação, percebemos que é preciso retomá-las e redefini-las diante das condições específicas que lhes são inerentes. O conceito atribuído à língua materna é o conceito mais estável dentre os teóricos; em geral, definem-na com coerência entre as definições que aparecem tanto no campo do saber científico quanto no campo dos saberes relativos ao senso comum. Já a língua estrangeira, ou segunda língua – como também pode ser denominada –, apresentam algumas ressalvas sobre essa afirmação no contexto em questão. Isso porque, embora a língua portuguesa possa ser a segunda língua do indígena, ela não pode ser considerada como língua estrangeira, uma vez que os membros das populações indígenas são constitucionalmente admitidos como cidadãos do Brasil. Por essa razão, seria uma incoerência política e jurídica conceber a língua portuguesa como língua estrangeira já que esta é a única língua reconhecida como oficial e que exerce a função de língua nacional e de idioma.



Nessa perspectiva, cabe explicitar que a língua estrangeira, neste trabalho, será compreendida como qualquer língua que se aprenda, em um segundo momento, motivado por alguma necessidade: viagem, trabalho, intercâmbio, ou até mesmo de preservação da cultura. Qualquer língua estrangeira pode ser também segunda (terceira, quarta...) língua, desde que não seja a portuguesa em território brasileiro. No sentido de ter o domínio sobre outra língua além da materna, a língua portuguesa pode até ser enquadrado nos parâmetros que a definem como segunda língua, desde que não seja relacionado com idioma estrangeiro. Para que não haja equívocos no trato com a língua portuguesa nessas condições, ela será compreendida como língua adicional. Haja vista a necessidade de especificar as condições de existência da língua portuguesa em comunidades indígenas em que a língua materna é a língua indígena, enquanto a língua portuguesa é a língua da cidadania, dos direitos e deveres, do jurídico, da escola, da universidade, da medicina, da política governamental e de todas as instituições que, de alguma forma, estão envolvidas com essas populações.

Para definir com maior precisão os limites entre a língua estrangeira e a língua adicional no ensino escolar – que é justamente onde o equívoco no trato com as línguas pode aparecer –, nos orientamos pela definição do conceito de língua adicional. O contexto multicultural de ensino no qual a língua nacional está inserida justifica a escolha conceitual de defini-la como língua adicional. A língua adicional implica a incorporação de outra cultura, não se restringe apenas ao aprendizado de um código. “Aprender uma língua adicional, a partir dessa perspectiva, não é somente aprender um novo código, mas também de agir dentro da cultura do outro” (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012, p. 21). Por esse regime de conceber a língua, o ensino da língua adicional tem o compromisso de desenvolver noções acerca da interculturalidade implícita nas relações entre as línguas, bem como compreende os diferentes funcionamentos políticos nos quais as línguas estão inscritas.

Na relação língua, cultura e política, a língua portuguesa no Brasil é bastante significativa, uma vez que seu valor se institui na relação história e memória que corroborou (e corrobora) para a consolidação de um povo, de uma nação e que, ao longo do tempo, impôs reconhecimento a nível mundial. O valor da língua portuguesa está na relação que estabelece entre língua, cultura e identidade nacionais, elementos que cooperam para a formação de um povo. Segundo Anderson (2008), as línguas,

na modalidade impressa/escrita, são responsáveis por sustentar os aspectos característicos da identidade nacional, forjar as condutas, práticas culturais e discursivas, regimes de olhar e de significar. A língua nacional, pelo seu caráter duplo: cultural e político é imperativa em todas as relações pessoais e institucionais. O domínio sobre a(s) língua(s) corresponde ao saber que atribui autonomia ao sujeito, dominar o saber sobre as regras gramaticais, compreender e ajustar-se ao funcionamento da(s) língua(s) compreende habilidades, leitura e expressão que escapam aos domínios das regras gramaticais e que, na dinâmica da vida, convergem em legitimidade política que autoriza o dizer desse sujeito na sociedade.

Por razões de ordem política, histórica e social, as línguas indígenas se distanciam da língua portuguesa. Seu caráter político é ratificado nos limites da comunidade e são restritos às decisões referentes à comunidade. As línguas indígenas também identificam uma etnia, uma cultura, uma população, uma crença. Na língua portuguesa, a variação linguística existe sob um mesmo código, uma gramática aproximada e um mesmo regime político e jurídico que possibilita um efeito de unidade. As línguas indígenas, no plural, porque correspondem a uma população em específico, desempenham funções específicas dentro do seu território e se limita a culturas e identidades que se preservam fundamentalmente pela língua – razão de as questões relativas à língua e território serem tão significativas aos indígenas.

Na relação entre território e língua, as fronteiras linguísticas hostilizam as relações entre as populações. A relação conflituosa que envolve as línguas estrangeira, nacional, materna e adicional se estende aos modos como os sujeitos são reconhecidos: cidadãos ou estrangeiros. Inscreve-se aí outra problemática: os sujeitos indígenas são constitucionalmente brasileiros, razão pela qual não pode ser atribuído a eles o caráter de estrangeiro – nem às populações étnicas, nem às línguas que lhes são correspondentes –, ainda que sua língua materna não seja o português, ainda que haja divergência entre as culturas e práticas políticas específicas de cada um desses modos de organização social.

A difícil definição do indígena na comunidade não indígena o coloca no entrelugar<sup>12</sup> que não o define: no âmbito das relações sociais, o indígena não se

---

<sup>12</sup> Para Bhabha (1998), o entrelugar corresponde aos embates de fronteira emergentes da diversidade cultural. Servimo-nos dessa noção, embora, para nós, a noção de entrelugar está relacionado ao vácuo que se constitui entre a cultura étnica e a nacional. É o não lugar que se constitui pela falta de definição dos espaços de circulação

enquadra como brasileiro legítimo, dadas as divergências identitárias (língua e cultura); no âmbito político, ele é reconhecido pela Constituição que o configura como cidadão, mas sua atuação nessa posição é limitada. Entre as diversas razões que levam a esse distanciamento, as dificuldades no domínio da língua nacional é a mais comprometedoras porque inibe e modera o comportamento político. Referimo-nos, aqui, às fronteiras invisíveis construídas pela intolerância ao diverso e pelo monoculturalismo.

O entrelugar marca o lugar indefinido que o indígena ocupa na sociedade não indígena. Como já abordado na pesquisa de mestrado, a oposição marcada pelo advérbio de negação que define indígenas e não indígenas sustenta as tensões em outros campos, a saber, o político, o social e o cultural. As contradições e polêmicas que envolvem as questões indígenas reúnem conceitos e consensos que versam sobre o indígena e, assim, definem sua relação com os outros brasileiros. O advérbio de negação que acompanha indígenas e não indígenas discursiviza o movimento de exclusão pelo viés da relação estabelecida entre diferença e desigualdade. A definição atribuída para indígena e não indígena mascara a relação indígena e brasileiro, há um paralelo que traça, separa e classifica os sujeitos, subjetivados por tais denominações (GONÇALVES, 2012).

A definição, ou a falta dela, não inteiramente como nacional – em especial, pelas características que definem sua etnia: língua, cultura, território e corpo. O indígena não é estrangeiro e isso é indiscutível, ao mesmo tempo que ele não corresponde às definições que caracterizam a identidade nacional. O político, o social e o jurídico estão na contramão da aceitação social, porque as práticas culturais e linguísticas são diferentes, dessa forma, como operar uma educação específica e bilíngue, uma vez que os aspectos linguísticos e disciplinares são projetados, sistematizados e organizados para o nacional? Se a educação não é efetiva, se o ensino de língua portuguesa não contribui para a autonomia do aluno/sujeito indígena, se não diminui as distâncias que marcam e alimentam a exclusão e desigualdade, como atribuir a essas populações a dignidade e a independência decorrentes do efeito de igualdade elementar da cidadania, posição política que concede aos indígenas o caráter de (identidade) nacional?

---

dessas línguas e culturas. Trata-se dos conflitos decorrentes da coexistência de identidades que são tão diversas, embora constitutivas.

No que concerne ao pertencimento, a professora Uyeno (2003) problematiza o modo como a memória de uma língua que penetra na outra e, assim, constitui uma terceira forma de uso. É sobre essa dinâmica identitária, essa identidade co-construída que muito tem nos interessado, em especial, para discutir uma identidade contemporânea que é forjada pelos dispositivos que operam na contemporaneidade (dispositivos políticos, culturais e tecnológicos, por exemplo).

Não se trata de um sujeito duplo, mas de um sujeito que se forja na co-existência das identidades. O sujeito subjetivado por duas línguas reúne em uma mesma identidade duas outras identidades distintas, concorrentes e conflitantes entre si e que constituem o sujeito. Nessa transposição, o sujeito ocupa o entrelugar, de difícil definição não só para o próprio sujeito, mas para identificação entre os diferentes grupos. Diante disso, questionamo-nos acerca da implicação do bilinguismo sobre a identidade dos sujeitos indígenas, como as determinações subjetivas da condição bilíngue constituem a identidade desse sujeito que desliza entre as duas línguas? Desse modo, o sujeito vive constantemente em crise de identidade linguística.

Há três definições de bilinguismo que sustentam a investigação da professora Uyeno (2003) e que contribuem diretamente para refletir sobre a condição bilíngue do indígena no Brasil. Eis as definições reunidas pela autora (*apud* BLOMFIELD, 1933; *apud* HAUGEN, 1953; *apud* DIEBOL, 1964): (i) habilidades e capacidade no trato com a língua similar ao domínio de falantes nativos; (ii) o falante é capaz de produzir sentidos em ambas as línguas a partir de enunciados completos; (iii) contatos iniciais com as duas línguas. As diferenças entre as definições de bilinguismo estão centradas no nível de proficiência do falante. Desse modo, como determinar qual a língua materna do sujeito híbrido e cindido por duas línguas?

Na busca constante em responder essa pergunta e considerando que há casos em que os sujeitos dominam com habilidades desiguais as duas línguas, coadunamos com Uyeno (2003), ao identificar a língua materna como aquela que o sujeito apresenta maior domínio e familiaridade – aquela com a qual ele se sente mais à vontade para se expressar, pensar e refletir.

Considere-se que, como determinantes para que os bilíngües conheçam melhor uma língua do que a outra, o fato de terem aprendido uma delas na escola ou de se terem ligado afetivamente a uma das línguas aprendidas. Para último caso, a língua com a qual o

indivíduo se identifica melhor é o critério para a definição de língua materna. Outro termo que lhe corresponde é primeira língua.

[...] a língua materna pode ser a língua do país em que nasceu, a de seus pais, nascidos em outro país, ou a língua por meio da qual se comunicou em sua casa, independentemente das duas condições anteriores (UYENO, 2003, p. 40).

Segundo Uyeno (2003), a língua materna se define por, basicamente, três aspectos: a terra onde nasceu; o sangue herdado; e, a língua de criação. Estas são marcas significativas das identidades e cuja complexidade das relações estabelecidas revela a relevância dessas questões: língua, pertencimento, nacionalidade, cultura/etnia e cidadania. Tais elementos são constitutivos da identidade nacional, embora os critérios que definem as nacionalidades sejam variáveis e estão sujeitos à época (UYENO, 2003 *apud* SIGNORINE, op. cit.).

Em meio a discussão acerca da constituição identitária, a língua, pelo fenômeno do bilinguismo, traz implicações à educação indígena – tanto no ensino fundamental e médio quanto no ensino superior –, uma vez que, ao migrar espontaneamente para “outra terra desejada”, frustra-se com aquilo que deixou morrer, a saber, cultura, língua, crenças, valores e práticas. Desse modo, a língua indígena é interdita, silenciada e apagada, haja vista a necessidade de sobreviver nesse outro espaço, o da língua paterna (pátria). É relevante esclarecer e reiterar que este trabalho não entende o indígena como estrangeiro, mesmo porque seria incoerente com as determinações constitucionais se assim o fosse, no entanto, as reflexões acerca do bilinguismo que envolvem estrangeiros e de seus descendentes contribuem no processo de compreensão do regime biopolítico que administra a convivência/coexistência das línguas (materna e paterna) e o seu papel na constituição dos sujeitos.

No ínterim dessa discussão, levanta-se a questão: qual é a língua materna do indígena nascido em um país lhe impôs e impõe a língua portuguesa, ora de forma violenta, ora por estratégias e mecanismos (bio)políticos? Dessa problemática, outra lhe é constitutiva:

[...] a língua materna de seus pais é a sua língua paterna, por interditar sua expressão na língua do país que acolheu a seus pais, em que nasceu e que lhe conferiu nacionalidade; essa língua, por sua vez, em sua casa, é a paterna, por interditar a língua vigente em sua casa, a materna de seus pais. [...] o filho do imigrante tem duas línguas

maternas, uma em casa e outra fora de sua casa. A materna, a interdita, em casa, é a paterna, fora dela (UYENO, 2003, p. 43).

A contradição que se estabelece no interior da relação interlinguística conforma o sujeito em sentimentos que oscilam entre a hospitalidade e a hostilidade de sua língua materna. A língua portuguesa, em relação à comunidade indígena, é a língua paterna, aquela que confere a ele nacionalidade e cidadania. Já a língua indígena é a língua de pertencimento, de origem, é a língua que representa sua cultura e sua identidade e estreita os laços entre ele e sua identidade indígena. No âmbito educacional, a maior complicação da constituição bilíngue do sujeito é que, ao ser atravessado por duas línguas, muitas vezes, o domínio sobre ambas é comprometido pela (con) fusão entre as regras de funcionamento e de formulação de uma e de outra. Daí a necessidade de um processo de formação escolar específico e multicultural, de modo que proporcionasse a equidade entre as duas línguas, uma vez que, no sistema vigente, apenas a língua nacional recebe reconhecimento e valorização, neutralizando e apagando as línguas indígenas.

Outro aspecto que resvala sobre as condições indígenas são as circunstâncias geopolíticas que inscrevem os indígenas na condição de cidadão brasileiro. No entanto, sua condição cidadã parcialmente ativa e as diferenças sociais, linguísticas, culturais e históricas aproximam a condição do indígena à noção de estrangeiro, tendo o nacional como parâmetro de comparação. A língua, no âmbito sócio-político, é o elemento que proporciona o maior distanciamento entre as identidades indígena e a não indígena. É a língua que consolida a identidade de pertencimento cultural e a língua de pertencimento geopolítico. Duas identidades fundem o sujeito indígena e constitui o indígena. Ser índio não exclui ser brasileiro, nem ser brasileiro exclui as contribuições indígenas em nossa cultura, nosso vocabulário, nossas práticas e formas de olhar o mundo, no entanto, tais contribuições foram (e ainda são) neutralizadas na educação escolar no espaço das disciplinas cujos conteúdos e temas podem proporcionar esse tipo de discussão.

Diante disso e a partir das contribuições de Uyeno (2003) sobre a coexistência linguística na formação identitária do sujeito, uma das hipóteses que levantamos, como um passo singelo e significativo no caminhar da história do indígena no Brasil, para amenizar as diferenças e as desigualdades insistentemente marcadas nesse

trabalho é a *hifenização* da denominação do indígena. A hifenização é um processo linguístico-discursivo que possibilita agregar no nacional aquilo que lhe constitui sem ser uníssono, embora seja regular ou característico de um grupo ou das populações que compõe a nacionalidade brasileira. Usa-se hífen como uma das formas de qualificar aqueles que nascem ou residem no Brasil, mas que possuem algum vínculo estrangeiro, a saber: ítalo-brasileiro, nipo-brasileiro, afro-brasileiro. Em latim, *hyfen* significa traço de união, elemento usado para ligar palavras compostas (UYENO, 2003). Nesse caso, o hífen permite que, linguisticamente, as duas origens do sujeito, as duas nacionalidades que o constituem possam ser marcadas e reconhecidas como partes constitutivas.

Esse modo de compreender o processo de hifenização se aplica à definição sugerida acima no trato com os indígenas. A denominação *brasilíndios*, embora não esteja composta pelo recurso linguístico do hífen traz em si a ideia de união, de fusão e da simultaneidade que envolve ser índio e ser brasileiro. As normas gramaticais determinam que o processo de união entre as palavras seja feito pela aglutinação delas, enquanto no campo discursivo a composição por aglutinação entre as palavras brasileiros e índio reúnem aspectos políticos, sociais, históricos e culturais que funda em uma palavra toda essa complexidade.

A identidade indígena se constitui pela fusão entre as determinações políticas (nacionais) e as tendências culturais emergentes. Os dispositivos tecnológicos e a proximidade das fronteiras entre as comunidades indígenas e a cidade tem reconfigurado os costumes e as práticas indígenas, como é próprio da história. Muda-se as roupas, os comportamentos, por isso, também é preciso mudar a mentalidade e os regimes de verdade que versam os sujeitos. Indígenas e não indígena passam por um processo de co-construção desde o primeiro contato com Cabral, mas o monoculturalismo e a política de poder tende a se sobrepor sobre o mais vulnerável. As políticas de silenciamento da língua, subjetivaram o indígena e enfraqueceram sua identidade, fazendo com que esses sujeitos morressem politicamente.

Diante dessa provocação, buscamos neste capítulo discutir a relação entre política e o monoculturalismo/monolinguismo. Enquanto sujeitos e sujeitos, somos reféns de um regime de olhar e de julgar historicamente construído que nos autoriza ler a diversidade pela ótica do “mono”, da intolerância e da indiferença. Sob tal perspectiva, este capítulo buscou problematizar a questão política da diversidade nas

relações contemporâneas e problematizou os espaços de constituição sujeito indígena. Esses espaços definem os sujeitos que deles participa e enquadra sob definições previamente estabelecidas, como a instituição escolar, por exemplo. Nesses lugares, o sujeito é forjado por critérios que os qualifica como aceito ou não. Embora as instituições (espaços) determinem um determinado posicionamento do sujeito que dela faz parte, a identidade desses sujeitos (indígenas) são flutuantes, instáveis e em crise. Uma identidade instável e multifacetada é própria da contemporaneidade.

Essa característica é intermediada por determinações e intervenções políticas que buscam organizar e controlar os efeitos. No que compete ao domínio linguístico, por exemplo, temos as políticas que propõe medidas que podem contribuem para a manutenção das línguas, bem como atuam na valorização da língua nacional. Esse jogo de inclusão e preservação, a identidade indígena míngua, ainda que sustentada por essas políticas, pondo em cheque a efetividade dessas políticas fazendo-nos questionar o que nelas tem sido incoerente. Nessa direção, o próximo capítulo busca discutir as condições de existência das políticas públicas e propõe reflexões sobre o papel das línguas (indígenas e nacional).



## **CAPÍTULO 4: LÍNGUA PORTUGUESA E A MAQUINARIA ESCOLAR INDÍGENA: LÍNGUA, CULTURA E POLÍTICA**

A língua portuguesa no Brasil é um assunto muito complexo porque ela desempenha, nesse território, a função de língua nacional, de língua oficial, de língua materna e de língua adicional. Desafiadas pela necessidade de compreender a língua portuguesa em contexto multicultural e multilíngue, este capítulo é dedicado a promover reflexões sobre os papéis desempenhados pela língua. Para tanto, buscamos definir o que são políticas linguísticas e como elas atuam no país, questionamos também como elas estão inscritas nos componentes curriculares.

No campo da cultura, consideramos a cultura escrita e a tradição oral da língua e do modo como essas modalidades são reconhecidas nas práticas sociais. Depois disso, abordamos a língua portuguesa nos processos de escolarização, letramento e alfabetização. Nesse espaço propomos estabelecer diferenças entre um processo e outro a partir das definições desses conceitos e competências relativas a cada um deles. Por fim, mas não menos importante, trazemos à baila dois conceitos – alfabetização e letramento no processo de escolarização –, que são tomados como sinônimos, mas, neste trabalho, entendemo-los sob perspectivas diferentes.

As discussões aqui empreendidas nos ajudam a reconhecer o regime de verdade sob o qual a língua portuguesa está circunscrita. O saber sobre a língua está preso a relações de poder que promovem a inclusão e a exclusão social, política, linguística e educacional de populações minoritárias, dentre elas, a indígena. Nesse sentido, nos são caro os modos de funcionamento da língua em meio às práticas sociais, culturais, políticas e educacionais.

### **4.1 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: CONTEXTOS MULTILÍNGUE E MULTICULTURAL**

Políticas linguísticas ainda é um termo que carece ser debatido para melhor definir o seu conceito, seu campo de atuação, os efeitos e as motivações políticas, culturais, sociais e educacionais. Trata-se de um termo que é tomado como certo e

consistente, embora haja a necessidade de repensar sua definição, bem como seu modo de funcionamento, dadas as especificidades desta pesquisa. Vale ressaltar que as políticas linguísticas são decorrentes do verdadeiro de uma época e que, na contemporaneidade, preza pela diversidade cultural e linguística e ganha vigor pelos discursos da igualdade, da tolerância e do respeito. Desse modo, são constituídas por práticas discursivas de diferentes ordens, especialmente compreendidas pelos campos político, social, cultural e educacional por isso, adentramos em um terreno movediço, porque é complexo, conflituoso e contraditório em sua constituição.

Na permanente busca por compreender o exercício das políticas linguísticas, foi necessário entender o modo como as culturas foram e são tratadas na sociedade, já que a diversidade linguística está amalgamada às políticas relacionadas à diversidade cultural. Santos (2001, p. 13) em uma entrevista cedida para a Revista Educação e Realidade, intitulada, “Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento”, promove reflexões sobre o multiculturalismo cujo ponto de vista teórico que subsidia a discussão autoriza e consolida o regime de olhar que configura este trabalho. Segundo o autor, para compreender as condições educacionais no Brasil, em situação pós-colonial, é preciso evitar discussões pautadas em outros contextos.

A multiculturalidade em nosso país precisa ser investigada a partir do processo de contradição e de coexistência enunciativas estabelecidas entre a cultura nacional e as indígenas; entre a língua portuguesa e as línguas indígenas; entre as decisões político-governamentais e as práticas sociais e os saberes (científicos ou do senso comum) que constroem realidades e atribui valores. Para tanto, Santos (2001) apresenta o conceito de multiculturalismo emancipatório, cuja relevância para esta pesquisa se justifica não apenas porque reconhece a diferença entre as culturas e as diferenças constitutivas de cada cultura (e membros dela), mas, sobretudo, porque nos permite refletir sobre a amplitude das questões culturais, nas práticas sociais e nos princípios e procedimentos políticos, dentre os quais são constitutivos os aspectos linguísticos, sem perder de vista o campo educacional. Desse modo, o autor apresenta reflexões sobre o contexto de globalização<sup>13</sup> a partir das dicotomias que também nos

---

<sup>13</sup> Globalização, nas considerações realizadas por Santos (2001), implica o contato facilitado com o diverso pela compressão espaço-tempo. Esse contato se estabelece por relações de poder que possibilitam a dicotomia global/local; hegemônico/contra-hegemônico; incluído/excluído.

interessam no que se refere às questões indígenas. São elas: inclusão/exclusão, local/global, emancipação/controle, nessa dinâmica, estão em exercício as políticas linguísticas que, por atuarem em contextos de diferenças, têm efeitos inclusivos e/ou excludentes, controlam e possibilitam a emancipação dos indígenas por meio de uma educação cujas práticas são generalizadas, em outras palavras, as especificidades locais/étnicas são silenciadas.

Um dos primeiros aspectos levantados por Santos (2001, p. 14) é a compressão espaço-tempo que acontece em todas as direções e, uma delas, é que “[...] o colonialismo do século XVI torna-se muito contemporâneo” (SANTOS, 2001, p. 14). O autor explica essa assertiva afirmando que

[...] o processo de globalização que nós hoje estamos a assistir não é efetivamente novo; nas suas versões hegemônicas, existe pelo menos desde os séculos XV e XVI e está muito ligado às formas de expansão européia, nascimento do capitalismo e tem vindo num crescendo de globalização, expandindo-se cada vez mais a mais áreas geográficas do mundo, incorporando cada vez um número maior de atividades, produtos e serviços [...] Esta presentificação do passado tem consequências importantes para a maneira, por exemplo, como as matérias são apresentadas nas escolas e na educação - o que é a história e o que é atualidade, o que pertence ao passado e o que pertence ao presente, todas as cadeiras mais complexas do próprio desenho curricular hoje nas escolas. Por outro lado, penso também que esta confluência de tempos e de espaços pode ajudar a mostrar as contradições, as tensões, e os conflitos que sempre estiveram numa maneira ou de outra e, muitas vezes, de maneira muito distinta da atual, presentes no contato entre os globalizadores e globalizados. Ao longo de todo este longo período histórico, houve sempre uma grande assimetria do poder. Esta assimetria deu-se no domínio econômico, deu-se no domínio político, deu-se no domínio cultural (SANTOS, 2001, p. 15).

Dadas os apontamentos de Santos (2001), consideramos que a política e a história são constitutivas por relações de saber e de poder que controlam e regulam a produção de verdades. Nessa mecânica, a história é também construída por discursos que (re)produzem e reverberam verdades sobre os indígenas, sobre sua língua, seu modo de viver, suas crenças, suas práticas e manifestações culturais. Verdades que cooperam para a manutenção do poder, já que o poder atua também pelo funcionamento do discurso verdadeiro que, dentre as múltiplas funções que exerce, julga, condena, classifica e conforma os sujeitos “[...] a uma certa maneira de viver ou

a uma certa maneira de morrer” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Nesse modo de funcionamento da verdade, a história é contada por versões que convêm à manutenção do poder e ao modo como ele atua. Sob tal regime de governamentalidade, o poder se exerce ao (des)qualificar os sujeitos que fazem parte da história e são subjetivados pelo modo como são representados pela história. Submetidos à versão colonialista da história, as identidades linguísticas e culturais indígenas são, até a contemporaneidade, subjetivadas à condição de vassalagem.

Tanto o período colonial como o pós-colonial, se constituem por processos de exclusão. O regime político mudou, de colonial para democrático, com isso, os procedimentos de exclusão tomaram outra forma, cujos fundamentos interviam para que os indígenas fossem reconhecidos como cidadãos pela Constituição Federal de 1988, normatizando o pertencimento dessa população como legítima e legalmente brasileira. Esse princípio de igualdade, característico do regime democrático, subjetiva o indígena à busca constante de ser cidadão, o que o leva às adequações dos elementos fundamentais da formação identitária nacional: a língua e a cultura. Assim, a proposta de cidadania, vigente no período pós-colonial, vai na contra mão do que se espera da cidadania, enquanto possibilidade de desenvolvimento humano e dignidade. Em outras palavras, consideramos

[...] a cidadania como um encargo, a cidadania como uma missão pública, a cidadania como uma prioridade do serviço à comunidade e à solidariedade e não apenas uma cidadania passiva, reduzida a um conjunto de direitos pelos quais às vezes se luta, outras vezes nem isso e que no fundo fazem com que a vida privada e nomeadamente a vida econômica absorva totalmente o cidadão e o transforme no fundo num espectador, relativamente do círculo político e do círculo político que à volta dele se desenrola (SANTOS, 2001, p. 19).

Por esse modo de conceber a cidadania, Santos (2001) propõe o conceito de multiculturalismo emancipatório. Essa noção parte do princípio de que o multiculturalismo sempre existiu, entretanto, foi sufocado e silenciado pelo monoculturalismo. Nessa dinâmica, a cultura predominante cumpria o papel de neutralizar as demais culturas que, apesar de marginalizadas por serem reconhecidas inferiores, sobreviveram à política colonialista. Sob tal perspectiva e em contraposição ao multiculturalismo emancipatório, Santos (2001, p. 21) explica que o multiculturalismo conservador é aquele que “[...] mesmo quando reconhece outras

culturas, assenta-se na incidência, na prioridade de uma língua normalizada, estandarizada, que é a língua oficial, seja o inglês, seja o português”. Sobre o multiculturalismo conservador, é preciso reconhecer que no Brasil, as propostas políticas acerca do multiculturalismo se enquadram à proposta do multiculturalismo emancipatório, no entanto, em termos práticos, a perspectiva conservadora é preponderante. Nesse modo de funcionamento, o emancipatório consiste na articulação entre a política de igualdade e a política da diferença e visa construir uma sociedade mais coesa, no princípio e na prática da igualdade. Já a política da diferença se constitui pelas lutas contra a desigualdade e a discriminação e busca promover o reconhecimento da diversidade da própria cultura e entre outras culturas.

No caso das culturas indígenas, não raro, são tomadas no singular, cada etnia tem sua especificidade, cada comunidade tem suas características, portanto, os aspectos identitários indígenas (cultura, língua, crenças, etc.) não são comuns a todos os indígenas, embora sejam uníssonas suas reivindicações, dadas as condições políticas e econômicas das quais muitas comunidades indígenas compartilham, em especial, no Paraná. Em meio a essa diversidade, há o risco de que o reconhecimento e legitimidade das culturas passe por critérios de autenticidade estabelecidos pelo outro (SANTOS, 2001). Outro risco que se corre é o da promoção da igualdade pela separação e confinamento das culturas marginalizadas, é justamente essa noção de igualdade que criticamos. O sentido pleno da igualdade – o qual defendemos no trato da diversidade cultural – é a concretização do respeito pelo outro, pelo diferente e, tanto a igualdade quanto respeito, só são possíveis quando há interação e intercâmbio entre a cultura predominante e as demais.

A ideia de igualdade se equilibra entre as noções de igualdade de oportunidades e de que todas as culturas, por terem seu valor, têm direito à equanimidade – mesmo porque a construção da nacionalidade brasileira se constitui da associação de muitas outras culturas, não há uma cultura pura que não tenha sofrido qualquer tipo de interferência de outra (SANTOS, 2001). Na corda bamba, o multiculturalismo vai contrabalanceando o peso das decisões governamentais e ações políticas, convertidas em leis, no convívio social em uma sociedade que pouco se abre ao diferente. Se por um lado o reconhecimento da cidadania pela Constituição de 88 legitima a igualdade, o multiculturalismo ainda se configura sob uma versão

conservadora que “[...] não se confina ao espaço colonial, continua hoje” (SANTOS, 2001, p. 23).

É nesse cenário de contradições e de conflitos entre o que é nacional e o que é indígena, que o multiculturalismo e o multilinguismo acontecem. As relações de poder aí empreendidas atuam em movimentos de inclusão com efeitos excludentes. O multilinguismo é subjetivado pelas mesmas forças e práticas – convertidas em políticas – que subjagam o multiculturalismo, desse modo, as políticas linguísticas, orientadas pelo princípio de igualdade, não têm sustentado a diferença, mas promovido a normalização<sup>14</sup>. A preservação da diferença é sufocada pela imposição da igualdade no sentido de tornar igual, não de respeito ao diferente – como é proposto pelos documentos que regulam a coexistência cultural e linguística, em especial a Constituição Federal de 88.

Diante desses desafios, nos anos de contato que tivemos com a realidade linguística de algumas comunidades indígenas no Paraná, entendemos que para lidar com as questões indígenas é preciso imergir em contradições desconcertantes; deparar-se com (re)definições e reflexões sobre muitas convicções; pôr à prova a soberania dos sentidos produzidos pelas teorias; fundamentar-se em diversos campos do saber que, de alguma forma, deem suporte para propor um outro olhar sobre as questões educacionais indígenas. Nessas condições, nossa preocupação recai sobre a compreensão do funcionamento das políticas linguísticas. Para que isso seja possível, nos deparamos com o conceito de política e do modo como esta é construída na perspectiva foucaultiana. No intuito de problematizar o conceito, dadas as condições deste trabalho, partimos do princípio da governamentalidade – em Foucault (2008) – para propor uma definição deste conceito que se faz tão presente nas questões educacionais indígenas.

Ressaltamos que a governamentalidade tem como alvo o controle e o gerenciamento das populações, para isso, dispõe de mecanismos e estratégias de segurança (FOUCAULT, 2008). Essa forma de compreender as relações entre Estado

---

<sup>14</sup> Foucault circunscreve um gesto histórico-cultural: gesto que opõe e separa o normal do patológico, o doentio do saudável, o racional do louco e de como isso muda no decorrer do tempo. A nossa forma de compreender um sujeito saudável, normal e racional, depende de um gesto de força de cesura e de uma exclusão do outro, do diferente. O que entendemos por sujeito “normal” é uma figura que desenha historicamente e que só existe socialmente a partir do momento que se pensa aquilo que ele não pode ser e o exclui do seu campo de legitimidade (GIACOIA, 2016). Os processos de normalização compreendem esses processos de segregação que impedem com que o outro exista de forma legítima.

e sociedade é efetivada pela política, esta que se define, nesta pesquisa, como um conjunto de estratégias e mecanismos inscritos sob normas, leis, determinações e prescrições históricas e/ou contemporâneas que cerceiam as condutas e as práticas discursivas conforme o regime de verdade(s) que as proíbem ou as autorizam. Assim compreendida, a política atua sob determinados princípios, em espaços institucionais diversos, a saber, empresarial, educacional, da saúde, da administração pública, e várias outras áreas. Em meio a esse amplo campo de atuação das políticas, nosso olhar e preocupação se volta sobre as políticas linguísticas.

Dados os objetivos desta seção, é interessante trazer alguns apontamentos que nos possibilitem reflexões acerca da gênese das políticas linguísticas. A começar pela questão da emergência que as constituem. As políticas linguísticas nascem concomitantemente à Sociolinguística, por volta de 1964, contudo, somente a partir de 1968, elas têm efetivamente sua consolidação. Em sua fase inicial, as Políticas Linguísticas se consolidaram como um campo disciplinar, sistematizado e racionalizado sob modelos de aplicação aos estudos de descrição da língua e dos limites de seu funcionamento no Estado (SEVERO, 2013). A partir daí o conceito de política de linguística tornou-se complexo, visto que seus campos de atuação se ampliaram ao abranger diferentes contextos e áreas. Desse modo, nosso olhar se voltam às políticas linguísticas a fim de compreender o seu funcionamento em regimes específicos de governamentalidade.

Segundo Severo (2013, p. 455), as políticas linguísticas são constituídas de

[...] quatro instâncias envolvidas em políticas e planejamento linguísticos: a instância legisladora/regulamentadora vinculada, tradicionalmente, embora não unicamente, aos órgãos governamentais; o campo de intervenção que vai da documentação e descrição do sistema linguístico (planejamento de corpus) à distribuição, designação e normatização das línguas e dos usos linguísticos (planejamento de status); o público-alvo e os efeitos da intervenção linguística; e os procedimentos implicados na execução da política linguística com vistas, por exemplo, ao aumento do número de falantes (planejamento de aquisição) (SEVERO, 2013, p. 455).

Assim constituídas, as políticas públicas estão circunscritas a dois eixos: o da lei e o da norma. O eixo da lei se estabelece a partir de determinações políticas e governamentais que legitimam e designam, sob prescrições jurídicas, as condições de existência das línguas indígenas e da língua portuguesa no processo de ensino

escolar. A norma está relacionada a um conjunto de coerções disciplinares que garante a coesão do corpo social (FOUCAULT, 1999). Esse conjunto se constitui de saberes e de conhecimentos que reforçam os discursos da soberania da língua portuguesa na norma culta, bem como na modalidade escrita. A lei e a norma estão aliadas ao modo de funcionamento do poder, “[...] de um lado, as regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro, a outra extremidade, o outro limite, seriam os efeitos de verdade que esse poder produz, que esse poder conduz e que, por sua vez, reconduzem esse poder” (FOUCAULT, 1999, p. 28). Entre as regras de direito e os efeitos de verdade, as políticas públicas propõem reformas na estrutura política e social dos contextos multilíngues e multiculturais, embora a efetividade dessas políticas estejam comprometidas, uma vez que as regras de direito garantem a inclusão, enquanto os efeitos de verdade contrapõem tais regras.

No campo educacional, mais especificamente no que concerne à educação, as políticas linguísticas regulamentam o ensino e o regime de verdade que constitui as práticas discursivas e pedagógicas acerca da língua portuguesa em contexto multilíngue e multicultural. Os saberes que circulam sobre a língua portuguesa, tanto no espaço escolar e acadêmico, quanto nas relações sociais, moldam o trato com a língua que, como temos insistido, não se tratam de qualquer variação linguística. Esses saberes estão amalgamados a regimes de verdade que versam sobre a língua portuguesa e se constituem de convicções do senso comum são determinantes no uso da língua e na qualificação daqueles que dela se servem. Se, de modo geral, a língua portuguesa é cerceada nas formas de seu uso, sendo privilegiado o uso da norma culta, quanto mais o são as línguas minoritárias ou na língua que resulta da fusão entre a portuguesa e as demais – as diferenças na entonação, na pronúncia, na concordância, nas construções sintáticas.

Nessa ordem, é possível constatar que a política linguística mais forte no Brasil, decorrente da herança colonial, é o monolinguismo da língua portuguesa. O regime de soberania reafirmado pelo monolinguismo reforça a soberania da língua portuguesa em detrimento às demais línguas existentes no Brasil, já que são mais de 274 línguas indígenas – em todo o país – cuja existência é pouco conhecida e com possibilidades de serem extintas (IBGE, 2010)<sup>15</sup>. Esse dado sugere que os efeitos das

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em: 04 out. 2016.



políticas públicas de outrora ainda são bastante efetivas e, no processo de valorização da língua nacional, a instituição escolar é parceira e cúmplice nos saberes selecionados e no modo como são ensinados e avaliados.

Além das questões relativas ao sistema educacional, as políticas linguísticas ainda têm implicações de ordem social, cujos efeitos se convertem em processos de exclusão, enquanto no âmbito político, as orientações são inclusivas, de integração. Há contrapontos entre o político e social, visto que os documentos que legitimam as práticas educacionais são de ordem política – que acabam por ficar no nível da expectativa, enquanto o social se constitui pelas relações sociais, interpessoais, práticas culturais, regimes de olhar (aceitar ou rejeitar) o diferente, convertidos no trato com o outro. O social e o político estão entrelaçados pelo princípio de igualdade da cidadania, o que faz com que as intervenções políticas reconfigurem as práticas sociais.

#### 4.2 AS POLÍTICAS EM VIGÊNCIA: CONTRADIÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS E A REALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No campo político-educacional, alguns documentos merecem destaque, em especial, porque prescrevem o modo como a instituição escolar pode promover o contato entre as línguas indígenas e a portuguesa. Dentre as leis e os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) destacamos aqueles que são condição de existência para a educação indígena de modo geral ou que, de alguma forma, possibilitaram o Vestibular para os Povos Indígena no Paraná, são eles: a Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 é o conjunto de leis de maior poder de atuação, é elementar e soberana no campo das determinações jurídicas para o controle da ordem em nível nacional. Dentre as sete constituições que marcaram a história do Brasil, esta é a reconhecida como “Constituição Cidadã”, porém, apesar da nomeação recebida, ela é questionada e criticada pela “[...] discrepância entre a teoria e a realidade brasileira” (CYSNE, S.d). Ainda assim, a Constituição representa uma proposta democrática de governo e um de seus grandes feitos foi com relação à diversidade, mais especificamente, nos

importa as decisões tomadas quanto às condições de ensino da língua portuguesa em contexto multilíngue indígena.

As propostas políticas voltadas à educação indígena, com a Constituição de 88, reconfiguraram a educação indígena, no sentido de que no período de descoberta do país e de colonização a educação teve o objetivo de catequizar e civilizar a partir da assimilação do índio por meio da “[...] imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas” (BRASIL, 1998, p. 07). Há quase vinte duas décadas, essa perspectiva apresentou mudanças significativas, a escola se converteu como garantia de acesso a “[...] conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas” (BRASIL, 1998, p. 07). Essa mudança foi possível pela Constituição de 88, documento que assegurou o direito às populações indígenas de terem uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, bem como instituiu que as línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem sejam respeitados (CF Art. 231).

A Constituição de 88 é um acontecimento discursivo e factual no âmbito político, uma vez que este documento reconfigura as práticas políticas e ações governamentais com relação às questões indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resulta do regime político implantado pela referida constituição. É importante explicitar que a educação indígena, nesse regime, deixa de ser responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio e é atribuída ao Ministério da Educação e do Desporto – assim denominado na época, atualmente é definido como Ministério da Educação (MEC). Cabe ao MEC reconhecer a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas para que sejam realizados trabalhos alternativos, conforme os compassos e as experiências empreendidas no ensino-aprendizagem de cada comunidade, bem como garantir uma educação escolar comprometida com o respeito às especificidades culturais e linguísticas com vistas a assegurar a participação dessas populações no futuro do país.

Ao se tornar responsabilidade do MEC, a educação indígena passou a ser sistematizada e organizada a partir dos princípios e objetivos políticos desse órgão governamental, para isso, o Ministério tem tentado superar a fragmentação e a desarticulação da educação indígena por meio da normatização dos princípios que regem as propostas educacionais para esses povos. Sob esse propósito, foi escrito um documento intitulado, “O governo brasileiro e a educação indígena 1995-1998”,

este documento pretendeu informar acerca das atividades e programas desenvolvidos pelo MEC no que concerne à educação indígena. Nele estão as dificuldades encontradas nos programas educacionais em processo inicial. No período mencionado, a oferta de tais programas era considerada ainda iniciante e fragmentada pela atuação e orientação de diferentes órgãos e instituições.

De modo geral, não há uma formação adequada para os professores em atuação nas escolas indígenas, sejam eles índios ou não-índios, que possibilite aos mesmos a aquisição de conhecimentos para o exercício do magistério dentro de uma proposta escolar que tem por princípio a especificidade, a diferença, a inter-culturalidade e o bilingüismo [...] Outro ponto em comum às escolas indígenas é a ausência de material escolar adequado e específicos em língua materna dos diferentes grupos étnicos (BRASIL, 1998, p. 11).

Algo que nos chama a atenção nesse documento é o fato de que em quase duas décadas poucas mudanças ocorreram no que concerne à educação indígena no que diz respeito à formação de professores e à produção de materiais que contemplem não apenas o contexto multicultural, mas o contexto multilíngue e de suas implicações no ensino de língua portuguesa.

Para que os direitos dos povos indígenas à diferença permaneçam resguardados é necessário que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas das escolas oferecidas aos não-índios e que envolvam a comunidade indígena como agente e co-autora processos por ela instituídos (BRASIL, 1998, p. 14).

Embora o documento explicita a necessidade da participação da comunidade indígena nos processos e procedimentos educacionais, o envolvimento da comunidade acontece de forma que não interfere no sistema de ensino, nem na produção ou seleção dos materiais utilizados para o ensino. A escola e as autoridades da comunidade interagem na tentativa de solucionar problemas triviais, de presença, notas, participação no vestibular, entre outros. Diante dessa realidade, como se consolida o direito à educação escolar diferenciada se o sistema educacional convencional é transposto com pouquíssimas ou nenhuma reformulação e/ou readequação às condições multilíngues e multiculturais das escolas indígenas?

A versão apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (BRASIL, 2013) são coerentes com a proposta apresentada pela constituição vigente.

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada e contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2013, p. 377).

O enunciado retirado das Diretrizes estabelece um comparativo com relação ao papel que a escola teve e ao papel que tem desempenhado. Com pouco mais de duas décadas da vigência da Constituição de 88, em 2013, as Diretrizes reproduzem o mesmo discurso de autonomia das escolas no trato com as questões indígenas. Entretanto, afirmar que o modelo educacional indígena “abandonou de vez” o processo de integração pelo silenciamento das especificidades culturais é olhar com um otimismo inconsequente, ilusório e fortuito para o papel que as escolas públicas indígenas têm desempenhado. A condição política e econômica das comunidades faz da escola um recurso para reivindicações, solicitações e súplicas. São muitos os desafios linguísticos, históricos, políticos, sociais e econômicos que a escola se depara, além disso, para desenvolver estratégias, mecanismos e procedimentos de ensino que sejam coerentes com as práticas e ritmos de aprendizagem seria preciso uma série de pesquisas de vários campos do saber (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Linguística, Pedagogia, etc.) para que fosse possível apresentar uma proposta de ensino e uma proposta de formação para professores e para toda a equipe pedagógica envolvida, bem como repensar o método de ensino. Vale ressaltar que trabalho como este ainda estão no processo introdutório de (re)conhecimento do

contexto educacional, por isso, o campo da educação indígena ainda é um terreno a ser explorado.

Nesse regime de olhar, a escola como uma instituição disciplinar é constituída por três aspectos: as tendências políticas e didático-pedagógicas de formação de professores; os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pela escola que podem ser empreendidos no ensino; avaliação e valorização dos saberes constitutivos do letramento escolar. A soberania dos saberes escolares nas comunidades indígenas é um obstáculo para o intercâmbio e o diálogo entre as culturas. Isso porque os processos de ensino-aprendizagem estão inscritos em regimes de verdade que constituem a prática de ensino de língua, por exemplo: a sobreposição da língua escrita sobre a oralidade; a norma culta sobre as demais variações; os saberes gramaticais sobre o ensino reflexivo de uso da língua; a leitura do professor e do livro sobre as possibilidades de leitura dos alunos.

Regulamentada por regimes de verdade que reforçam o monolingüismo, a prática de ensino constitui uma sociedade de normalização por meio da disciplinarização dos sujeitos. Os métodos pedagógicos de ensino voltados à população indígena, sob os moldes da cultura e línguas nacionais, estão enquadrados em procedimentos e práticas convencionais de ensino sem serem reconhecidas as necessidades do contexto multilíngue e multicultural, estabelece “[...] o corte entre aquilo que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 2005, p. 304). Esse corte segundo Foucault (2005, p. 305) coopera para a neutralização das multiplicidades e, assim, garante a soberania do nacional, o monolingüismo e o monoculturalismo, por meio de processos de subjetivação que atuam pela contradição entre as expectativas políticas e a realidade educacional.

A incoerência entre o documento e as práticas pedagógicas se comprova pelo livro didático ser o mesmo do ensino convencional e provoca inquietações a esta pesquisa pela incoerência entre o que está previsto nos documentos e a proposta pedagógica do livro adotado em escolas indígenas. A incompatibilidade cultural compromete o processo de ensino e aprendizagem no sentido de que os aspectos culturais são fundamentais para o processo educacional, no entanto, a educação indígena é enquadrada nos mesmos princípios e procedimentos da escola

convencional. Nessa perspectiva, as fragilidades apresentadas nas redações<sup>16</sup> frustram os objetivos dos documentos que versam sobre a educação indígena, mas não surpreendem, dada a intrínseca relação entre língua, cultura e educação.

Nesse cenário, as políticas linguísticas se desdobram em um duplo: (i) se estabelecem como projeto político pautado em tendências políticas que se convertem em documentos, leis, declarações, etc.; (ii) constituem-se pela memória discursiva circunscrita a saberes consagrados e inquestionáveis acerca da soberania da língua portuguesa que fortalece o monolinguismo. Esse nó é constitutivo das políticas linguísticas e das práticas educacionais que evoluem para o impasse em que cada parte resiste conforme o regime de verdade no qual está inscrito. A educação implica, sob tal conjuntura, no domínio da língua portuguesa, daí a consideração desta língua se configurar tanto como possibilidade de integração e ascensão social, quanto o abandono da cultura e da identidade indígena. A língua é, desse modo, elemento essencial no intercâmbio e na coexistência harmônica entre as identidades indígenas e a nacional. Há de se considerar ainda que o domínio da língua permite ao sujeito-aluno inscrever-se em outra realidade sem se perder da identidade referente a sua língua e cultura maternas.

Nesta seção, estivemos preocupados em compreender como as políticas linguísticas são constituídas a partir de contradições entre as propostas e a realidade educacional em contexto multilíngue e multicultural. Na seção seguinte, nossa preocupação se voltará para o currículo enquanto organização, seleção e sistematização dos saberes escolares e do modo como cultura nacional e a diversidade cultural, dela constitutiva, está representada nas práticas escolares.

#### 4.3 DIVERSIDADE CULTURAL E OS COMPONENTES CURRICULARES

A relação entre língua nacional/oficial, identidade nacional e estado se caracteriza por ser unívoca, monolíngue, excludente e especialmente política. Por

---

<sup>16</sup> Dissertações de mestrado (do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá) recentes que investigam as redações do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, bem como artigos produzidos acerca da temática (TASSO; JUNG; GONÇALVES, 2014; TASSO; GONÇALVES, 2014), comprovam fragilidades no domínio da norma culta na modalidade escrita em língua portuguesa nas redações desse processo seletivo específico (GONÇALVES, 2012; VITORIANO, 2016).

essa relação, o monolinguismo é alimentado pelos processos de normalização e por tendências políticas que culminam na unificação da conduta linguística, cultural e política. Isso porque, os discursos que marcam o nascimento das nações versam como normal, o monolinguismo, e, ao mesmo tempo, transformam o bi/multilinguismo numa anomalia.

Sobre essa questão, é importante lembrar que a unificação da língua foi e é condição de existência e consolidação das nações, haja vista que o processo de imposição de uma língua sobre um povo conquistado era uma forma enérgica e segura de penetrar nas práticas culturais e discursivas que reconfigurava os regimes de olhar, as práticas culturais e linguísticas de um povo. Sob tais condições, o monolinguismo é estabelecido – autorizado político e socialmente – como uma forma de unificar uma nação por meio da língua, bem como instituir uma conduta política. A ratificação da língua nacional proporcionou um duplo efeito à política nacional, apesar da uniformização da língua proporcionar a ordem e a organização para uma administração mais efetiva, ela compromete a existência de outras línguas que constituem outras populações fazendo com que as línguas passem por modificações que projetam a estandardização (MONTEAGUDO, 2012).

No processo entre a consolidação da língua nacional e a sua manutenção, a institucionalização da língua portuguesa como nacional e oficial implicou também a marginalização dos grupos cuja língua e cultura que estão submetidas às práticas normalizadoras, dentre as quais, o processo de escolarização. Isso porque a educação escolar tem a função de organizar, selecionar e sistematizar os saberes que são e serão ensinados e avaliados a partir dos componentes curriculares estabelecidos. Também não se pode perder de vista o que está previsto nos documentos que prescrevem e regulamentam o direito à diversidade linguística e cultural no processo educacional. Importa esclarecer que não temos, nesse momento, a pretensão de apresentar uma proposta metodológica de ensino, nossa preocupação é demonstrar a desarmonia entre o currículo e a proposta de um ensino bilíngue, diferenciado e específico no que compete ao ensino da língua portuguesa.

Sacristán (1995) explica que tal problema se deve à educação ter dificuldade em acolher a diversidade em um currículo multicultural. Isso porque a prática escolar, por ser uma instituição disciplinar cujo objetivo é promover a norma culta da língua portuguesa, está na contramão da Diversidade Cultural. Partiremos da observação de

que a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a

cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

É preciso, antes de tudo, compreender a dimensão dos problemas das minorias reconhecendo a necessidade de ampliar e diversificar a cultura escolar. Além disso, é fundamental partir do princípio de que o processo de escolarização é monolíngue e monocultural, contrariando o direito ao ensino bilíngue protegido pela Constituição. A instituição escolar, vinculada às políticas e práticas nacionais, funciona como mecanismo disciplinar e normalizador ainda fundamentada no princípio da colonização linguística, o monolinguismo. Nesse desdobramento, entre o controle e a autonomia que a escola proporciona, uma “[...] saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo” (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

A referência da diversidade nos currículos escolares no que diz respeito à cor, religião ou cultura implica a representatividade da diversidade na sociedade e na promoção da concepção de outras identidades. A elaboração e a prática de um currículo que contemple a diversidade criaria condições para um contexto democrático e igualitário de ensino, considerando as mais diversas nacionalidades e etnias e promovendo o respeito às diferenças. Um dos problemas centrais do ensino voltado às populações indígenas – e alvo das inquietações e discussões desta pesquisa – é o modo como a língua portuguesa e as línguas indígenas são tratadas no processo de escolarização. É relevante reiterar que em muitas comunidades indígenas no Paraná, a língua materna não é a língua portuguesa, mas as línguas indígenas. Daí a crítica que se levanta nesta pesquisa acerca do ensino de língua portuguesa, dadas as especificidades linguísticas e culturais. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que todas as disciplinas, no ensino fundamental<sup>17</sup> – séries finais – e ensino

---

<sup>17</sup> Vale explicitar que o ensino fundamental nas escolas indígenas pode ser compreendido em dois momentos: do primeiro ao quarto ano; do quinto ao nono ano. Nessa primeira etapa, em especial, nas séries iniciais nas quais o aluno é alfabetizado, o aluno indígena tem aula com professores indígenas que, muitas vezes, não têm



médio são ministradas em língua portuguesa, o que pode comprometer todo o processo de escolarização, não apenas no que cabe à língua portuguesa.

Diante disso, o domínio da língua pode ser compreendido como um agravante no comprometimento do ensino. A educação em língua indígena já foi – e ainda é – uma reivindicação feita para que alguns conteúdos fossem ensinados em língua indígena (GUERRERO, 2007). No entanto, isso não tem acontecido e o processo de escolarização é comprometido desde a alfabetização, sendo difícil assegurar que se trata de um ensino bilíngue, como previsto pela Constituição vigente. O ensino bilíngue é bastante complexo e exigiria um maior investimento em todas as áreas: desde a formulação até a execução, e isso ainda está longe de acontecer. Há razões para isso, uma delas é a de que a língua indígena é vista como uma ameaça à segurança nacional. Razão de ter sido reconhecida de forma secundária, haja vista o número restrito de pessoas que a dominam, em especial, os não indígenas (GUERRERO, 2007).

A educação multicultural funcionaria como uma opção de política educativa que transforma as relações entre sociedade, língua e cultura sob a perspectiva da equidade, do pertencimento e da relevância curricular (SICHTA, 2007). A instituição escolar, pelo seu compromisso com a identidade nacional, privilegia saberes que compõem e caracterizam o nacionalismo. Apesar de todo empenho político em dirimir as distâncias no processo de ensino e aprendizado, ainda serão necessárias investidas mais significativas quanto às adequações culturais nesse processo.

Os esforços para reverter tal situação tendem a se perder na lentidão dos resultados em face a uma consciência social que, com justiça, distribua os benefícios sociais, culturais e políticos que a modernização da sociedade tem sido capaz de produzir, mas não é capaz de repartir. A questão é muito mais social que econômica (CRUZ, 2012, p. 158).

Razão de acreditarmos que as relações sociais, o contato cultural e linguístico e as relações interpessoais e interinstitucionais ainda são mediadas por memórias cujo ranço histórico estabelece relações de desigualdades no campo educacional. Sob tal perspectiva, os efeitos da inclusão são questionáveis quanto a sua efetividade,

---

formação. Em muitas comunidades, a criança tem como língua materna a língua étnica e, na escola, é alfabetizada por esses professores. Nesse sentido, o processo de alfabetização é bastante complexo e falho, uma vez que não há formação específica nem para os professores indígenas, nem para os alunos indígenas.

por isso, também põe à prova a eficácia das ações políticas que se constituem como condição de existência e de possibilidade de políticas de inclusão e afirmativas. Por isso, repensar o currículo é fundamental, visto que o currículo representa as tendências políticas em que está enquadrada a educação brasileira contemporânea, bem como o regime de olhar que nos constitui enquanto brasileiros.

As alterações no currículo demandam uma reavaliação sobre o modo **como** o saber tem sido cobrado no contexto multilíngue, bem como reconhecer **quais** saberes são selecionados e sua relevância para as minorias. O modo como as temáticas, acerca das minorias, é abordado nas escolas são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem como suporte para a promoção do respeito. A forma tratada pelo professor, em especial, e pela escola, de forma geral, mostra como o multiculturalismo está figurado na conduta do professor. Isso porque a instituição escolar pública não se limita às perspectivas conceituais. As escolas, alocadas nas comunidades, têm papel específico e fundamental no trato com a diversidade.

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quanto as culturas crítica, acadêmica, social e instituição, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experimental que, por sua vez, possui raízes socioculturais.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Antes de tratarmos do currículo cultural, há duas coisas que precisam ser esclarecidas: (i) o que tomamos por multiculturalismo; (ii) e, o que compreendemos por currículo. Ao termo multiculturalismo atribui-se o caráter de noção ou conceito, bem como pode referir-se a

[...] uma atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; uma meta a ser alcançada em determinado espaço social; estratégias políticas referentes ao reconhecimento da pluralidade cultural; um corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade

cultural contemporânea; e o caráter atual das sociedades ocidentais” (PABIS; MARTINS, 2014).

De modo geral, o multiculturalismo está relacionado com coexistência das diversas culturas. Assim, o multiculturalismo é abordado de formas diferentes nos diversos campos da ciência e, em cada um deles, o termo é compreendido de formas diferentes.

Quanto ao currículo, Sacristán (1995, p. 85) explica que

[...] é mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou de grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula, o problema de se chegar a um currículo multicultural será relativamente fácil de ser resolvido, uma vez aceita sua necessidade.

Sob outro olhar, Apple (2001, p. 59) compreende o currículo como nunca sendo um conjunto neutro de conhecimentos que constitui inocentemente os conteúdos tratados pelos livros didáticos e em sala de aula. “Ele [o currículo] é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que se considera conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p. 59 – grifos do autor). Sob esse modo de constituição, o currículo implica o disciplinamento dos saberes. Foucault (2005, p. 215) explica que o disciplinamento dos saberes consiste em uma tentativa do Estado em intervir direta ou indiretamente em um tipo de generalização dos saberes. Para isso, o autor descreve quatro procedimentos de controle do saber.

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 dispersos. Terceira operação: classificação hierárquica 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 dos 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 faz prevalecer (FOUCAULT, 2005, p. 215-216).

Esse modo de organização dos saberes corresponde a uma série de práticas e de empreendimentos que configuram uma instituição, a escola. A instituição dos saberes por esses procedimentos permite a estratificação dos saberes e hierarquiza os sujeitos que os dominam. O disciplinamento dos saberes permite selecioná-los, normalizá-los, hierarquizá-los e centralizá-los para controlar o funcionamento dos mesmos. Nesse raciocínio, o currículo corresponde a uma forma bastante eficaz de disciplinamento dos saberes, uma vez que organiza o conteúdo que cada etapa escolar contempla, bem como define os critérios de seleção que determinam o falso saber ou o não saber. Nesse regime de olhar, entendemos que o currículo esteja relacionado com o disciplinamento e com a institucionalização dos saberes, uma vez que o currículo também está comprometido com a organização de cada saber como disciplina, bem como compreende o escalonamento desses saberes assim disciplinados, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização (FOUCAULT, 2005, p. 217-218).

Nesses moldes, a ideia de um currículo nacional é válida quando pensada em um aprendizado cooperativo, pois, assim, envolveria a criação de novos exames, que implicaria uma reformulação técnica, conceitual e politicamente complexa. Sobre essa questão, Apple (2001, p. 65) defende que haveria necessidade de aprofundamento de conhecimento e de mudança de concepção sobre o próprio conhecimento – o que proporcionaria uma reavaliação sobre a presença dos saberes indígenas, na formação dos alunos das escolas indígenas, entre eles um intercâmbio linguístico e cultural. Smith, O’Day e Cohen (*apud* APPLE, 2001) defendem que a eficácia de um currículo nacional requereria a articulação entre o conteúdo e a pedagogia da formação do professor com o conteúdo e a pedagogia – e a realidade multilíngue e multicultural – das escolas, em especial, aquelas voltadas aos grupos indígenas. Por essa razão, temos insistido na urgência de refletir sobre a formação dos professores, em especial, desses que estão circunscritos à realidade da educação indígena.

O currículo contempla, conforme vimos apresentando, saberes oficiais que, muitas vezes, são confrontados pelo conjunto de saberes indígenas. Em visitas realizadas em terras indígenas, percebemos a dificuldade dos professores em lidar

com a diversidade, justamente porque precisam “dar conta do conteúdo e do livro didático”, mas, ao mesmo tempo, precisam de um espaço maior na construção de um cenário para inserir temas e conteúdos que não faziam parte do universo desses alunos, até então. A distância cultural e a realidade de vida entre professor e aluno acabam se tornando empecilhos para a aprendizagem, posto que no processo de ensino alguns temas e conteúdos, na escola convencional de público não indígena, parte de pressupostos já construídos, enquanto o mesmo não acontece com alunos não indígenas. Recorremos a um exemplo acerca da temática da proposta de redação que será analisada no quarto capítulo. O enunciado-comando do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná solicita a produção escrita de uma lenda ou mito, o grande desafio é o sentido sociocultural que esse gênero tem para a cultura indígena e para não indígena. Para os indígenas, as lendas podem ser histórias que já aconteceram e, algumas delas, há a convicção de que aconteceram. Sobre esse mesmo gênero, para o público não indígena, há pouca ou nenhuma discussão de que lendas e mitos sejam apenas histórias contadas que sobrevivem há gerações, no entanto, não tem relação com a realidade.

Nessa direção, importa destacar, como em qualquer mudança, é preciso, sobretudo, reconhecer as necessidades do contexto multilíngue para que sejam tomadas atitudes e que se façam propostas coerentes com a realidade como a de incluir perspectivas multiculturais nos componentes curriculares, em especial, da área de humanas – Ciências Sociais, Linguagem, História. Seria interessante que se revisitassem os conteúdos regulamentados pelas administrações educacionais e as programações realizadas pelas escolas e professores. “Seria introduzido aquilo que atualmente não faz parte do currículo ou se suprimiam certos estereótipos culturais ou, ainda, se tornariam plurais visões etnocêntricas, dando aos conteúdos uma perspectiva diferente” (SACRISTÁN, 2008, p. 85). Diante disso, o grande desafio é articular os saberes relativos ao multiculturalismo, uma vez que não tratam de mudanças de fácil alteração.

O currículo, enquanto conjunto de saberes selecionados e abordados no processo de ensino e de aprendizagem, como também norteador das práticas pedagógicas, possui um caráter prescritivo que legitima uma perspectiva cultural, por isso, ele é determinante na prática escolar. Pela mesma razão merece estar adequado às tendências políticas de inclusão e de afirmação social.

O currículo, como já mencionamos, enquadra saberes em práticas, no entanto, cabe implementar uma reflexão acerca do que isso significa na perspectiva foucaultiana, sob a qual fundamentamos nosso olhar. Pelas condições circunstanciadas, o currículo implica uma estratégia de segurança nacional que se efetiva pela disciplina no campo educacional e pelos componentes disciplinares no campo da constituição dos saberes e da memória discursiva. Já a disciplina procura estabelecer elementos de percepção para a modificação de condutas, bem como estabelece os saberes a serem alcançados, dominados e manifestados pelos indivíduos nas mais variadas situações de uso da língua. Esse modelo funda práticas de classificação que separa os “bons” dos “ruins”, “normais” de “anormais” e institui formas de controle que se alimenta da demarcação entre os aptos e capazes e os demais (FOUCAULT, 2010). O currículo não se reduz à orientação pedagógica das temáticas e conteúdos abordados na escola, mas administra os saberes que são popularizados em condições específicas de avaliação.

No entanto, também é preciso explicitar que o que é ensinado em sala de aula, bem como, aquilo que não é ensinado é mais amplo do que prescreve o currículo. As práticas em sala de aula, considerando a interação entre a tríade: material (didático), alunos e professores, como também os conhecimentos que eles têm, é acentuado quando se considera o contexto multicultural das escolas públicas em comunidades indígenas em que algumas delas não se fala a língua portuguesa com a mesma frequência, nem nas mesmas situações de comunicação. Em termos práticos, o currículo imprime normas de conduta: sistema de comportamento, valores, conteúdos de conhecimentos (SACRISTÁN, 1995). Razão de se levar em consideração, embora não esteja contemplado no currículo, o saber do aluno no processo de escolarização. Esse saber que não está legitimado pelos documentos que norteiam a prática educacional e contrapõe, muitas vezes, os saberes neles disponíveis.

Nessa dinâmica, o modo como os saberes são produzidos enfrentou o que Foucault (2005, p. 11) denominou como a reviravolta dos saberes sujeitados que ele entendeu de duas formas. De um lado, os conteúdos históricos que foram, nas palavras dele, “[...] sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 2005, p. 11). Corresponde aos saberes construídos e que se mantiveram porque, de alguma forma, eram convenientes. Trata-se do

[...] aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer tanto do hospício como da prisão, a crítica efetiva. E pura e simplesmente porque descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Portanto, os ‘saberes sujeitados’ são bocós de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição (FOUCAULT, 2005, p. 11).

De outro lado, os saberes sujeitados podem ser enquadrados como o saber das pessoas, considerados desqualificados para as instituições, “[...] saberes insuficientes elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos” (FOUCAULT, 2005, p. 12). Não se trata, necessariamente de saberes comuns ou relativos ao bom senso, mas saberes que são particulares, de uma localidade, de uma regionalidade, um saber diferente, incapaz de ser unânime. Saberes que não têm tutela institucional, nem estão vinculados ao discurso científico. A partir desse modo de compreender os saberes do contexto multicultural, que constituem a realidade do ensino nas comunidades em que a língua primeira é a língua indígena, são problematizados na noção de currículo e na sua constituição, uma vez que, segundo os documentos que viabilizam o ensino indígena – como a Constituição de 88 – essas populações têm direito a um ensino diferenciado, específico e bilíngue.

O contexto multicultural é relevante e traz implicações quanto ao currículo, posto que cada cultura tem suas formas de aprender e de ensinar, e os saberes construídos a partir das práticas, tradições e crenças referente à cultura. Enquanto o contexto multilíngue está diretamente relacionado com o desenvolvimento dos estudantes nos demais componentes curriculares. Sob essas duas perspectivas, o currículo, para ter efetividade no processo de ensino, não pode deixar de estabelecer relação com as práticas culturais e linguísticas, com as crenças e com os saberes próprios de cada comunidade. O currículo é coluna que sustenta e orienta as práticas escolares, uma vez que ele configura uma série de processos, em especial, no que diz respeito à interação. Esse conjunto de saberes selecionados, para ser aplicado em contexto multilíngue e multicultural, precisa ser adaptado às condições de produção desse outro lugar, há a necessidade de se estabelecer um diálogo

intercultural entre a sala de aula e o mundo exterior, entre a cultura escolar e a cultura do outro. Traçar esse paralelo entre as culturas pode contribuir no processo de assimilação do outro. Um dos objetivos da educação é construir um ambiente em que se possa perceber o outro. O outro, nessas condições, pode ser tanto o indígena quanto o não indígena, conforme o referente.

Nessa busca para perceber as diferenças e semelhanças entre o eu e o outro, o ensino de língua é fundamental por sua relação com a cultura e, portanto, com a constituição dos sujeitos. Em contrapartida, temos ciência de que o ensino de línguas (primeira e/ou segunda língua), não raro, é norteador pelo domínio de seu código, de sua estrutura, de sua gramática. Nessas condições, o currículo tem por função contribuir para a reflexão e a compreensão do funcionamento da língua com vistas a alcançar o desenvolvimento das habilidades e competências das práticas de leitura, produção oral e escrita. Sob esse propósito, é preciso reconhecer as práticas de comunicação da outra cultura, a fim de que se possa apreender o funcionamento social e político da língua portuguesa nas comunidades indígenas e, diante das necessidades daquela comunidade, traçar um paralelo com as práticas escritas não indígenas.

Diante disso, apresentamos duas considerações implicadas no ensino que extrapolam os conteúdos prescritos pelo currículo: os usos e práticas escritas de uma língua estão intimamente relacionadas com as práticas culturais e as urgências políticas de uma comunidade linguística; que as práticas escolares de ensino em contexto multilíngue e multicultural se concretizam pelo diálogo e intercâmbio entre as diferentes formas de uso da língua portuguesa com os conhecimentos (conteúdos-objetos) prescritos pelo currículo. Por essa relação, a cultura e o currículo estão interligados, uma vez que no currículo estão previstas as práticas e as regimes de olhar de uma cultura – os valores, as crenças, aptidões, atitudes, comportamentos, etc. –, nesse sentido, o currículo não só determina o que deve ser ensinado sobre língua portuguesa, bem como revela e constitui o juízo de valor que se faz sobre as línguas indígenas. Outro fator que se soma a isso é que a maioria dos professores de língua portuguesa não tem domínio das línguas indígenas, impossibilitando a interação entre as línguas e, em decorrência disso, o ensino bilíngue.

Dessa forma, o currículo que incorpora uma cultura e as práticas linguísticas da comunidade que atende nos componentes curriculares efetivamente apresenta um



compromisso com a Diversidade Cultural. Vale esclarecer que, ainda que o currículo contemple a diversidade, isso não necessariamente refletirá nas práticas pedagógicas. Estabelecer uma relação com a diversidade expressa um começo significativo e um avanço concreto das políticas afirmativas e inclusivas, bem como da promoção do respeito e da tolerância. Diante disso, o currículo imprime o regime de olhar e de governo do outro e que não corresponde somente aos componentes curriculares, mas está articulado a um conjunto de mecanismos, estratégias e procedimentos de ensino que possibilitam adequações desses componentes no contexto multilíngue.

Sob tais condições, atentamos para duas funções do currículo no ensino e na aprendizagem no processo de escolarização dos saberes: (i) normalização metodológica e de conteúdo; (ii) e, na ordem política, implicações na conduta e no regime de olhar/verdade institucional, em especial, na conduta e nos saberes do professor. Assim, não basta o currículo ser construído a partir dos princípios da Diversidade Cultural se a formação do professor não promove alterações na prática institucional, contradizendo os documentos que legitimam a educação escolar indígena. No âmbito educacional, principalmente no contexto específico ao qual nos referimos, as idealizações políticas ganham vigor quando articulam teoria, prática e ação (conduta que serve de exemplo para os estudantes). É difícil pensar, prever ou esperar alguma mudança se a prática dos envolvidos nesse contexto não exemplifica aquilo que as políticas pregam, uma vez que a educação intercultural, em razão dos inúmeros desafios que a constituem, precisa de um ambiente favorável, amistoso e hospitaleira que possibilitem a aprendizagem do aluno, a inclusão e integração social, à autonomia e um currículo escolar que garanta o direito à diversidade e à dignidade.

Sob essa perspectiva, o currículo multicultural “[...] e alcançado ou não na experiência curricular real dos alunos em sala de aula [...] Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada” (SACRISTÁN, 1995, p. 88). Assim, a formação docente deveria proporcionar e estimular uma perspectiva multicultural dos processos e métodos pedagógicos. Trata-se de uma formação que reverencie a diversidade e incorpore a complexidade da cultura do outro e de suas experiências. Daí a orientação em pautar o ensino de língua portuguesa nas práticas de letramento das comunidades, haja vista que cada cultura

tem suas formas específicas de usos e práticas da língua escrita. É importante salientar que não temos o intuito de enquadrar o currículo em uma concepção ou outra de ensino, mas considerar a necessidade de discutir os conhecimentos escolares e o modo como esses saberes são conformados em processos e procedimentos de ensino e de aprendizagem; as relações sociais e político que constituem o cenário educacional; e, problematizar as relações de poder que submetem as identidades e estereotipam os sujeitos da diversidade.

Tais observações se sustentam no propósito de aprimorar o currículo e a diversidade cultural. Sob esse intuito, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), apresenta uma coleção com cinco cadernos que abordam os seguintes eixos temáticos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Temáticas estas que ampliam as responsabilidades do currículo, uma vez que este, pela Constituição de 88, determinava como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, como forma de normalizar e normatizar a formação básica além de promover o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Tais conteúdos foram elaborados e distribuídos pelo MEC por meio dos documentos mais importantes da educação em nível nacional, a saber: os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, posteriormente, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

A emergência desses documentos somados às condições educacionais promoveram questionamentos e reflexões como estratégia para reavaliar a concepção de currículo. Um processo de análise das propostas pedagógicas de ensino e dos projetos pedagógicos redirecionou para questões que, muitas vezes, escapavam às finalidades do currículo. Cidadania, Cultura e Diversidade Cultural em articulação ao conhecimento escolar e a própria escola como responsável pela transmissão do conhecimento, são concepções que foram revistas e reconsideradas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Os currículos dos ensinos fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Fica declarado que, para além das normas em vigência, faz-se mister considerar as especificidades do ambiente escolar: seus sujeitos, suas complexidades, suas rotinas e indagar sobre suas condições reais, sua história, seu papel na comunidade e sua organização (GOMES, 2007).

Nas comunidades indígenas envolvidas nesta pesquisa, o que temos constatado durante as investigações que temos realizado desde o mestrado, quando realizamos visitas às terras indígenas é que, para além do que defendem as políticas, a escola nas comunidades acabam agregando às tarefas educativas outras responsabilidades relacionadas com os mais diversos setores sociais e políticos, como saúde e segurança. As precárias condições econômicas e políticas fazem da escola um espaço de reivindicações e de reclamações da própria comunidade. Fatores que levam a considerar que as múltiplas funções que as escolas desempenham na comunidade articuladas à falta de preparo para lidar com as adversidades emergentes no campo educacional comprometem, nesse setor, as possibilidades de melhorias urgentes como, por exemplo, a atualização do Programa Político Pedagógico (PPP) das escolas. Este documento, essencial para o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, ainda está inacabado e/ou não é disponibilizado aos “estranhos”<sup>18</sup>.

O PPP reflete as condições da educação indígena pelas quais foram dados alguns passos com relação à institucionalização da educação escolar indígena. No entanto, a realidade contemporânea reclama por ações e reflexões mais específica, como o próprio currículo. No processo de reinvenção do currículo, essas variáveis precisam ser elucidadas pela escola a fim de que sejam marcadas as variáveis sociais e pedagógicas, fatores estes que interagem e intervêm diretamente na relação entre escola e vida, desenvolvimento humano, conhecimento e cultura – como já mencionamos. Esse modo de olhar para o currículo se fundamenta pela aproximação entre a valorização dos sujeitos na educação e na cultura, possibilitando ao sujeito das comunidades indígenas o conhecimento formal, ponto central da educação escolar. Os discursos e as políticas possibilitam uma educação inclusiva. A partir

---

<sup>18</sup> O acesso, à algumas informações nas comunidades, é restrito à comunidade externa. É preciso tempo para conquistar a confiança das autoridades e, assim, ter esse acesso.

desse outro olhar sobre o currículo, a educação inclusiva é compreendida como um processo, não mais composto de apenas uma finalidade. Estão em reconsideração as práticas escolares e estas como parte de uma cultura não indígena em processo de adaptação às especificidades indígenas, em especial, os rituais, os protocolos de comportamentos, os estereótipos, a língua e o modo como o saber escolar se conforma nessas condições.

Temos verificado, ao longo dos estudos realizados, que os modos de conceber o currículo têm mudado historicamente em razão dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Os currículos já foram compreendidos como: conteúdos; as experiências de aprendizagem que os alunos teriam; os planos pedagógicos; os objetivos a serem alcançados; os processos de avaliação que influenciam nos conteúdos e nos procedimentos de ensino nos diferentes graus de escolarização (GOMES, 2007). Sem a pretensão de definir um conceito sobre currículo, mas entendendo-o por sua função no processo de ensino quanto à seleção de conteúdo; ao apontamento de alguns procedimentos disciplinares no ensino; e, às experiências escolares acerca do conhecimento. Desse modo, o currículo está associado ao “[...] conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (GOMES, 2007, p. 18). De modo geral, o currículo está relacionado com os processos de ensino e aprendizagem.

Vale explicitar que, dentre tantas formas de abordar o currículo, entendemos, neste trabalho, o currículo no âmbito escolar. Nessa ordem, cabe atrelar ao currículo alguns efeitos alcançados na escola que não estão amparados pela sua legitimidade, mas que estão legitimados nas práticas culturais da instituição escolar, a esse currículo definir-se-á currículo oculto. São as práticas, atitudes e valores que predominam: “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (GOMES, 2007, p. 19). No contexto multicultural e multilíngue, essas práticas têm implicações significativas, uma vez que, apesar de ser um ambiente onde as culturas coexistentes, muitas vezes, são divergentes. As diferenças culturais são ofensivas quando envolvem uma hierarquia específica, confrontado as relações de poder estabelecidas em uma e em outra cultura. A escola é organizada e sistematizada por princípios sociais, culturais e políticos do não indígena, enquanto

todo o entorno da escola é formado por uma comunidade cujas práticas culturais e políticas têm suas especificidades, uma hierarquia própria e, por isso, muitas vezes, conflitante. O mesmo se aplica ao campo linguístico, nele os obstáculos a serem vencidos pela escola são também desafiadores, como temos problematizado.

A proposta de repensar o currículo inclui a participação do professor para contribuir no momento de elaborá-lo, bem como quando se fizer necessário o aperfeiçoamento dele e, fundamentalmente durante a execução do currículo, já que ele tem relação direta e cotidiana com os alunos. É ele a ligação e a representação do aluno para a instituição e da instituição para o aluno. O professor está na linha de frente das relações interculturais e multilinguísticas. Ele pode assumir uma conduta política cujos princípios podem ser concernentes com os princípios da diversidade cultural, ou não. É o professor que promove a aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos, que facilita, media e contribui para a aprendizagem. A explicação da disciplina, a empatia com os alunos, a formulação de atividades, os materiais de apoio e a proposta de avaliação são procedimentos de ensino cujo foco é o aluno em suas condições específicas de aprendizagem.

No contexto multicultural e multilíngue, outro desafio a ser previsto pelo currículo é o ensino do conteúdo escolar, por isso, insistimos na formação específica para professores de escolas indígena, a fim de que estejam capacitados para fazer as devidas adaptações, como também estabelecer relações com a cultura local, conforme as estratégias que ele desenvolver para atingir os objetivos condizentes ao ensino que contemple o conteúdo em questão. Isso, porque, apesar de o processo de ensino ser mais complexo pelas distâncias culturais, à escola é atribuída a responsabilidade de ensinar determinados saberes que formam o aluno para a concorrência no mercado de trabalho, bem como para o exercício da cidadania e o convívio em sociedade. O conhecimento escolar, sob tais perspectivas, tem a função de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e críticos com capacidade e habilidades de avaliar as circunstâncias para que alcem a posição de sujeito étnico e de sujeito cidadão.

Nesta seção, buscamos esclarecer que o currículo, longe de ser um conjunto neutro de conhecimentos que compõe os saberes nacionais, se constitui por uma tradição seletiva que resulta de um regime de verdade constituído por tensões, conflitos, e concessões culturais, políticas e econômicas que (des)organizam uma

sociedade. Nessas condições, o campo educacional se revela como um espaço de promoção do conhecimento incorporado pela cultura nacional cujas formas de organização e sistematização cooperam para a manutenção da identidade nacional por meio dos processos de ensino e aprendizagem e de todos os rituais que o envolve e compõe. As temáticas contempladas pelos livros didáticos, o rituais de sala de aula que (des)autoriza a formulação de perguntas e respostas, as forma de enunciação de professores, alunos e da direção são administradas pela ordem discursiva que controla e organiza a produção de discursos e de posição sujeitos nesse ambiente.

#### 4.4 A CULTURA ESCRITA E A TRADIÇÃO ORAL EM CONTEXTO MULTILÍNGUE E MULTICULTURAL

Na seção acima, tratamos sobre a importância de o currículo contemplar as especificidades dos saberes indígenas na seleção e organização dos saberes escolares a fim de estabelecer relações com os usos da língua portuguesa no contexto multilíngue. Essa premissa é possível a partir das condições de existência. Nela, estão em jogo tendências políticas de inclusão e as produções científicas no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa que reconhece a constituição multilíngue e multicultural pelo conceito de letramento. Nessa perspectiva, Jung (2015, p. 145) afirma que a noção de letramento, embora ainda esteja em construção – e, por isso, ainda apresenta muitas controvérsias – se constitui por algumas regularidades, dentre elas, o letramento está relacionado às atividades cotidianas em que a escrita está envolvida.

Na articulação entre cultura(s), sociedade e escola, o ensino de língua portuguesa nas comunidades indígenas obedece a padrões culturais e nacionais de uso da escrita. A escola, nessas condições, é condição de possibilidade na manutenção da cultura escrita no letramento escolar que se constitui pelo saber formal. A sistematização de ensino da/na tradição gramatical atribui sentidos ao conceito de uso da língua portuguesa em que “[...] a valoração, a seleção e a emenda entremeiam a descrição” está pautada no “bom uso” do português ao demonstrar o domínio da norma culta (LUCCHESI, 2015, p. 46). A Sociolinguística problematiza o uso e o *status* da norma culta, do monolinguismo e da soberania da escrita, o que é

de grande contribuição nos estudos voltados ao multilinguismo e do multiculturalismo. O conceito de norma compreende relações de poder, conflitos e contradições entre os diferentes grupos linguísticos (e culturais) e depreende, o uso da língua, sua constituição normativa e a tensão estabelecida entre uso e prescrição (LUCCHESI, 2015).

A existência da norma institui, pelo seu caráter prescritivo e disciplinador, uma avaliação social que controla as produções e as formulações orais e escritas e, em especial, a relação entre as duas. Desse modo, as variações linguísticas – nas modalidades oralidade e escrita – passam por uma avaliação social que classifica o sujeito ou o grupo que se serve de determinada variação – ou apresenta maior afinidade com determinada modalidade linguística. Isso se justifica pela dicotomia que constitui equívocos acerca da oralidade e da escrita. Esses equívocos têm repercussão no processo de escolarização, ainda na contemporaneidade. A escola preocupa-se ainda, de modo significativo, mais com a escrita que com a oralidade. Haja vista a deficiência de atividades pedagógicas com a oralidade em contexto escolar.

Acerca do trabalho realizado com a oralidade, Antunes (2003) constata que a omissão no trato com a oralidade pode estar relacionada com o fato de a oralidade constituir as nossas relações diárias, por isso, ela não precisaria ser matéria de sala de aula. Há uma visão da oralidade como espaço de violação de regras da gramática, esquece-se de que a oralidade também está presente relações formais em que são postos à prova os saberes normativos. Quando a oralidade recebe alguma atenção, ela “[...] se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece” (ANTUNES, 2003, p. 25). Os gêneros orais que constituem a comunicação pública, situações do “falar em público”, reclamam por escolhas lexicais e padrões textuais mais específicos e cuidadosos de modo que atenda as convenções sociais. A oralidade e a escrita, haja vista as especificidades de cada uma, tendo em vista que servem à interação verbal sob condições e gêneros diferentes.

Assim, não tem sentido a idéia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até de descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro, a idéia de uma escrita uniforme invariável, formal e correta, em qualquer

circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003, p. 99-100).

É relevante dizer que apesar dos equívocos e das diferenças, tanto na oralidade quanto na escrita os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos são mantidos e compõem a gramática da língua. Dos equívocos que a relação dicotômica entre fala e escrita podem ter, desconsiderar a gramática constitutiva da oralidade é a maior delas. Dentre as diferenciações entre língua falada e língua escrita, Neves (2012) indica quatro grandes campos: “(i) envolvimento interpessoal; (ii) grau e localização temporal do planejamento; (iii) natureza dos procedimentos de formulação; (iv) características da organização do texto”. Diante disso, no campo linguístico, a escrita e a oralidade são contrastantes “[...] entre a presença e ausência interlocutor”; a “[...] a necessidade de realização sequencial no tempo real”; “[...] na fala, o emissor dispõe de um arsenal de recursos vocais, gestuais e posturais”; enquanto na escrita são empregados outros recursos, como a pontuação e domínio sintático (NEVES, 2012, p. 136-137). No campo discursivo, a fala e a escrita estão submetidas a relações de saber e de poder, assim, para compreender essa relação, recorreremos à noção de letramento.

A partir dessas considerações, a relevante contribuição do letramento é, justamente, problematizar as atividades cotidianas de escrita de cada comunidade, sociedade ou nação. Se a escrita compõe as atividades cotidianas, ela é constitutiva da cultura dessas populações. Nessa relação, há de se considerar que, em cada população, as modalidades e formas de linguagem são reconhecidas de diferentes formas em meio a relações de saber e poder – conforme dissemos anteriormente –, fazendo com que algumas práticas culturais sejam privilegiadas e outras não. No que concerne às relações históricas, sociais e políticas, as práticas culturais de ordem nacional supervalorizam a escrita na norma culta em língua portuguesa. Ao legitimar as práticas escritas, as práticas orais exercem o processo contrário, fazendo com que as práticas linguísticas (e os membros que dominam tais práticas) das comunidades em que prevalece a oralidade seja desautorizada, sem a representatividade política esperada, apenas cultural. A cultura oral, nessas condições, tem implicações no processo de domínio da escrita, uma vez que as habilidades em relação à escrita são



desenvolvidas por sujeitos que estão inseridos em práticas sociais que os engajam no uso dessa modalidade, “[...] as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita” (JUNG, 2011, p. 47). Nesse raciocínio, a tradição oral das comunidades indígenas e o contato reduzido às práticas escritas pode contribuir para as fragilidades no processo de aprendizagem e no uso da escrita<sup>19</sup>. Além disso, há o mito de que o domínio da escrita está relacionado à competência intelectual do sujeito. Diante dessas avaliações e considerando a relação de poder que perdura há alguns séculos, as populações indígenas são subjugadas e classificadas como intelectualmente incapaz.

São muitos os obstáculos que comprometem o ensino de língua portuguesa em comunidades indígenas, dentre os quais, os mitos acerca da escrita, os pré-conceitos sobre o sujeito indígena e suas competências linguísticas, as convicções históricas. Em meio a isso, também importa destacar a importância das modalidades linguísticas (oralidade e escrita). A língua portuguesa é constituída pela cultura escrita, enquanto as línguas indígenas são marcadas pela tradição oral.

Nesse modo de conceber as línguas, a língua portuguesa reforça sua soberania ao estar constituída pela noção de cultura, enquanto as línguas indígenas estão relacionadas à tradição, no entanto, tanto na cultura nacional quanto nas indígenas, a oralidade e a escrita se fazem presentes. Tradição e cultura, em diferentes contextos e perspectivas teóricas, podem aparecer como sinônimas, entretanto, produzem efeitos de sentidos que se contrapõem no âmbito histórico, político e discursivo. Ambos os termos – tradição e cultura – estão relacionados às práticas, aos valores, às crenças, aos hábitos e aos costumes referentes à comunidade étnica e/ou nacional, porém, há uma diferença significativa entre os dois. A noção de tradição pode ser compreendida como práticas (dentre as quais danças, músicas e festas típicas) que agregam valores e memórias compartilhadas por um grupo. A tradição carrega o peso daquilo que foi e se perpetua em respeito à história dos antepassados. Sob tal perspectiva, a tradição está relacionada às raízes de uma população ou comunidade que sobrevive pelos estreitos laços constitutivos de uma comunidade. Diante disso, os efeitos de sentidos produzidos sobre a tradição estão atrelados àquilo que é

---

<sup>19</sup> Embora a oralidade não seja objeto de investigação desta pesquisa, é preciso esclarecer que também há fragilidades expressivas nessa modalidade linguística, conforme observações da prova oral dos vestibulares indígenas em língua portuguesa.

passado, que ficou para história, portanto, pouco ou nada inovador. A oralidade, em relação à escrita, cria esse efeito, enquanto a escrita consiste em uma tecnologia que representa a capacidade intelectual do ser humano, a erudição e o poder.

Os efeitos de sentido, produzidos sobre a cultura, implicam na projeção de um futuro que, embora instável, dada a dinâmica das relações humanas (sociais e políticas), é promissor e carrega efeitos de sentidos relativos à inovação, bem como cria expectativas para um futuro. O termo cultura foi e é compreendido de diversas formas nas diferentes épocas, foi e é conceituado diferentemente nas mais variadas áreas do conhecimento e/ou perspectivas históricas. Um dos primeiros conceitos de cultura estava voltado ao sentido de cultivo e de “[...] melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou povo” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 35). A cultura também já foi compreendida como “visão de mundo”. O conceito de cultura se desdobrou entre as noções de arte e de civilização, nesse sentido, a cultura era entendida “[...] como a soma de saberes acumulados e transmitido pela humanidade” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 36). Na mesma época em que emerge essa definição, “[...] o conceito de cultura foi expandido, passando a envolver não apenas a parcela de produção intelectual cultivada no homem, mas também, todo o comportamento aprendido ou adquirido pelo homem em sociedade” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 37), nessa perspectiva, a cultura está mais relacionada aos costumes, práticas e crenças de sociedades que não são, necessariamente europeias. Alguns autores e antropólogos reconhecem a íntima relação entre língua e cultura, constituem, em razão disso, uma teia de significação em que estão apreendidas as condutas, as instituições e os processos históricos, políticos e sociais.

Diante dos conceitos e inferências (do senso comum) que versam sobre a cultura e da sua intimidade com a língua, agregamos as relações de poder as quais fazem prevalecer determinadas culturas em detrimento de outras. Nessa dinâmica e na perspectiva na qual concebemos cultura e tradição, algumas culturas são compreendidas como tradição. No que compete às culturas indígenas, a tradição oral é uma característica que atribui a essas culturas um aspecto retrógrado, dado o aspecto oral o qual lhe é constitutivo. Por ser constituída genuinamente pela prática oral, as culturas indígenas, em relação à cultura nacional, têm formas específicas de se servirem da língua: de suas modalidades (oralidade e escrita) e dos gêneros que

compõem as práticas culturais linguísticas. Com isso, o que pretendemos explicitar é que as práticas linguísticas de uma determinada população se constituem e são constituídas por suas práticas culturais, sociais e políticas. Sob a forma de gêneros textuais e discursivos, a língua exerce sua função na sociedade. Não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar, nem de qualquer jeito (FOUCAULT, 1996), esta é a máxima da língua que aprendemos desde que aprendemos a falar ou nos aventuramos na escrita. É importante destacar que os limites do quê, onde e como pode ser dito são culturais e, portanto, sociais e políticos.

Os aspectos sociais, políticos e culturais monitoram e controlam as produções orais e escritas pelas relações de poder que constituem essa dinâmica. A oralidade em oposição à escrita é considerada, no senso comum, uma forma natural e primitiva de comunicação em comparação ao que significou, na história da humanidade, a tecnologia da escrita. Diante da sua função comunicacional, cada comunidade ou grupo linguística tem desenvolvido formas específicas de uso da língua nas modalidades oral e escrita. Na sociedade brasileira, de modo geral, há significativa diferença no trato da oralidade e da escrita, tanto no âmbito social quanto no processo de ensino. O valor atribuído à escrita no ensino escolar representa e contribui para o modo como nossa sociedade concebe essa modalidade linguística. O domínio sobre a escrita implica uma forma de poder, justamente por ser um saber rarefeito, restrito e seletivo. Assim, confirma-se o que entendemos por cultura escrita. Uma cultura que sacraliza a escrita e profana a oralidade, ainda que ambas as modalidades sejam fundamentais para as relações humanas (sociais e políticas) e demandam saberes sobre a estrutura e a composição da língua em quaisquer circunstâncias.

#### A cultura escrita

[...] associada de modo forte à cultura ocidental, tem organizado essa cultura, criando sistemas de valores e hierarquias, cujos significados atravessam a vida social de variadas maneiras, inclusive daqueles que não têm o cotidiano vinculado ou dependente da escrita de forma direta. Por meio principalmente de leis, normas e outros dispositivos regulatórios, muitas vezes simbólicos, estamos todos submetidos a um mundo que se que se construiu com a escrita (GOULART, 2010, 439).

A autora esclarece também que, paralelo à (cultura) escrita, foi produzida uma cultura gráfica que garante e determina os sentidos. São imagens, números e letras

que dão autenticidade a documentos, publicidades, cédulas, livros e “[...] uma infinidade de outros produtos e processos culturais, muitas vezes, reforçando-lhes o valor legal” (GOULART, 2010, p. 439). O valor simbólico da escrita é significativo também porque a possibilidade de registro permite que a interpretação através da história, assim como também possibilita efeitos de sentidos possíveis entre as diferentes culturas. Desse modo, o domínio da escrita implica o inscrever-se na cultura escrita e significar-se por ela, especialmente, porque não se trata de qualquer escrita, nem de qualquer saber. São saberes institucionalizados pela escola e avaliados pelo vestibular, saberes que são normatizados e normalizados por relações de poder que se exercem sob a roupagem simbólica da cultura e da produção de sentidos e que determinam o corte entre cultura (escrita) e tradição (oral).

O funcionamento da escrita, em meio à cultura escrita, possui características singulares que pasteurizam as práticas cotidianas de uso da escrita, empobrecem-na e purificam-na. A escola é constituída pela cultura escrita, isso por ser essa instituição aquela que representa social e politicamente a cultura escrita de uma sociedade. Segundo Goulart (2010, p. 445), “[...] escolarizar a cultura escrita é contextualizá-la para fins formais de ensinar e aprender”. Para isso, ela passa por processos pedagógicos e didáticos que adéquam a língua em uso para a língua ensinada na escola. Nesse sentido, o ensino de línguas compreende processos de escolarização da língua: alfabetização e letramento. Goulart (2010, p. 445) destaca dois questionamentos que se impõem acerca dos processos de ensino de leitura e escrita: “(1) para que ensinamos a ler e escrever?; (2) qual é o objetivo da alfabetização?”. Tais questionamentos contribuem na problematização da cultura escrita em contraposição à oralidade e que, no caso desta pesquisa, compreende também a coexistência de línguas diferentes com práticas linguísticas (a)diversas.

Para refletir sobre tais questionamento, recorreremos a Britto (2003, p. 47) que contribui para dirimir nossas inquietações sobre as habilidades de leitura escrita, desenvolvidas no processo escolar. Tais habilidades, em tese, se convertem em oportunidades objetivas de emprego e de renda e como de como a essas habilidades também processam e propagam valores e concepções de mundo e de vida em sociedade. Para o autor, os debates acerca da importância da leitura e da escrita predomina “[...] uma concepção mitificadora e salvacionista, bem como uma indistinção dos processos e dos objetos envolvidos nas formas de ser e de viver na

sociedade de cultura escrita” (BRITTO, 2003, p. 49). Outro grande problema apontado por ele é que os desafios lançados ao desenvolvimento da leitura e da escrita, de modo geral, ainda se reduz meramente às condições de acesso aos livros e à falta de interesses das pessoas em geral. Nesse regime de olhar, a cultura escrita dita as regras,

[...] as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita. As próprias formas da língua falada, bem como os valores e as avaliações que se fazem dos enunciados verbais estão referenciados nesse modo de produção da cultura (BRITTO, 2003, p. 50).

Ainda para Britto (2003, p. 50), pertencer à cultura escrita não corresponde apenas aos conhecimentos e capacidades individuais das modalidades linguísticas (oralidade e escrita), mas, em especial, no modo como o sujeito emprega

[...] os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, em que se organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita. Pode-se dizer que até mesmo sua representação está, pelo menos em parte, sobre determinada pela representação de modo de ser que se impõe a partir dos discursos hegemônicos. Até mesmo a oralidade está implicada na ordem do escrito [...] (BRITTO, 2003, p. 50).

O sujeito que está imerso em relações de escrita, estabelece relações mais íntimas com a utilização de textos escritos com maior frequência “[...] de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais autorreferidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para o registro, comunicação e planejamento” (BRITTO, 2003, p. 51). Assim, segundo o mesmo autor, o sujeito tem capacidade e oportunidade maiores de controlar, organizar e se ajustar as suas atividades e responsabilidades. “Por isso pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BRITTO, 2003, p. 51).

Diante dessas considerações, entendemos que os conflitos linguístico-culturais existentes entre a cultura escrita da língua portuguesa e das tradições orais das

línguas indígenas amplificam e intensificam os desafios a serem vencidos no contexto multilíngue. Faz-se mister reconhecer que a língua atinge outras dimensões, além da sua composição gramatical, ela se constitui e constitui os sujeitos pela relação que estabelece entre cultura, política e práticas sociais em meio a relações de poder e de saber. Por esse funcionamento, o letramento escolar voltado aos indígenas, vinculado ao sistema público de educação, se sobrepõe às diferenças genuínas de ambas as línguas e culturas. Desse modo, reconhecemos que o letramento escolar enquanto aprimoramento das atividades escritas de um grupo tem considerado apenas as práticas linguísticas da cultura escrita nacional e atua como reforço da conduta nacional na/pela cultura. A língua quando concebida no âmbito cultural e político se conforma como saber para sobrevivência em sociedade. O distanciamento da modalidade escrita, do uso normativo da língua e das práticas sociais da escrita nas relações sociais nacionais comprometem ainda mais o processo de formação linguística nos moldes escolares. A tradição oral das línguas e culturas indígenas, nesse movimento, concorre para letramento escolar.

Nesse cenário, buscaremos, na próxima seção, compreender como a escola faz a intermediação entre a diversidade linguística e cultural por meio de processos escolares de alfabetização e letramento.

#### 4.5 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL

O tripé constituído por língua, cultura e identidade nacional é articulado pelo processo de escolarização, de disciplinarização e de normalização. As leis que determinam a obrigatoriedade do ensino escolar, já na idade infantil, asseguram a manutenção e a propagação da língua nacional, da cultura que lhe é inerente e, por efeito, das práticas discursivas constituídas e constitutivas do regime de verdade que versam o nacional. Nesses moldes de funcionamento da língua, os sentidos atribuídos a ela e por meio dela se produzem por uma relação entre história e memória discursiva.

Em meio à relação entre língua, cultura e identidade, é relevante considerar quanto ao processo de escolarização que, para o funcionamento discursivo da língua

nacional, a escola institui algumas práticas e saberes que redefinem a condição da língua na sociedade, em especial, no que diz respeito às modalidades linguísticas e às considerações feitas na seção anterior. O princípio que orienta a condição da língua portuguesa no Brasil é o da norma culta enquanto variação linguística valorizada e reconhecida socialmente, além de ser caracterizada como um saber qualificado e rarefeito. Esse princípio de coerção possui função restritiva e se configura, nesses moldes, como procedimentos internos de exclusão (FOUCAULT, 1996, p. 36). Assim, o saber sobre a gramática se define, no âmbito linguístico, como saber que sistematiza a língua, no âmbito discursivo, como saber que qualifica e aprova o sujeito – que o classifica como aceito no ensino superior público. Por isso, a norma culta foi e ainda é muito valorizada na educação escolar, uma vez que a escola é a instituição legitimada a ensinar e a avaliar essa variação linguística. O domínio das normas – mais especificamente saberes de ordem gramatical – compreende o efeito de cidadania.

Orlandi (2000, p. 27), ao procurar compreender a construção da unidade da língua nacional a partir da relação língua, gramática e Estado, explica que a gramaticalização da língua nacional é um processo elementar para a produção de saberes legitimados sobre a língua.

A gramaticalização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, individualiza-se seu saber, individualiza-se seu sujeito político e social (ORLANDI, 2000, p. 27).

Assim, o domínio da norma culta é presumido pelo saber gramatical cujos procedimentos de ensino e aprendizagem são comumente atribuídos à instituição escolar. Se, de um lado, a noção de gramática está associada ao conceito de norma e de regras que regulam o funcionamento; por outro lado, essa noção parece desconsiderar o uso real da língua, deixando de abordar, discutir e promover reflexões sobre o uso da língua enquanto prática cotidiana. Além disso, desconsidera também as variações da língua portuguesa nos mais diversos grupos sociais e regionais do país. Vale a advertência de Antunes (2009), em uma de suas obras, sobre a necessidade de repensar o ensino escolar, em especial, no ensino de língua

portuguesa. Apesar de esta obra não contemplar explicitamente o contexto multicultural de ensino, ela contribui para refletir sobre os conceitos historicamente formulados e que implicam diretamente na prática pedagógica relativa a essa língua.

A educação escolar de língua portuguesa, em sua maioria, se apega ao ensino gramatical, valendo-se das nomenclaturas, análise sintática de frases soltas e textos construídos artificialmente em que se exclui a exploração da produção de sentidos e das implicações socioculturais dos usos da língua. Prática esta cujos efeitos estão na contramão do que é previsto pelos principais documentos educacionais que visam ao ensino de língua pela perspectiva do letramento: o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas para a formação do aluno como ser humano e como cidadão. Vale esclarecer que admitimos a necessidade do ensino gramatical da língua, no entanto, nossa crítica recai sobre o ensino e a avaliação pedagógica e social, e, principalmente, que ela não seja determinante para os valores que se atribuem ao sujeito que domina a língua, bem como o ensino gramatical da língua seja mais crítico quanto ao uso da língua para a produção de sentidos, tanto no processo de produção oral e/ou escrita quanto na leitura.

O cenário educacional contemporâneo, quanto ao ensino de língua portuguesa, aponta para quatro perspectivas a serem adotadas: alfabetização; (níveis de) alfabetismo; proficiência; e letramento (escolar). Embora em muitas circunstâncias essas noções sejam tomadas por sinônimos, há diferenças importantes entre elas. Estes são termos que designam etapas do ensino, práticas pedagógicas e perspectivas, por vezes, conflitantes e/ou complementares, conforme a abordagem. A alfabetização, grosso modo, se define como processo de ensino e de aprendizagem do código linguístico. Nessa fase, é desenvolvida a capacidade de decodificar e de codificar, processos elementares da leitura e da escrita. O desenvolvimento da alfabetização é mensurado pelos níveis de alfabetismo. O processo de alfabetização é definido por Rojo (2009, p. 30) como “[...] a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”.

Essa definição de alfabetização reduz tal processo como mecânico, desconsiderando a complexidade estabelecida na relação entre os sons da fala e as letras escritas. Os limites que definem o letramento e a alfabetização são muito tênues e, por isso, são frequentemente confundidos ou sobrepostos (SOARES, 2003). Da



mesma forma que importa compreendê-los separadamente, por não ser possível isolá-los, uma vez que o conceito de alfabetização se redefine na perspectiva do letramento, bem como este é dependente daquele. São conceitos que se constituem, dada

[...] a inserção no mundo da escrita se [dada] por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento* (SOARES, 2003, p. 90).

A alfabetização se define como processo de aquisição da tecnologia da escrita, por isso, corresponde ao conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades fundamentais para a prática da escrita e da leitura:

[...] habilidade de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas [...]; as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita da página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...) (SOARES, 2003, p. 92).

Segundo Soares (2003), a alfabetização é um processo, comumente – mas não necessariamente – escolar por meio do qual se adquire o domínio do código e das habilidades necessárias. Trata-se do domínio da tecnologia e das técnicas para a prática da escrita.

Em nossa sociedade é bastante comum que a alfabetização seja responsabilidade da escola, enquanto o letramento seja iniciado na família e na sociedade, enquanto usos e práticas escritas. As práticas de letramento escolares e sociais são fundamentais para inserção do sujeito na cultura escrita. Os sujeitos se desenvolvem em meio às práticas de letramento social e culturalmente determinadas,

condição para reiterarmos, que “[...] as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder” (JUNG, 2011, p. 45). Diante da definição de alfabetização e do que estamos entendendo por letramento, a escola tem a responsabilidade de aprimorar os saberes sobre a língua e, para isso, o letramento escolar contempla saberes, eventos e práticas específicas norteadas por princípios didático-pedagógicos.

De modo geral, o letramento corresponde a habilidades variadas, a saber,

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio de memória, para catarse...; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão de protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever; sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 92).

A alfabetização e o letramento estão interligados. O processo de aquisição da escrita pode ser realizado por meio de atividades de letramento. Nessa perspectiva, os processos de letramento e de alfabetização estão amalgamados, embora haja quem esteja inserido em práticas de letramento sem que seja alfabetizado. Isso porque o letramento envolve todo o universo da cultura escrita, desse modo, a escrita está em todas as relações sociais de nossa sociedade contemporânea. Se o fenômeno da globalização diminui as distâncias de tempo e de espaço, a comunicação constitutiva desse fenômeno contribui para inserção das comunidades orais em práticas culturais escritas que são predominantes da sociedade, conforme as relações e estruturações do poder. Assim, não é possível afirmar que existam comunidades (indígenas ou não) alheias à prática escrita, logo, pode haver pessoas analfabetas que estejam inseridas em práticas de letramento.

Os sentidos acerca da noção de letramento se delineiam e se especifica quando é abordada a noção de letramento escolar, isto é, quando o a noção de letramento é tratada como processo de escolarização. Na instituição escolar, o domínio do código é fundamental para o desenvolvimento do letramento escolar e,

não raro, os problemas e as dificuldades apresentadas no uso competente da língua escrita são atribuídos a possíveis questões na alfabetização. Na prática pedagógica, a literatura propõe unir ambos os processos, ou seja, alfabetizar letrando.

Alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. Do processo de alfabetização pode-se esperar que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral, pré-fixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do progresso de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado (SOARES, 2003, p. 95).

O letramento escolar, nesse modo de olhar, se define como um processo de formação refinado, específico, regulamentado, normatizado, normalizado que compreende o aprimoramento da língua na sua norma culta e no uso mais formalizado. É um processo no qual cada sujeito desenvolve individualmente as competências linguísticas em ritmos próprios – embora, os sujeitos inseridos nas mesmas práticas culturais, nas quais estão implicadas convenções sociais e políticas, cada um se desenvolve de maneira bastante particular, haja vista as especificidades de cada um: estímulos, motivações e condições físicas, cognitivas e emocionais que estão diretamente relacionados ao processo escolar. Condições que intervêm sobre o desenvolvimento do letramento escolar, o qual está atrelado ao modo como o sujeito estabelece suas relações próprias em práticas de letramento sociais, familiar, religiosa, etc. Por essas razões, as conexões estabelecidas entre alfabetização e escolarização são mais explícitas que letramento e escolarização.

É importante ressaltar um outro aspecto sobre a alfabetização e o letramento, qual seja, como cada um desses elementos são definidos por Soares (2001). A primeira é conceituada de forma regular, sólida e compartilhada como aquisição do código escrito; enquanto o letramento pode ser qualificado em tipos diferentes de

letramento como estes que citamos (social, familiar, escolar, religioso, etc.). Tratamos de nível de letramento apenas quando nos referimos ao letramento escolar, por duas razões específicas: (i) o letramento escolar é organizado em etapas que são denominadas séries ou anos e para cada etapa são selecionados componentes curriculares específicos; (ii) no letramento escolar os alunos passam por diferentes formas e métodos avaliativos que os estratificam e os qualificam em aprovados ou não, isso porque para ele seguir em frente nas etapas escolares é necessário que apresente domínio mínimo dos saberes reservados àquele ano ou etapa considerada precedente.

Nosso interesse em discutir a relação entre alfabetização e letramento e o modo como cada um desses processos estão amalgamados, na e para a formação do sujeito candidato (vestibulando), também se justifica pela necessidade de explicitar o processo de alfabetização da educação indígena, o qual, embora não seja nosso foco, é considerado nesta pesquisa como constituinte da avaliação do vestibular, tendo em vista que, problemas na alfabetização podem comprometer, de alguma forma, o processo de letramento. Assim, somos levados a refletir sobre o processo de alfabetização que ocorre nas escolas públicas indígenas, uma vez que, em algumas comunidades, a língua materna é a língua indígena. Tendo por língua materna a língua étnica, o aluno indígena passa por um processo de alfabetização que se define e se descreve por bilíngue.

O aluno, de modo geral, ingressa no processo de escolarização pelo processo de alfabetização correspondente às etapas iniciais da vida escolar. A alfabetização, por sua vez, nem sempre está articulada à proposta de alfabetizar-letrando. No caso de o aluno das séries iniciais ter como língua materna a língua étnica e ser alfabetizado em língua portuguesa, pelos mesmos procedimentos de alfabetização proporcionados pela escola pública convencional, por profissionais cuja formação contemplara processos, procedimentos, técnicas e estratégias para alfabetização de crianças que têm como língua materna a língua portuguesa. Assim sistematizada, a noção de educação bilíngue idealizada pela lei, tem suas fragilidades expostas na prática e, desse modo, as debilidades corroboram o insucesso do letramento escolar apresentado pelos candidatos no vestibular. A temática da alfabetização indígena ainda é um campo a ser investigado – em especial pelas Ciências Linguísticas –, por

isso, as hipóteses levantadas estão fundamentadas na observação<sup>20</sup> do processo educacional indígena como um todo (tanto nos aspectos políticos, sociais, culturais, quanto no processo de desenvolvimento do processo de escolarização) e na literatura contemporânea que discute a relação entre letramento e alfabetização como processos de escolarização.

Além dos conceitos de alfabetização e letramento, são contemporâneos aos termos os conceitos de alfabetismo e alfabetismo funcional. Segundo Rojo (2009, p. 44), o alfabetismo concorre com o conceito de letramento. Alguns autores tratam apenas do alfabetismo, outros se voltam para o letramento, diante disso, é preciso explicitar que há diferenças entre os conceitos. Para Rojo (2003, p. 74), a definição de alfabetismo “[...] envolve um grande conjunto de competências e habilidades, tanto de leitura quanto de escrita”. Daí o porquê de a leitura não se limitar à decodificação de letras em sons da fala e de a escrita não se resumir à codificação (ROJO, 2009, p. 44).

É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a [ideologia] perspectiva do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor, etc (ROJO, 2009, p. 44-45).

Nessa ordem, alfabetismo e letramento também são conceitos que se aproximam. Como o alfabetismo está relacionado com as competências apresentadas

---

<sup>20</sup> Conforme explicitado na Introdução desta pesquisa, as observações foram possíveis a partir de atividades realizadas nas comunidades, a saber: “visitas às escolas alocadas em terras indígenas para divulgação do vestibular; contribuições no processo de elaboração da Prova de Língua Portuguesa, da Prova Oral e da Prova de Redação do X, XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; Banca de Avaliação da Prova Oral do X, XIII, XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; Banca de Avaliação da Prova de Redação de XIII, XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; contribuições na elaboração da planilha de avaliação da Prova Oral e da Prova de Redação do XIV, XVI Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná; Projeto de Extensão que ofereceu uma Oficina de Produção Escrita nas Terras Indígenas de Ivaí e Faxinal em 2016; plantão para o XIV Vestibular com a Oficina de Redação para os candidatos em Faxinal do Céu.”

nas práticas de letramento, podemos compreender que o alfabetismo implica a proficiência. Em outras palavras, trata-se das competências e habilidades empreendidas no uso da língua que podem estar relacionadas aos níveis de alfabetismo, aos tipos de letramento e aos saberes acionados na proficiência. Esta se define como produto do processo de letramento escolar. A proficiência pode ser mensurada/avaliada e classificada pelos níveis de alfabetismo. Nesses termos, alfabetização, letramento (escolar), alfabetismo e proficiência são conceitos que são distintos entre si, embora sejam, em alguns momentos, equivocadamente ou propositalmente tomados um pelo outro na condição de sinônimos. É importante explicitar que cada conceito tem uma definição específica e aparece em uma determinada época, por isso, precisam ser explicitados nesse espaço.

#### 4.6 ALFABETISMO E LETRAMENTO

Alguns autores, como Ribeiro (1997), não fazem distinção entre as noções de alfabetismo e letramento, no entanto, neste trabalho não só buscamos explicitar a diferença entre os dois termos, como explicaremos no decorrer desta seção. Também buscamos explicitar como o letramento se torna a noção fundamental para a nossa perspectiva de olhar e quais as diferenças que estamos considerando entre um e outro.

Nas discussões realizadas pelo GEDUEM- Grupo de Estudos em Análise do Discurso da Universidade Estadual de Maringá, temos entendido o letramento na perspectiva linguístico-cultural, uma vez que os gêneros discursivos/textuais estão diretamente relacionados às práticas cotidianas de uso da língua. São formas de uso da língua escrita que são convencionadas por uma sociedade e que, por essa razão, determinam a linguagem a ser usada conforme o interlocutor e a função social que realiza. Assim, se estabelece a premissa de que nem todos estão autorizados a dizer, nem se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar. Regime de coerção que se mantém a ordem por tecnologias disciplinares e de segurança. É, pois, nessa dinâmica que concebemos o letramento, isto é, a cultura escrita imersa em relações de saber e de poder.

O grande nó entre alfabetismo e letramento está no surgimento dos termos, em especial, do termo letramento que se ressignifica em dois momentos. A primeira noção

do termo letramento aparece com Mary Kato, em 1986. A década de 80, no Brasil, foi um período de muitas discussões acerca dos altos índices de repetência e de analfabetismo, razão do aparecimento de termos que justificassem ou explicassem essa realidade. Nesse sentido, tanto o alfabetismo como o letramento são conceitos ainda em vigor e que contribuem na reflexão sobre a prática educacional da linguagem escrita em português. O alfabetismo é o termo mais antigo, aparece nos anos de 1930, nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, para indicar a capacidade de compreensão sobre as instruções de realização das tarefas militares (RIBEIRO, 1997, p. 145).

O termo letramento, como mencionamos no parágrafo anterior se ressignifica em dois momentos. Se, por um lado, ele substitui a noção de alfabetismo, voltado para as competências e habilidades do uso da escrita; por outro lado, Street (1984), inaugura outra perspectiva denominado “os novos estudos do letramento”, cuja proposta se pauta em dois enfoques: o letramento autônomo e o letramento ideológico (ROJO, 2009, p. 98). Rojo (2009) explica que o modelo autônomo de letramento é independente do contexto social,

[...] o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (*níveis*). É o que, até aqui, denominamos *níveis de alfabetismo*” (ROJO, 2009, p. 99 – grifos da autora).

Quanto ao modelo ideológico de letramento, proposto por Street, está ligado às estruturas de cultura e de poder e às diferentes práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita (ROJO, 2009 *apud* STREET, 1993). Comungamos do posicionamento de Rojo (2009, p. 99) acerca da noção de modelo ideológico. A autora considera que o sentido desse modelo de letramento

“[...] varia através dos tempos e das culturas dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99).

Por essa definição, o modelo ideológico está voltado à formação do sujeito como cidadão, uma vez que corresponde à “[...] exigências sociais, mas para o resgate da

autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes [...] dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada” (ROJO, 2009, p. 100).

Sob tal perspectiva, a noção de letramento contribui para se problematizar a educação indígena em língua portuguesa no contexto multilíngue indígena, enquanto condição de cidadania. Já o alfabetismo se aproxima da noção de proficiência. Esta que, por sua vez, está relacionada à produção escrita ou oral enquanto efeito de um processo de formação, o letramento escolar. A prova de redação dos Vestibulares Indígenas avalia as habilidades e competências em língua portuguesa requeridas para a produção escrita de determinado gênero. Há a necessidade de o candidato se inscrever em língua portuguesa para produzir um texto que corresponda às exigências da universidade. O alfabetismo, no regime de olhar estabelecido nesta pesquisa, está mais voltado para a proficiência do que para o letramento, como é e tem sido tratado. O letramento nos é caro, mais especificamente no que compete aos novos estudos do letramento, porque traz à baila questões relacionadas à prática da escrita nas práticas culturais. Isso é importante à medida que investigamos o processo de letramento escolar em contexto não só multilíngue, mas multicultural, em culturas cuja historicidade é marcada por confronto e domínio.

Nesse jogo de força e poder, a diferença entre as culturas indígenas e a “nacional” se converteu em desigualdade por meio de regimes políticos que subjugaram as crenças, as práticas sociais, as formas de organização política, os regimes de verdade, os saberes, os valores. Em meio a isso, as formas de uso da língua nacional também foram subjetivadas por relações de poder que determinam e opõem os letramentos dominantes dos letramentos locais (ou vernaculares). Enquanto o primeiro é valorizado legal e culturalmente, porque são institucionalizados; o segundo é controlado e sistematizado por instituições e organizações sociais, “[...] mas têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais [...] frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2009, p. 102-103). A perspectiva dos novos estudos do letramento oferece condições para olhar a heterogenidade de letramentos que (co)existem e que sequer são investigadas, no entanto, são elementares para a formação escolar do aluno considerando que são os letramentos vernaculares o ponto de partida para a formação cidadã. Não se trata de determinar o “certo e errado”, mas



de desafiar permanentemente as condições de formação em busca das prescrições feitas pelos documentos que regulamentam o ensino em nível nacional.

Uma das referências que buscamos para compreender esses termos foi a obra “Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001”, organizado por Vera Massagão Ribeiro. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) teve por objetivo compreender as habilidades e práticas relacionadas à leitura, à escrita e à matemática da população brasileira a fim de sustentar um debate público para subsidiar a formulação de políticas cultural, linguística e educacional. Para isso O INAF coletou amostras de duas mil pessoas com idade de 15 a 64 anos. No levantamento algumas problematizações foram formuladas, como por exemplo: o brasileiro tem domínio sobre a escrita e a leitura? A escola é a única responsável no processo de letramento? Quais as condições da educação e como isso tem afetado o domínio dos saberes sobre a língua portuguesa? Tais questões afetam nossa pesquisa e corroboram nossas considerações sobre as noções discutidas nessa seção (RIBEIRO, 2003).

O INAF se pauta na perspectiva de conceber a escrita e a leitura como aspectos culturais de um povo, como instrumento simbólico que um povo dispõe para pensar, se comunicar e agir (RIBEIRO, 2003). Nesse sentido, o termo analfabeto foi (e ainda é) estigmatizado, não saber ler e escrever classifica o sujeito como “ignorante”, “cego”, ou “subdesenvolvido”. Na mesma direção, os sentidos se estenderam ao termo “analfabeto funcional”, este que se define pelo domínio limitado dos saberes linguísticos, das habilidades e competências de leitura e escrita. Em função dos sentidos atribuídos à noção de analfabeto/analfabetismo funcional, comungamos dos princípios terminológicos abarcados pelo INAF que concebe

[...] não só as habilidades (que seriam medidas por meio de um teste), mas também por práticas e representações das pessoas sobre a leitura e a escrita (sobre as quais se coletariam informações por meio de um questionário) corresponde a uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. Essa nova abordagem cunhou o termo *letramento* – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas. O termo *letramento* está bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro e também entre os educadores; entretanto, ainda é desconhecido pela maior parte da população. Sua aceitação e

delimitação de seu sentido ainda não são unânimes [...] (RIBEIRO, 2003, p. 12).

Diante da necessidade de delimitação da terminologia, compreendemos o letramento pela perspectiva dos novos estudos do letramento compreendendo a leitura e a escrita como prática cultural em relação ao processo de escolarização. Tais conceitos estão vinculados ao regime de compreender o processo de formação escolar em língua portuguesa.

Neste capítulo, nosso foco recaiu sobre o modo como as políticas linguísticas regulam a existência da diversidade linguística no Brasil e do modo como essa diversidade coexiste. As políticas linguísticas também constituem a cultura escrita em língua portuguesa que subjetiva e controla o uso da língua nacional, bem como projeta uma expectativa sobre o uso dessa língua que está submetido às regras de funcionamento de cada instituição seja a escola, a família, a comunidade. Assim, avançamos para o último capítulo. Nele, vamos analisar as redações dos vestibulares (2003, 2014) sob os eixos da língua e do discurso a fim de compreender, pela produção escrita, se a formação escolar do candidato indígena corresponde às exigências do vestibular que dá oportunidade de o indígena ingressar em uma universidade estadual no Estado do Paraná.

## **CAPÍTULO 5: BIOPOLÍTICA: POR UMA DINÂMICA DA (CO)EXISTÊNCIA ENTRE AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS E A OFICIAL**

Neste capítulo, procuraremos demonstrar como os saberes do letramento escolar são revelados nas redações do Vestibular Indígena e se conformam como dispositivo de governamentalidade no regime de biopolítica. Nessa busca, é preciso esclarecer alguns aspectos fundamentais sobre as condições de produção das duas edições do vestibular selecionadas, II e XIV Vestibulares para os Povos Indígenas no Paraná realizados nos anos de 2003 e 2014, respectivamente. Nesse período, houve significativas modificações no ensino de Língua Portuguesa, bem como na elaboração da prova e no modo de sua avaliação. Dentre essas modificações, adquire *status* de relevância a inserção dos gêneros discursivos<sup>21</sup> no currículo escolar.

Em razão de os gêneros fazerem parte da prova de redação e das propostas contemporâneas de ensino de língua portuguesa que regem a educação de modo geral, não entraremos no mérito das discussões acerca da teoria dos gêneros, mas nos atentaremos às mudanças ocorridas na proposta da prova, nas redações produzidas pelos candidatos que implicam no processo de avaliação desta etapa do Vestibular. Nossa preocupação com os gêneros está voltada aos saberes revelados pelos candidatos na avaliação. Trata-se também de avaliar se houve alterações nos saberes sobre a escrita em língua portuguesa pelos candidatos no processo de onze anos entre a segunda edição do vestibular para a décima quarta no que compete à produção escrita.

Por ser um período significativo de tempo, esperamos que haja mudanças com relação ao enunciado e à performance escrita dos candidatos. Quanto ao enunciado, esperamos que haja mudanças na formulação que contemple o gênero, a materialidade, o interlocutor e a finalidade da produção escrita. Na produção escrita, esperamos que o sujeito/candidato compreenda o enunciado e cumpra com a proposta atendendo ao gênero, com domínio da gramática e ortografia e que, por meio desses saberes, seja capaz de inscrever-se na língua portuguesa.

---

<sup>21</sup> Neste trabalho, optamos por denominar as redações por gêneros discursivos – ou gêneros, simplesmente – sem a pretensão de estabelecer uma discussão aprofundada acerca dos conceitos entre gêneros discursivos e gêneros textuais.

Nessas condições, o regime de olhar sobre o domínio da língua portuguesa nesta pesquisa entende que o gênero discursivo pode ser um dispositivo do letramento. Os gêneros são unidades de uso da língua em meio às práticas sociais, por isso, constituem as instâncias de letramento. Desse modo, o letramento escolar busca, por um processo de transposição didática, aplicar no ensino de língua portuguesa as formas de uso dessa língua, uma vez que há uma ordem discursiva que prescreve o que pode ser dito; como, quando ou onde dizê-lo; e, quem está autorizado a dizer o que diz.

Assim, concebemos que, no âmbito discursivo, a língua, em uso, está imersa em relações de poder que são regulamentadas pelas relações políticas, sociais, culturais e históricas. Não saber circular pelas instâncias de letramento – o que está diretamente relacionado com o domínio sobre os diferentes gêneros discursivos que circulam em uma sociedade – é uma das formas mais eficazes de silenciar uma população, anulando suas identidades pela rejeição de sua língua e de sua cultura. Assim, a cidadania indígena é sabotada pelo rompimento do pacto de segurança no qual o Estado não cumpre a lei estabelecida por ele mesmo: a de um ensino bilíngue, diferenciado, específico e multicultural. Diante de tais condições, a questão que nos inquieta é a de como o rompimento do pacto de segurança, isto é, a execução parcial das garantias legais que o Estado oferece à educação indígena (diferenciada e específica), compromete o saber sobre a língua portuguesa e, assim, sabota sua cidadania.

Para essa investigação, elegemos as redações produzidas em duas edições do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, uma vez que a materialidade produzida nesse evento de letramento é decorrente de um processo de formação escolar, Ensino Fundamental e Médio completos. Com esse propósito, não apenas a análise da materialidade, mas considerando a pesquisa em si, recorreremos às observações realizadas durante as visitas às comunidades indígenas, às oficinas ministradas; à participação na elaboração de provas de Língua Portuguesa, prova oral e prova de redação. Partiremos do princípio de que a relação entre língua-enunciado-discurso que possibilita refletir sobre a formação escolar do indígena no Estado do Paraná. Nessas condições, entendemos as produções escritas dos vestibulares (2003 e 2014) sob dois diferentes eixos: o da língua e o do discurso. O eixo linguístico está no âmbito social considerando a perspectiva cultural da língua, trata dos saberes que

constituem a língua, as variações linguísticas que tem como parâmetro de avaliação a norma culta, essa que é disseminada na educação escolar pelo letramento escolar e favorece o monolinguismo e amortiza o multilinguismo. Já o eixo discursivo está inscrito no funcionamento político da língua portuguesa no Brasil como aspecto fundamental da governamentalidade no regime de biopolítica no qual o (rompimento do) pacto de segurança estabelece os processos de inclusão e de exclusão.

Nessa dinâmica entre língua e discurso, o enunciado é a unidade discursiva cuja materialidade significativa, neste caso, é a língua portuguesa.

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 ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais. Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas (FOUCAULT, 2008a, p. 96).

Os enunciados, nessa perspectiva, são constituídos por um conjunto de signos, que aparecem em um determinado espaço e tempo, uma vez que uma voz os pronunciou ou o gesto que os moldou lhes atribuíram as dimensões de uma existência material (FOUCAULT, 2008a, p. 96). Trata-se de uma função que se exerce em relação a outras unidades e “[...] a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela instituição, se eles [os enunciados] ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra sucedem ou se justapõem, se são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (FOUCAULT, 2008a, p. 98).

Neste capítulo, o enunciado nos importa à medida que essas unidades estão em relação com um campo de objetos que se constitui por “[...] um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência” (FOUCAULT, 2008a, p. 121). O campo de exercício da função enunciativa e as condições que fazem aparecer unidades diversas sem ser, necessariamente, de ordem gramatical ou lógica. Diante disso e da proposta teórica-metodológica de Foucault acerca do enunciado (2008a), este capítulo investiga a redação como materialidade linguística e discursiva do funcionamento do letramento escolar como um dos elementos discursivos e enunciativos compositivo do arquivo.

O processo de formação escolar público reservado aos indígenas cumpre com o direito educacional de todo cidadão brasileiro. No entanto, diante da diversidade cultural, da desigualdade econômica, da historicidade e da condição multilíngue do indígena, estas populações têm também o direito a uma educação específica, diferenciada e bilíngue. Diante das observações feitas nas escolas e das oficinas ministradas a esses candidatos e alunos, temos entendido que, nas condições em que atuam as escolas, esse direito tem sido parcialmente cumprido cooperando com as fragilidades na formação escolar, em especial, no que diz respeito à norma culta da língua oficial.

Ao descumprir o direito de uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural – como determinada a Constituição de 1988 –, as fragilidades no domínio da língua oficial limitam o alcance político dessas populações. Assim, o princípio de igualdade que subjetiva os indígenas à condição de cidadão e lhes concede uma educação pública convencional e legitima o letramento escolar em detrimento do letramento social das comunidades indígenas, a formação escolar atua como estratégia de governamentalidade para que esse sujeito tenha acesso aos domínios do Estado, de modo que, a título de cidadãos, sejam silenciados, normalizados e governados.

## 5.1 FORMAÇÃO DOS OBJETOS: O VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

Antes de analisarmos o aspecto linguístico e o discursivo, faz-se necessário analisar o enunciado-comando das duas edições do vestibular selecionadas para análise, uma vez que se trata de dois momentos desse processo seletivo. O primeiro momento corresponde à segunda edição do vestibular realizada no ano de 2003, depois de onze anos, acontece a décima quarta edição do mesmo e, neste, a proposta de redação é formulada com base nos gêneros.

Os gêneros podem ser compreendidos como enunciados verbais e não verbais de natureza sociointeracional e histórica. A noção de gênero está relacionada com a língua em funcionamento, por isso, circunscreve-se à dinâmica social e aos aspectos políticos, culturais e linguísticos. Nessa perspectiva, os gêneros “[...] são rotinas

sociais do nosso dia a dia” (MARCUSCHI, 2011, p. 18). Todas as manifestações linguísticas são textos que materializam sob forma de gênero, por isso, os textos “[...] são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). Desse modo, a produção oral e escrita nunca é isolada ou solitária, razão de os usos da língua serem institucionalizados e legitimados por alguma instituição em uma sociedade.

Como se nota, a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade [...] Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Sob tal concepção, Vecchia e Menegassi, (2017), com base nos estudos bakhtinianos e na leitura dessa teoria por Geraldi (2003), definem os seguintes elementos para a produção linguística: finalidade; interlocutor; gênero (temática, estrutura composicional e estilo); circulação social; suporte textual; e, posição-autor<sup>22</sup>. A finalidade consiste no objetivo da escrita: quem diz tem alguma razão para dizer (GERALDI, 2003; VECCHIA; MENEGASSI, 2017). O interlocutor é aquele a quem o texto se dirige. A partir da definição do interlocutor, o gênero é elaborado.

Por serem relativamente estáveis, como define os estudos bakhtinianos, os gêneros possuem elementos que os compõem: conteúdo temático; estilo de linguagem; construção composicional. O primeiro, conteúdo temático, se refere ao tema possíveis para um gênero em específico. O segundo, estilo de linguagem, diz respeito às escolhas linguísticas mais adequadas ao gênero para atender ao interlocutor. Por último, a construção composicional, compete à estruturação textual que permite o reconhecimento visual (BAKHTIN, 2003 *apud* VECCHIA; MENEGASSI, 2017).

---

<sup>22</sup> É válido esclarecer que a posição autor na perspectiva da teoria dos gêneros é diferente da noção de posição sujeito em Foucault (2008a). A primeira se refere a um posicionamento frente ao tema do comando de uma enunciação, enquanto a versão foucaultiana está relacionada à posição institucional que o sujeito ocupa numa da situação enunciativa.

Quanto à circulação social, trata-se do lugar onde o “[...] tal gênero alcançará o interlocutor pretendido” (VECCHIA; MENEGASSI, 2017, p.113). Outro elemento empreendido na construção do gênero, conforme já mencionado, é o suporte textual que determina configurações específicas e está relacionado com a função do gênero. Em última instância está a posição-autor “[...] em comandos de avaliação de produção de textual em geral, deve-se oferecer ao candidato a posição-autor para que ele se posicione e expresse da maneira dele requerida sua subjetividade a respeito do tema, mostrando como percebe o tema” (VECCHIA; MENEGASSI, 2017, p.114).

Esses elementos regulamentam a produção dos gêneros, exigindo dos sujeitos/candidatos determinadas competências e habilidades. Nas práticas escolares de escrita, essas condições de produção são, em geral, discriminadas no comando da atividade. No vestibular não é diferente, o comando de redação especifica o quê o candidato deve fazer. O comando da redação é acompanhado de textos de apoio que podem contribuir para o desenvolvimento da proposta e amarram a temática da proposta, assim, a proposta põe à prova também a habilidade de leitura do candidato, a fim de que ele se posicione acerca da temática, exigindo que o concorrente se inscreva na língua portuguesa.

Considerando que o foco desta pesquisa são as redações da II da XIV edição do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, faz-se mister compreender a diferença nos enunciados no modo como cada um orienta a produção escrita do candidato indígena:

- **II Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (2003):** Redija um texto dissertativo sobre alguma lenda ou algo que tenha aprendido na aldeia com seus familiares e amigos.
- **XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (2014):** As lendas são histórias contadas e transmitidas através dos tempos. Nesse modo de narrar histórias, misturam-se fatos reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia e das crenças. Nesse cenário, as narrativas lendárias indígenas se caracterizam como práticas importantes na e para a manutenção e a preservação das tradições de um povo. Algumas dessas histórias foram criadas a partir de fatos verídicos, acontecidos nas regiões onde viveram seus heróis antepassados, que se sobressaíram dentre os membros de sua tribo,



pelo poder, beleza, bondade, caridade, ou outros feitos, e tornaram-se encantados.

Além das características mencionadas acima, as lendas possuem marcas estruturais predominantemente de textos narrativos. A partir das especificidades do gênero, escreva um texto, entre 15 e 20 linhas, em que você narre a lenda que você considera mais representativa da sua identidade étnica. Seu texto deve ter título, deve ser escrito a caneta, mas não pode conter qualquer forma de identificação.

A primeira versão oferece aos candidatos a tipologia de texto solicitada, a dissertação, sobre o gênero lenda cuja composição é, sobretudo, narrativa. O candidato também pode escrever “sobre algo que tenha aprendido”, o que implicaria um relato, gênero composto pela descrição. Além de o comando parecer confuso, dada a incoerência entre a tipologia textual solicitada e os gêneros sugeridos, o comando também não contempla os demais elementos fundamentais para a produção escrita. O vestibulando não tem esclarecido para quê, para quem e o porquê escreve.

A segunda proposta oferece o gênero textual, solicitando ao candidato a produção de uma lenda, logo em seguida, é trazida uma breve explicação sobre esse gênero, assegurando o candidato de que se trata de histórias contadas, sejam elas reais ou fantasia. Mais adiante, é explicitada a função da lenda, “as narrativas lendárias indígenas se caracterizam como práticas importantes na e para a manutenção e a preservação das tradições de um povo”. O comando também elucida possíveis temas a serem abordados em uma lenda: heróis que se caracterizam por algum tipo de habilidade ou “poder, beleza, bondade, caridade, ou outros feitos”. Podemos dizer que o gênero está contextualizado e oferece alguns elementos a mais do que na edição antecedente, embora não esteja definido na proposta o interlocutor virtual, o suporte, o meio de circulação nem a posição-autor.

Diante do exposto sobre os dois comandos da prova de redação, notamos que, ao longo dos anos, houve modificações na proposta. O segundo comando apresenta mais elementos compositivos dos gêneros, na tentativa de dar visibilidade a alguns aspectos importantes de serem contemplados na produção escrita. A exposição das condições de produção põe à prova o uso efetivo da língua pelo vestibulando, isto é, expõe o candidato a situações de uso da língua que exigem capacidade de inscrever-

se na língua portuguesa e, por meio dela, produzir sentidos pertinentes, com base no foi solicitado. Ao estabelecer parâmetros para o candidato, o comando possibilita maior rigor no processo de avaliação por meio de critérios estabelecidos pela planilha de avaliação. Logo abaixo, apresentamos a planilha de avaliação que subsidiou o Vestibular de 2014.

**Figura 1-** Critérios de avaliação das provas de Redação do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná

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.	00
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.	05
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.	08
D	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	Marcas adequadas às categorias da tipologia/gênero textual: o texto contempla sequências narrativas e/ou descritivas da lenda contada, mantendo-se nessas especificidades (vide orientações no verso da planilha). Uso da primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do plural (nós/eles).	12	Uso correto: apresenta poucas ou mesmo nenhuma falha gramatical, contendo frases, períodos e parágrafos bem elaborados.	13
CONTEÚDO: Máximo 25 pontos		Planilha de Avaliação de Redação elaborada pelos professores Ismara Tasso (UEM), João César Guirado (UEM), Letícia Fraga (UEPG) e Raquel Fregadolli Gonçalves (UEM).					Ativar o W	
FORMA: Máximo 25 pontos								
TOTAL: Máximo 50 pontos								

**Fonte-** Planilha de avaliação da Prova de Redação do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná

Como é possível observar, a planilha contempla aspectos relativos ao gênero lenda. É válido esclarecer que esta planilha é inspirada nas planilhas de avaliação do vestibular convencional, uma vez que o vestibular prevê que os candidatos indígenas precisam apresentar saberes satisfatórios (com relação aos critérios exigidos pela universidade) ao domínio escolar. Ela foi dividida em duas grandes partes que se subdividem em outras duas. A parte do conteúdo é composta pelo tema e coerência, será observado como o candidato aborda o tema e desenvolve este tema. Enquanto a segunda parte é constituída pela forma, a qual se define pela estrutura do gênero e pelos saberes linguísticos. Essa planilha nos possibilita compreender a produção escrita no que compete aos saberes linguísticos apreendidos pelo candidato no

processo de formação escolar. O outro eixo que subsidiará a análise é o discursivo, este que se pauta na teoria foucaultiana e que está relacionado às regras que regulam a produção desses discursos, bem como a dispersão que lhe é constitutiva.

A seção seguinte se volta ao eixo linguístico e vai avaliar o modo como as produções escritas revelam os saberes apreendidos durante o processo de formação escolar. Para tanto, fizemos uma adaptação da planilha de modo que traga à visibilidade as fragilidades no domínio dos saberes linguísticos. Na seção 5.3, abordaremos o eixo discursivo para compreender a identidade que o indígena assume pela posição sujeito que se revela por meio da sua produção escrita. Não buscamos ler nas entrelinhas, mas propomos um gesto interpretativo baseado no conceito da função enunciativa de Foucault (2008).

## 5.2 EIXO LINGUÍSTICO: SABERES APREENDIDOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR

O termo letramento aparece em 1986, na obra de Mary Kato<sup>23</sup> intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e, desde então, ele tem fomentado problematizações no campo de ensino e aprendizagem de língua(s). Nesse período, o Brasil vivia um momento político de transição do regime da ditadura para o regime democrático. Regime este que se configura como condição de existência para a cidadania, condição que assegura o direito ao acesso à educação. O aparecimento do termo letramento se configura, nesse movimento teórico-analítico, como acontecimento discursivo que rompe com práticas discursivas tradicionais relativas ao processo de formação escolar em língua portuguesa. Com isso, a formação escolar se conformou também como processo de subjetivação na constituição de cidadãos (de direito). Nesse ponto, a noção de letramento promove um distanciamento das noções de alfabetização, de analfabetismo funcional ou funcionalmente letrado.

---

<sup>23</sup> Apesar de o surgimento do letramento no Brasil ser um processo muito conhecido, em especial, na área dos Estudos Linguísticos, consideramos a necessidade de retomá-lo a fim de compreender esse processo de instauração do termo letramento como um acontecimento discursivo no ensino de língua (em especial, de língua portuguesa).

Diante da tendência política empreendida em formar cidadãos, houve a necessidade de repensar a organização e os princípios teóricos e pedagógicos dos processos de formação. Nesse cenário, aparecem dois documentos que reconfiguraram a educação no Brasil: as Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) determina que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º; parágrafo 2º). No artigo segundo dessa mesma lei, está estabelecido que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A lei imprime marcas discursivas das mudanças históricas da educação no Brasil e reflete diretamente na prática pedagógica de língua portuguesa. Isso acontece ao relacionar a educação escolar à prática social, ao (mercado de) trabalho e ao exercício da cidadania.

Em decorrência desse processo e das pesquisas no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, foram propostas novas formas de ensino da língua. Vale chamar a atenção para o modo como a dinâmica da história, da política e da ciência linguística contribuiu para que a educação cobrisse, nesse momento, outra demanda: a da formação humana e cidadã. Esse processo reconfigurou o regime de verdade que organizava os saberes sobre a disciplina de Língua Portuguesa, a exemplo disso, podemos citar o modo como a variação linguística era (e ainda é) silenciada na instituição escolar. Outro aspecto que nos é caro diz respeito à mobilização dos gêneros (discursivos/textuais) no ensino de língua portuguesa.

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e de produção textual como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70-71).

Nesse regime, a transposição dos gêneros no processo de letramento escolar também modificou os processos de avaliação e de seleção, como o vestibular. Em 2010, a décima edição do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná aderiu ao gênero discursivo como condição de produção da prova de redação. Antes disso,

tanto as proposições do enunciado-comando quanto o processo de avaliação das redações produzidas pelos candidatos não contemplavam critérios relativos aos gêneros. Nesse período, as avaliações eram ajustadas mais às condições culturais inerentes ao candidato, assim, os critérios de avaliação estavam mais voltados a uma perspectiva antropológica e histórica do sujeito indígena do que propriamente da sua competência linguística, sob a justificativa do princípio da diversidade e da inclusão.

Sobre as mudanças nesse processo de seleção, é preciso considerar que o “Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná” era, no início da sua instauração, considerado um projeto-piloto não somente no Estado do Paraná, como também no Brasil. A recente história desse processo seletivo se constrói sob hipóteses, pesquisas e medidas temporárias de solução que ainda precisam de um tempo para serem testadas, convalidadas e aprimoradas, isso porque também é preciso considerar que, assim como as políticas linguísticas, o vestibular em questão se constitui das práticas discursivas e regimes de verdade cuja direção do vetor de força vai do não indígena para o indígena.

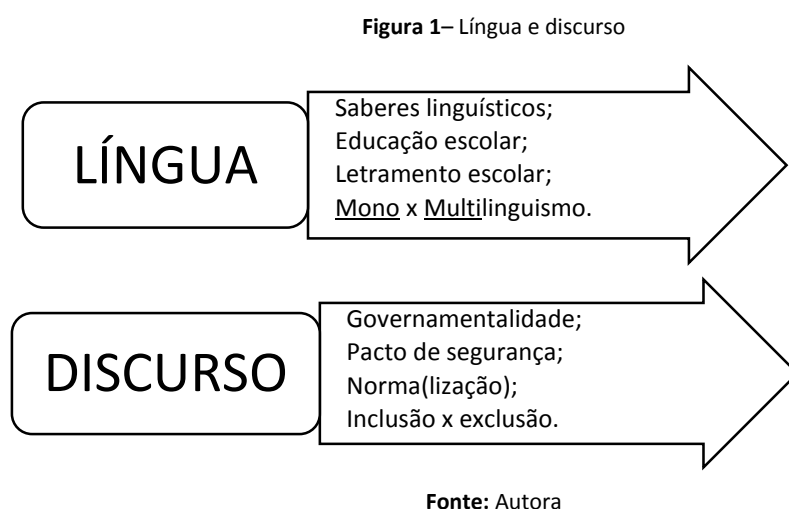
Além dos aspectos políticos e discursivos concernentes a esse vestibular, estão empreendidos nesse processo os saberes relativos ao processo de formação escolar tanto em Língua Portuguesa, quanto dos demais componentes curriculares, a saber, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira ou Línguas Indígenas – Kaingang ou Guarani. Com exceção das provas de línguas estrangeira e indígenas, toda a prova é em português. Desse modo, estão postos à prova em toda avaliação os três processos de escolarização: a *alfabetização*, voltada ao domínio do código linguístico; a *proficiência* oral e escrita, condizente às habilidades de domínio da língua (fala, escuta, leitura e produção escrita); e, o letramento escolar que implica os saberes de ordem da língua nacional na norma culta e dos domínios dos gêneros, cujas regras de utilização são determinadas pelas condições de produção que reproduzem algumas situações do letramento social, relacionado ao impacto do(s) uso(s) da escrita na sociedade.

O vestibular indígena, por sua composição, avalia os saberes apreendidos no processo de formação escolar, em especial, as habilidades de leitura e produção oral e escrita em língua portuguesa. Sob essa perspectiva, os critérios de avaliação, com base nos parâmetros de avaliação escolar, estão circunscritos aos saberes da norma culta. A escrita, na instituição escolar e acadêmica, tem uma configuração própria que

conforma, instaura, legitima e prestigia determinadas condutas linguísticas. Tais condutas envolvem saberes específicos que compreendem a capacidade de inscrever-se na língua, conforme cada situação de produção.

Há regras pré-estabelecidas que prescrevem o que dizer e como dizer nas relações sociais e políticas. Essa forma institucionalizada de avaliar (da escola, do vestibular e da universidade) classifica e estratifica os sujeitos como proficientes em letramento escolar, os candidatos que apresentam domínio nas quatro habilidades: escutar, ler, falar e escrever com proficiência em letramento escolar. Tais habilidades são testadas no decorrer de todo o processo, para análise, foram selecionadas as redações, uma vez que essa materialidade linguístico-discursiva compreende as habilidades de leitura e de produção escrita, bem como se configura como um registro escrito dos saberes apreendidos pelos candidatos no processo de formação escolar.

A análise das redações se arquiteta sobre dois eixos: o da língua e o do discurso. O quadro a seguir (Fig.1) esquematiza o modo como compreendemos esses eixos:



O primeiro eixo é o linguístico e se constitui dos saberes linguísticos do candidato, o domínio de saberes linguísticos proporcionados pela educação escolar cujos princípios do letramento escolar se configuram sob o princípio histórico, político e cultural do monolinguismo. No âmbito social, consideramos também implicações culturais de uso da língua que correspondem à prática linguística das diferentes comunidades. Desse modo, não podemos ignorar que a sociedade brasileira é

estruturada pela cultura escrita da língua portuguesa na variação da norma culta. Mediante esse regime de olhar que governa a sociedade em si e o ambiente escolar e acadêmico, importa que o candidato apresente, por meio das redações, o domínio sobre os saberes escolarizados.

Os saberes referentes ao letramento escolar se estabelecem por duas áreas: da gramática e dos gêneros. Concebemos a gramática como saberes metalinguísticos, a saber: construção sintática, pontuação, ortografia. Grosso modo, são os saberes técnicos da língua. Os gêneros, por sua vez, são formas didáticas de mostrar o funcionamento da gramática, considerando a língua em uso. Nesse sentido, o ensino, orientado pelos princípios do gênero textual, concebe o valor interacional da linguagem, determinado pelo comportamento social. As atuações sociais realizadas por meios verbais são estabilizadas por modelos textuais que atribuem aos gêneros o “[...] caráter de estabelecido, de típico, de regular” (ANTUNES, 2009, p. 54). Antunes (2009, p. 55) explica que os gêneros são protótipos textuais “[...] com regularidades de estrutura, de conteúdos, com regularidades lexicais e gramaticais [...]. Mesmo intuitivamente, sabemos que existe uma espécie de modelo para cada gênero de texto”.

Diante dessas considerações sobre o eixo linguístico, foram estabelecidos cinco critérios, conforme o quadro referente a Tabela 1. Esses critérios foram elaborados para a análise das redações selecionadas das edições do II e do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, 2003 e 2014, respectivamente. Os critérios apresentados buscam analisar tanto os saberes gramaticais quanto os saberes relativos aos gêneros, saberes estes que constituem o processo de letramento escolar em língua portuguesa.

**Tabela 1 – Competências requeridas para a produção escrita do gênero**

<b>COMPETÊNCIAS REQUERIDAS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO</b>	<b>Finalidade</b>
Atender ao tema	Aborda, desenvolve ou exaure o tema.
Coerência	Estabelece relação lógica entre os parágrafos. Expansão textual e progressão dos fato/acometimentos da lenda sem muitas repetições.
Forma/estrutura do gênero	Utilização dos elementos próprios da lenda. Sequência narrativa e/ou descritivas da lenda contada. Cumpra a proposta.
Linguagem: desempenho linguístico	Uso da língua portuguesa – os problemas de linguagem (não) comprometem o texto.

**Fonte:** Autora, com base nos princípios que subsidiam a planilha de avaliação do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná (Seção 5.1).

Embora a segunda edição do vestibular não teve parâmetro de análise registrado e sistematizado, é preciso salientar que a proposta de análise está preocupada em analisar os saberes dos candidatos e quais regularidades compreendem suas produções escritas. Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio são do ano de 2000, este documento já estava vigente quando o processo seletivo aconteceu. Para tanto, os PCNs nos serviram de ponto de partida para construir a tabela e as expectativas sobre esse processo avaliativo. Segundo o documento, os conhecimentos em Língua Portuguesa no processo de formação escolar objetivam desenvolver nos alunos as seguintes competências e habilidades:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.  
[...]
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis);  
[...]
- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social (BRASIL, 2000, p. 24).



Partindo da premissa de que não se pode avaliar o que não foi objeto de ensino, considerando que este documento fundamenta as práticas pedagógicas do processo de formação escolar e reconhecendo que, diante dos objetivos expostos pelo próprio documento, a língua é concebida no seu caráter ideológico, a tabela de avaliação dos saberes do processo de letramento escolar foi elaborada de forma que contemplasse essas determinações. Assim, espera-se que o candidato ao vestibular seja capaz de cumprir os objetivos já que por estar prestando vestibular, supõe-se que esse sujeito tenha encerrado o Ensino Médio ou que esteja no processo final desta etapa.

Os parâmetros que instituem e legitimam os saberes sobre a língua na instituição escolar reconhecem a língua ligada ao contexto social. Nessas condições, a escrita, por ser uma forma de representação da língua, é uma categoria que também tem seu caráter dialógico.

Vinculada àquela dimensão da funcionalidade da escrita está a outra da sua forma de realização e apresentação. Assim como se admite que não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir (ANTUNES, 2003, p. 48-49).

As condições de produção implicam diferentes textos, “[...] formas diferentes de o texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa sequência mais ou menos definida” (ANTUNES, 2003, p. 49). Mesmo na edição de 2003, o vestibular indígena tem uma proposta minimamente definida pelo comando de produção, ainda que, na época, os textos se enquadravam em narração ou dissertação. Além disso, a Prova de Redação obedecia a um protocolo de avaliação, sem necessariamente avaliar os saberes linguísticos do candidato.

Nessa época<sup>24</sup>, ainda não se tinha uma planilha de avaliação e os registros sobre os vestibulares são muito restritos e difíceis de se ter acesso, não encontramos editais que atestassem as notas das redações. Estima-se que as avaliações das redações fossem mais tolerantes com relação à atribuição de zero, seja pela tipologia solicitada, seja pelo tema ou pelo desempenho linguístico. Como nosso interesse não

---

<sup>24</sup> Nessa época, a Banca de Avaliação era composta por membros, em geral, com não formação linguística, por serem membros titulares da CUIA.

são os aprovados ou reprovados, mas os saberes que são apreendidos, as análises do eixo linguístico tendem a trazer à visibilidade o nível de proficiência em letramento do candidato indígena, sem considerar a avaliação realizada à época.

### **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.

A redação se estrutura nas bases da dissertação ao apresentar três elementos: a introdução; o desenvolvimento; e, o fechamento. Na introdução o candidato concebe a educação como um direito e a articula à arte de ensinar. Os dois parágrafos reservados ao desenvolvimento tratam sobre a importância da educação escolar na sociedade e, no parágrafo seguinte, da educação indígena como processo de ensino e aprendizagem das práticas culturais indígenas que exerceria a função de manutenção das tradições indígenas. No fechamento, o candidato apresenta suas considerações acerca do da perda dos costumes indígenas quando os indígenas saem de sua comunidade. Nessa redação, o candidato revela, no enunciado seguinte, a angústia do indígena ao reconhecer a necessidade da educação escolar como forma de inclusão na sociedade não indígena: “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”.

Ao trazer essa discussão do modo como o faz, o candidato obedece à estrutura básica de um texto dissertativo e se serve de um estilo de linguagem parcialmente apropriado. O léxico, a ortografia, a construção sintática e a divisão dos parágrafos estão apropriadas. No âmbito linguístico, o texto deixa a desejar na pontuação.

Razões que nos fazem acreditar que esse candidato dificilmente tenha recebido um zero pela fuga ao tema, dadas as condições de avaliação da época. Também é preciso reconhecer que escrever uma lenda ou “algo que se aprendeu” em sua comunidade no formato de uma dissertação, como solicita o comando, é um grande desafio para o vestibulando. Assim, o candidato atende parcialmente o comando ao produzir uma dissertação cujo assunto é a educação.

O tema é desenvolvido de forma coerente, tendo em vista que as ideias são desenvolvidas no texto de forma progressiva, contínua e articulada, mesmo o emprego de elementos coesivos seja frágil. Não há problemas significativos quanto ao desempenho linguístico, já que é possível fazer uma leitura fluida do texto, fazendo com que os problemas com relação ao emprego da norma culta não comprometam os sentidos do texto. A redação apresenta problemas referentes às condições de produção, dada a incoerência e ausência de clareza na proposição do enunciado-comando, como já mencionado. Em decorrência disso, o candidato opta pela dissertação e deixa de contar uma história ou uma lenda. Diante disso, podemos dizer que o candidato atende parcialmente às condições de produção.

Para privar os candidatos de qualquer tipo de identificação, os enunciados foram transcritos, bem como as etnias, nomes e comunidades indígenas foram substituídas por esse símbolo (\*). As transcrições se mantiveram fiéis com relação às inadequações de qualquer ordem linguística. Foram selecionados cinco enunciados para cada aspecto referente às competências do letramento escolar. Os enunciados são identificados da seguinte forma: as redações são identificadas por “A” ou “B”, a letra “A” corresponde à redações do II Vestibular (2003) e a letra “B” diz respeito às redações do XIV Vestibular (2014); são também identificadas pela letra “R”, de redação, seguida de um número que corresponde à ordem de transcrição. Como já explicitamos e temos insistido, as redações foram selecionadas de forma aleatória de modo que mostrasse os saberes apreendidos pelos candidatos no processo de letramento escolar.

Primeiramente, avaliamos dez redações do II Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, edição do ano de 2003. Em seguida, foi realizado o mesmo procedimento com o XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, 2014. Nosso critério de seleção foi aleatório, a fim de dar visibilidade aos saberes empreendidos

na produção escrita dos candidatos, independente se foram ou não aprovados no processo seletivo.

**Tabela 2** – Enunciados selecionados das redações dos II Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>Enunciados das redações Vestibular 2003</b>
Tema (título)	(AR1) A história de minha avó (AR3) História do meu nome (AR5) A vida e a natureza (AR6) Educação de um povo (AR10) O velho avô e seu povo (AR15) A morte de um índio velho (AR18) A grande mudança (AR20)O passado de nossos povos
Coerência	(AR1) “Minha avó contou, uma história para mim quando ela era criança. Existem, muitas coisas no tempo de agora, na época quando eu era criança não existiam roupas, nem calçados.” (AR2) “Agora que cresci só me resta viver com a paz e harmonia. Viver até mesmo sofrer que seria com pra mim a lembrar momentos passado. Mas como já passou não destruir nunca.” (AR7) “Os homens seguiam na frente derrubando as arvores 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.” (AR8) “Num belo dia de primavera um índio (*) foi caça no mato virgem. Derepente começou a chover deu a tempestade, não podia caçar. Naquele mato havia muitas caças para que os índios sustentassem as famílias. Pois, um dia acabou a mata, porque os brancos invadiram a aldéia e começou a batalera entre os índios guarani e brancos, eles lutavam pelos seus direitos.” (AR9) “Quando o Brasil foi desculbertoos índios mais antigo (?). Os índios eram muito bravo e andavam pelado pelas matas. Ele gostavão de caçar pescar e dançavam Tinha tanbem um homem chamado pajé que é o cacique”  (AR20) “E porisso vamos mudar nossos domínios mediante todos estes empasse as comunidade indígena [...]”
Forma/estrutura do gênero	(AR1) “Minha avó contou, uma história para mim quando ela era criança.” (AR2) “Na minha lembrança boa são os dias que comecei a estudar, pela primeira vez.” (AR7) “Lembro-me, sempre da história da aldeia que meu pai sempre contava-me.” (AR8) “Num belo dia de primavera um índio (*) foi caça no mato virgem.”

	<p>(AR10) “O narrador, conta a história, quando ele é criança e seu avô pegava no colo, e contava as histórias do seu povo e dos seus antepassados.”</p> <p>(AR12) “[...] a história dela essa e uma história real aconteceu no passado [...]”</p> <p>(AR13) “Lembro-me das histórias que meus avós contavam [...]”</p> <p>(AR14) “Há muitos tempos atrás, lembro das noites gostosas de inverno que meu avô fazia fogo no meio do rancho o chão e reunia netos e netas ao redor do fogo [...]”</p> <p>(AR17) “Quando eu vejo este mundo lembro do passado na era dos nossos antepassados [...]”</p>
<p>Linguagem: desempenho linguístico</p>	<p>(AR1) “Existem, muitas coisas no tempo de agora, na época quando eu era criança não existiam roupas, nem calçados. Você tem muitas coisas roupas, calçados, cama pra dormir e uma casa eu não tinha nada nem casa eu e meus pais morava em uma casa, rodeada de taquara a cobertura de folha de palmeira [...]”</p> <p>(AR2) “Viver é bom mas as vezes tropeçam e morre. Mas pelas gratidões sofridas desses hávia momentos que sofridas que passei estarei vivendo por viver tentando chegar sobre questão de ser e não ser.”</p> <p>(AR4) “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 [...]”</p> <p>(AR9) “Antigamente não era assim não tinha estudo para os índios. E também não tinha escola ninguém sabia nada sobre o que era escolha. Não entendia o que significava estudo escola. Mesmo assim eles viviam nos seus lugares na aldeia Eles viviam livre, livre sem saber nada Antigamente não havia farmácia não tinha remédio”</p> <p>(AR10) “E ele por ser muito criança não entendeu muito da aquela narrativa, mais ele ficava todo impressionado ao ver seu avô, já velho, pelos passar dos anos, e com sua voz ainda perfeita pela sua idade bem avançada e parecia que o avô contava com tanta firmeza, que dava para ver na pessoa do velho avô do narrador, que ele estava vendo.”</p> <p>(AR16) “[...] ele se aparecia de novo, e disque naquele dia o meu bisavô estava na roça [...] lá ele viu bastante os animais por perto dele disque”</p> <p>(AR20) “[...] os povos indígenas sofrerão muito devido a certas doenças que vão agravar os povos indígenas [...]”</p>

Fonte: Autora

Na proposição correspondente à Prova de Redação, edição 2014, o enunciado-comando explicita, com clareza e objetividade, as condições de produção concernentes ao texto a ser produzido. Serve-se de um breve resumo da constituição

dos gêneros e os quesitos a serem observados pelo candidato. Quesitos relativos às propriedades linguísticas e discursivas, alimentadas pela perspectiva dos estudos dos gêneros. Dessa organização e sistematização, a banca de elaboração da prova estabeleceu critérios de avaliação para subsidiar a banca de avaliadores, composta por membros da Cuia e colaboradores da área de língua<sup>25</sup>. No vestibular de 2014, a planilha de avaliação, que subsidiou a banca de avaliadores das redações, organizava-se sob dois importantes componentes do texto, quais sejam, o tema e o conteúdo, os quais se subdividiam em aspectos e níveis diferentes de proficiência que iam do uso inadequado ao adequado da língua, condizentes com a proposição da prova. No quadro abaixo, seguem os enunciados selecionados do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, 2014.

**Tabela 3** - Enunciados selecionados das redações dos XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>Enunciados das redações Vestibular 2014</b>
Tema (título)	(BR1) “O preço da desobediência” (BR3) “A mina de água sagrada” (BR6) “As Terras Indígenas” (BR8) “O surgimento da aldeia (*)” (BR7 e R10) “Sol e lua” (BR15) A vida que não volta (BR17) O guardião das florestas (BR19) A lenda do curupira
Coerência	(BR1) “Enquanto ia pela estrada encontrou o lobisomem que em seguida a atacou. O rapaz empunhou uma faca que sempre carregava consigo e feriu o monstro. O lobisomem fugiu, mas o sangue da criatura havia tocado sua pele, e alguns anos depois o rapaz começou a se transformar.” (BR5) “Na sete modia, quando o pai e a mãe foram para onde o filho foi sepultado para rezár no lugar onde o filho foi sepultado tinha muitas pés de alimentos como: feijão, arroz, madioca milho. etc: é por isso que hoje existe alimentos para nos comer e foi assim que existiu os primeiros alimentos” (BR6) “A muitos tempos atras, o Brasil era tomado por varias tribos indigenas. Com a chegada dos primeiros brancos em terras

<sup>25</sup> A planilha de avaliação surge para padronizar os critérios de avaliação, a fim de proporcionar uma seleção mais coesa e justa a todos os candidatos. Diante dessa necessidade, a primeira planilha de avaliação foi proposta pelos professores Ismara Tasso e João César Guirado, iniciadas em 2011. A condição específica de avaliação tem demandado a definição de critérios de avaliação ajustados à perspectiva linguística e/ou antropológica-histórica, cuja finalidade culminasse em criar as condições de possibilidade e de visibilidade sobre a competência e proficiência linguística dos candidatos indígenas, a Banca Avaliadora do “Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná” passou a ser constituída exclusivamente por profissionais de língua portuguesa.

	<p>dos índios foi uma exproção, onde agora temos muito indígenas espalhados por todas as partes do mundo [...]”</p> <p>(BR7) “Era tanta saudade que parecia fogo no luar, nas nuvens. Uma paixão que ultrapassa a realidade, completando o impossível.”</p> <p>(BR9) “Quando na época mais antiga, há aldeia (*) era falada, por Grandes Histórias de Lendas. Hoje é falada por muitos indígenas por vozes, que já amuito tempo já vinha sendo falada por muitos mesmos quem não era indígena por tanto era falada de estrelas que desiam nos pés de uma montanha e que é falada até desde hoje. Se ouvian vozes. Gritos pessoas chorando animais rugindo.”</p>
<p>Forma/estrutura do gênero</p>	<p>(BR1) “Certo dia um rapaz falou pra sua mãe que ia a casa de uns amigos pra jogar baralho, então ela disse”</p> <p>(BR2) “Antigamente os índios só acreditavam nas lendas que, quando a lua fica cheia, eles começavam a plantar para o plantio ficar bom e os animais ou todo tipo apareciam para comer aquele plantio.”</p> <p>(BR3) “Quando o índio acordou, já era tarde e já não ouviu o canto, nem as árvores estavam mais dançando. Então ele voltou para casa correndo, contou para todo mundo o que tinha visto e feito, mas, ninguém acreditou, então ele começou a mostrar e dançava bem devagarinho como as árvores dançavam e ai todo mundo começou a trocar os passos e foi ai que então surgiu o dança.”</p> <p>(BR6) “[...]o pouco que temos vamos cuida-los reflorestar, antes que o pouco termine, ia mais uma dus terras indígena que se vai, ou é tomada por cidade enormes ou por lindas florestas.”</p> <p>(BR10) “A lua ficou chamando por 40 dias e 40 noites primeiro em forma de garoa, depois foi ficando cada vez mais forte. Até que chegou a tempestade com toda a sua força, primeiro veio a enchurrada depois crescendo e se transformou em rios lagos e oceanos.”</p> <p>(BR11) “Essa lenda proporciona a valorizar a cultura culinário e também nos ajuda a valorizar e a manter a cultura guarani, com identidade única.”</p> <p>(BR13) “As lendas são contadas e transmitidas através dos tempos, dependendo de como contar a historia ela se torna uma verdade ou mentira, algumas historia são verdade aconteceram nas regiões onde vivem seus antepassados.”</p> <p>(BR18) “São lendas, mitos como esse, que são passados através das gerações por nossos avós, pais, professores fazem com que nossos costumes, crenças e principalmente nossa história ainda continuem vivas.”</p>
<p>Linguagem: desempenho linguístico</p>	<p>(BR1) “O rapaz empunhou uma faca que sempre carregava consigo e feriu o monstro. O lobisomem fugiu, mas o sangue da criatura havia tocado sua pele, e alguns anos depois o rapaz começou a se transformar. A sua desobediência havia lhe custado a liberdade, pois agora era escravo de uma maldição.”</p>

	<p>(BR4) “O rapaz empunhou uma faca que sempre carregava consigo e feriu o monstro. O lobisomem fugiu, mas o sangue da criatura havia tocado sua pele, e alguns anos depois o rapaz começou a se transformar. A sua desobediência havia lhe custado a liberdade, pois agora era escravo de uma maldição.”</p> <p>(BR7) “Ninguém pode separa-los, eram tão poderosos! Intocáveis... Porém, assim a noite foi se acabando trovões, relâmpagos e eclipse se acabaram. Por alguns instantes se despediram, formaram juras de amor e em: 4 em 4 anos, se encontraram novamente, sendo fiel um ao outro.”</p> <p>(BR8) “tinha um homem pobre, mas trabalhador muito chamado (*) um dia ele foi no mato casando animais, mas ele viu que éra um bom lugar para sua casa. Então começou a procurar madeira essas coisa para sua casa, Então, a casa dele ficou pronta ficava no meio do mato. dai ele comtavapara as outras pessoas indígenas que era um bom lugar para morar, e um dia tinha 2 dois indígenas chegando na casa dele, e decidiram morar naquele mato, e tinha 3 três pessoas indígenas, no dia seguinte. chegaram mais 5 cinco indígenas naquele mato, (*) morava oinde tinha muita terra, e tinha umas crianças lá e ai as crianças decidiram bola, e fizeram uma bola de papel de plasticoe procuravam um lugar para jogar bola [...]”</p> <p>(BR10) O sol queimaria toda a terra e a lua inundaria todo o planeta com suas lágrimas, os dois ficaram nunca mais sol em um canto e lua em outro.</p> <p>(BR14) “A muito tempo atraz em uma aldeia indígena os índios começaram a sentir falta de um dos seus homens e ficavam preocupados e resolveram então procura-lo [...]”</p> <p>(BR16) “[...]se continua-se assim Nhanderú (Deus) poderia levar ela da terra [...]”</p>
--	---

Fonte: Autora

As tabelas revelam algumas regularidades. Observamos que, no aspecto referente ao tema, muitas redações tem a temática marcada pelo título. Como foi solicitado a produção escrita de uma lenda, não foi determinado um tema específico. Das vinte redações, apenas três não receberam título. Alguns candidatos decidem por atribuir um título mais genérico, como: (AR5) “A vida e a natureza”; (AR6) “Educação de um povo”; (BR6) “As Terras Indigenas”; (BR7 e R10) “Sol e lua”. É válido lembrar que o comando de redação do vestibular de 2003 não solicita explicitamente a necessidade de colocar título, embora a folha da versão definitiva deixe uma linha centralizada e marcada pela palavra “título”. O Vestibular de 2014 menciona a necessidade de título no enunciado e, como no vestibular anterior, marca com a palavra “título” a necessidade desse elemento.



No aspecto referente à coerência seria necessário expor as redações na íntegra, porque, em alguma delas, o enunciado selecionado pode produzir efeito de coerência, no entanto, quando articulado ao texto aquele enunciado é justamente o ponto de desorganização das ideias. A coerência é um aspecto bastante complexo por duas razões, pelas múltiplas versões teóricas que a definem e nem sempre estão de acordo; e, porque ela envolve um “[...] conjunto de atividades em vários níveis” (MARCUSCHI, 2007, p. 13). Marcuschi (2007, p. 13) concebe a coerência como um processo, por isso, é uma noção “não representacional”. Para ele, “[...] a coerência não é algo que pode ser identificado ou apontado localmente no texto, como se ela fosse uma propriedade textual, mas é fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído” (MARCUSCHI, 2007, p. 13).

Por outro lado, Antunes compreende ser a coerência uma propriedade linguístico-discursiva que constitui a unidade de significação do texto. Antunes (2005, p. 177) afirma que a coerência é linguística, está relacionada com o modo como as palavras são combinadas e organizadas, com a ordem e a aparição dos segmentos.

Só que o aparato linguístico que o texto assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso se equivale a admitir que a coerência do texto é: linguística, mas é, também, *contextual*, *extralingüística*, *pragmática*, enfim, no sentido de que depende de outros fatores que não àqueles puramente internos à língua (ANTUNES, 2005, p. 176 – grifos da autora).

Sobre as formas de conceber a coerência Marcuschi (2007) apresenta três tipos de noções de coerência: a noção estrutural na qual a coerência é construída linguisticamente – aproxima-se da perspectiva de Antunes (2003; 2005); a noção inferencial que se baseia na “[...] concatenação de inferências produzidas a partir de um conjunto de postulados de sentidos hipoteticamente construídos [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 15); e, a noção interacional que estabelece por meio de um trabalho colaborativo na co-produção do texto. Essas noções nos possibilitam fazer algumas considerações sobre a coerência nos textos indígenas. Apesar de considerar a noção estrutural elementar para a construção de sentidos de um texto, a coerência implica em um movimento de co-construção, entre autor-leitor na maioria das

produções escritas dos indígenas. Salvaguardadas as exceções, as redações das duas edições do vestibular indígena são amplamente constituídas de textos cuja produção de sentidos extrapolam o linguístico. “Supera-se os limites de uma semântica das representações formais e os limites das inferenciações lógicas” (MARCUSCHI, 2007, p. 17). A construção da coerência se realiza por meio das noções de: referencia; significado; cognição; efeito de sentido.

Essas noções constituem aspectos sociocognitivos que compreendem o domínio do código, bem como articulam as experiências sociais que reúnem os saberes político, sociais e culturais. Sob tal perspectiva, concebemos a coerência sob noção interacional, uma vez que apesar de o letramento escolar ser um dos grandes representantes e reprodutores da norma culta da língua, nas condições aqui concebidas, ele acontece em contexto multilíngue e multicultural. Desse modo, o cuidado em avaliar a coerência extrapola os limites do domínio sobre o código e reconhece a produção dos sentidos. Esse movimento pode ser bastante perigoso com relações às normas que regem a conduta linguística escolar, por outro lado, as condições de uso da língua portuguesa são diretamente influenciadas pelo contexto multilíngue que constitui as práticas linguísticas nas comunidades indígenas reconhecida por sotaques, construções sintáticas características e as concordâncias verbais e nominais que são típicos. Essas especificidades são regularidades oriundas da coexistência das línguas indígenas com a nacional e do contexto multilíngue e multicultural, portanto, mesmo as comunidades que têm a língua portuguesa como língua materna, apresentam variações da língua oficial que intervêm nos aspectos linguísticos e de produção de sentidos.

Diante disso, é possível reconhecer que a coerência em algumas redações poder estar comprometida por duas razões: (a) sequência de inadequações gramaticais; (b) limitações lógicas na sequenciação das ideias. Ao considerar que a primeira está relacionada à uma noção mais estrutural, na qual a omissão de elementos coesivos, de adequação ortográfica, e problemas de concordância verbal e nominal contribui para uma leitura menos fluida. Já o segundo aspecto, demanda a participação do interlocutor no processo de leitura, haja visto os inúmeros problemas linguísticos que dificultam o desenvolvimento linguístico das ideias por apresentarem um saber bastante frágil sobre a língua de modo que os sentidos sejam, além disso, as histórias são contadas como se fundamentam nas práticas.

- sequência de inadequações gramaticais (ortografia, pontuação, sintaxe):

(AR8) “Num belo dia de primavera um índio (\*) foi caça no mato virgem. Derepente começou a chover deu a tempestade, não podia caçar. Naquele mato havia muitas caças para que os índios sustentassem as famílias. Pois, um dia acabou a mata, porque os brancos invadiram a aldéia e começou a batalera entre os índios guarani e brancos, eles lutavam pelos seus direitos.”

(AR9) “Quando o Brasil foi desculberto os índios mais antigo (?).

Os índios eram muito bravo e andavam pelado pelas matas.

Ele gostavão de caçar pescar e dançavam

Tinha tanbem um homem chamado pajé que é o cacique”

(BR6) “A muitos tempos atras, o Brasil era tomado por varias tribos indigenas. Com a chegada dos primeiros brancos em terras dos indios foi uma exprozão, onde agora temos muito indígenas espalhados por todas as partes do mundo [...]”

(BR7) “Era tanta saudade que parecia fogo no luar, nas nuvens. Uma paixão que ultrapaca a realidade, completando o impossivel.”

- limitações lógicas na sequenciação das ideias (que também podem ser efeito de informações importantes para o sentido do texto que estariam implícitas):

(AR1) “Minha avó contou, uma história para mim quando ela era criança. Existem, muitas coisas no tempo de agora, na época quando eu era criança não existiam roupas, nem calçados.”

(AR2) “Agora que cresci só me resta viver com a paz e harmonia. Viver até mesmo sofrer que seria com pra mim a lembrar momentos passado. Mas como já passou não destruir nunca.”

(BR9) “Quando na época mais antiga, há aldeia (\*) erá falada, por Grandes Histórias de Lendas. Hoje é falada por muitos indígenas por vozes, que já amuito tempo já vinha sendo falada por muitos mesmos quem não erá indígena por tanto era falada de estrelas que desiam nos pés de uma montanha e que é falada até desde hoje. Se ouvian vozes. Gritos pessoas chorando animais rugindo.”

Os enunciados aqui expostos representam a regularidade das fragilidades na coerência e atestam que essas fragilidades são de ordem estrutural e interacional, em que o leitor – no caso, a banca de avaliação – participa na construção de sentidos, por isso, a banca de avaliação é composta de membros que sejam envolvidos com a causa indígena ou professores e alunos de mestrados e doutorado que investem pesquisas nas temáticas. Conhecer as questões educacionais indígenas e os saberes que os constituem numa dupla identidade: ora índio, ora sujeito/vestibulando, faz toda a diferença no modo de avaliar suas produções textuais de modo que permite compreender e aceitar a diversidade que se materializa e compõe os textos. Trata-se

de valores culturais, são regimes específicos de olhar e de conceber verdades que conceituam e definem as relações sociais, políticas e culturais, a saber, o valor sobre a família, o dinheiro, as vaidades, padrões de beleza, etc. Tudo isso está envolvido no processo de construção da coerência. Nessa configuração, a lenda, para muitos indígenas, é real e explica muito sobre a origem das coisas. Para os não indígenas, a lenda tem o caráter de folclore, de fantasia e coopera na construção da identidade nacional. Com relação ao vestibular, as lendas contadas pelos candidatos são tanto lendas do folclore nacional, quanto histórias típicas de sua comunidade ou etnia.

Além dos aspectos culturais que podem interferir na construção da coerência, os aspectos gramaticais e coesivos também contribuem. Como é possível perceber na maioria das redações, a produção escrita dos candidatos tem bastante relação com a construção oral, isso pode acontecer devido à oralidade ser a categoria linguística que mais fortemente constitui a identidade indígena. A oralidade, assim, como a escrita precisa ser contextualizada, planejada e produzir sentidos. A oralidade também deixa lacunas a serem preenchidas pelo interlocutor, haja vista que a incompletude é própria da língua. A grande diferença é a relação interacional imediata que a oralidade proporciona, além de uma conduta linguística: planejamento fragilizado marcada pela espontaneidade e repetição de palavras com poucos elementos linguísticos coesivos. A coesão e a coerência podem estar marcadas por gestos, entonação, pausas, etc. Tais elementos precisam ser codificados de forma mais convencional na escrita e por meio de elementos linguísticos, como a pontuação, a escolha lexical e a construção sintática.

Por essas razões, a construção da coerência é um dos aspectos mais complexos de ser avaliado, de ser ensinado nas práticas pedagógicas, porque é uma propriedade inerente à língua e à cultura: fazer sentido para comunicar. Diante disso, consideramos este item um dos mais importantes – se não o mais importante dentre todos os aqui elaborados –, uma vez que diz respeito ao processo de formação do candidato no letramento escolar. O gênero lenda, para se fazer compreender, não é um gênero complexo que exige um posicionamento crítico ou uma construção mais elaborada como uma carta, uma crônica, uma resposta argumentativa ou interpretativa. A lenda, como proposta de redação para o vestibular indígena tem uma vantagem, é constitutivo das práticas de letramento social, ainda que seja na modalidade oral.

As práticas culturais indígenas são comumente (re)conhecidas pela prática de contar histórias, o que poderia contribuir para a produção escrita. Apesar disso, alguns elementos próprios da lenda não estão presentes nas redações. A planilha de avaliação do XIV Vestibular<sup>26</sup> aponta que as características que configuram uma lenda são:

- É uma narrativa, por excelência, que tem o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, que estabelecem relações com a população ou comunidade. Pode conter partes descritivas.
- É comum trazer, em sua constituição, a mistura de fatos reais com imaginários, com a história (tradicional) e com a fantasia.
- Discorre sobre a tradição de um povo; por essa razão, é uma narrativa que compõe sua cultura.
- Fatos reais e históricos são empregados com a finalidade de dar suporte às histórias.
- Os acontecimentos podem ser frutos exclusivos da imaginação e não apresentar aspectos sobrenaturais ou fantásticos.
- Os acontecimentos narrados podem receber a impressão e a interpretação daqueles que a propagam.

Assim estabelecidas, percebemos que, de modo geral, as lendas se enquadram mais como histórias contadas sobre diferentes temas (educação, vida em comunidade, lembranças, etc.), necessariamente se enquadram nesses moldes. O II Vestibular (2003), em especial, deixa o candidato à vontade para escolher, conforme o enunciado-comando, o candidato deveria escrever uma “lenda ou algo que tenha aprendido na aldeia”. Desse modo, as condições de produção já não se limitam mais à lenda e se expande para “contar história”. Nesse primeiro vestibular, verificamos que há mais relatos contados sob o caráter de lembrança do que lendas que explicam acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, por exemplo. Segue abaixo o recorte das regularidades:

(AR1) “Minha avó contou, uma história para mim quando ela era criança.”

(AR2) “Na minha lembrança boa são os dias que comecei a estudar, pela primeira vez.”

---

<sup>26</sup> A planilha de redação foi elaborada pelos professores doutores: Ismara Tasso (UEM), João César Guirado (UEM), Letícia Fraga (UEPG) e pela doutoranda Raquel Fregadolli Gonçalves (PG-PL-UEM) para avaliação da prova de redação do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, realizado na UNICENTRO, em 2014. Esta planilha serviu para estabelecer critérios de avaliação que orientassem a banca de modo que houvesse uma padronização dos critérios. O objetivo da planilha foi o de contribuir para uma avaliação mais justa e coesa das produções escritas. Importa destacar que este procedimento já se configura como prática nos vestibulares convencionais.

(AR7) “Lembro-me, sempre da história da aldeia que meu pai sempre contava-me.”

(AR10) “O narrador, conta a história, quando ele é criança e seu avô pegava no colo, e contava as histórias do seu povo e dos seus antepassados.”

(AR13) “Lembro-me das histórias que meus avós contavam [...]”

(AR17) “Quando eu vejo este mundo lembro do passado na era dos nossos antepassados [...]”

No que compete às formas/estruturas do gênero, as redações do XIV Vestibular parecem atender aos critérios de modo mais satisfatório, porém, nesse procedimento não ocorreu com a maioria das redações. Aqueles que se aproximaram dos critérios o fizeram na tentativa de contar uma história para explicar algum fenômeno, mistura a realidade com a ficção. Alguns candidatos assimilaram a estrutura: a apresentação dos personagens e circunstâncias da história; o clímax; o desfecho; e, por vezes, o moral.

É relevante destacar que apesar dessas orientações também houve textos que não contemplaram esses elementos e aspectos na produção escrita. Nessa dinâmica, os enunciados destacados ilustram a instabilidade da forma/estrutura do gênero, uma vez que atentar às condições de produção significa contemplar os elementos do gênero que são também constitutivos de sua estrutura. Em alguns deles, a explicação do fenômeno aparece caracterizado da moral que, em geral, aparece no final do texto, conforme nos enunciados abaixo:

(BR1) “Certo dia um rapaz falou pra sua mãe que ia a casa de uns amigos pra jogar baralho, então ela disse”

(BR2) “Antigamente os índios só acreditavam nas lendas que, quando a lua fica cheia, eles começavam a plantar para o plantio ficar bom e os animais ou todo tipo apareciam para comer aquele plantio.”

(BR6) “[...]o pouco que temos vamos cuida-los reflorestar, antes que o pouco termine, ia mais uma dus terras indígena que se vai, ou é tomada por cidade enormes ou por lindas florestas.”

(BR10) “A lua ficou chamando por 40 dias e 40 noites primeiro em forma de garoa, depois foi ficando cada vez mais forte.

Até que chegou a tempestade com toda a sua força, primeiro veio a enchurrada depois crescendo e se transformou em rios lagos e oceanos.”

(BR13) “As lendas são contadas e transmitidas através dos tempos, dependendo de como contar a historia ela se torna uma verdade ou mentira, algumas historia são verdade aconteceram nas regiões onde vivem seus antepassados.”

(BR18) “São lendas, mitos como esse, que são passados através das gerações por nossos avós, pais, professores fazem com que nossos

costumes, crenças e principalmente nossa história ainda continuem vivas.”

É possível reconhecer também que, em algumas redações, há uma mistura de gêneros, como no enunciado (BR6). Essa mistura é uma regularidade nas produções escritas indígenas e os motivos podem ser variados. Levantamos a possibilidade de que isso pode decorrer das condições de uso da escrita na comunidade indígena. Há também as condições de produção que não são mencionadas no enunciado-comando. Trata-se do tempo específico de produção, já que a prova de redação é realizada com as demais disciplinas, a limitação de linhas, e toda a apreensão, nervosismo e ansiedade típicos de um exame como esse. Todos esses elementos estão envolvidos no processo de produção e de alguma forma estão previstos no processo de avaliação.

O último ponto contemplado pela tabela de aspectos do letramento escolar é bastante complexo, uma vez que revela o desempenho linguístico da população indígena que passa pela formação escolar e que pleiteia uma vaga no Ensino Superior público. Também é preciso considerar que a cultura escrita da nossa sociedade, especialmente em circunstâncias escolares e acadêmicas como é o vestibular que supervaloriza os domínios da norma culta. Nessas condições, abordamos o desempenho linguístico sob um regime de olhar que concebe a gramática como “[...] um conjunto de possibilidades que regulam o funcionamento de uma língua, para que ela se efetive socialmente. Não deixa de ter uma função normativa, uma vez que regula, que normatiza os usos da língua” (ANTUNES, 2005, p.166).

Nesses termos, a produção de sentidos na modalidade escrita requer algumas competências do candidato. A planilha de avaliação do XIV Vestibular (2014), no nível regular, requisita do candidato “conhecimento mínimo da norma padrão, com desvios de grafia, e de pontuação e de sintaxe que comprometem o texto enquanto unidade de sentidos”. Em outras palavras, este tópico demanda do avaliador (ou leitor) um esforço para compreender. A regularidade nos enunciados a seguir revelam o comprometimento do saber do candidato sobre a língua:

(AR2) “Viver é bom mas as vezes tropeçam e morre. Mas pelas gratidões sofridas desses hávia momentos que sofridas que passei estarei vivendo por viver tentando chegar sobre questão de ser e não ser.”

(AR9) “Antigamente não era assim não tinha estudo para os índios. E também não tinha escola ninguém sabia nada sobre o que era escola. Não entendia o que significava estudo escola. Mesmo assim eles viviam nos seus lugares na aldeia Eles viviam livres, livres sem saber nada Antigamente não havia farmácia não tinha remédio”

(BR7) “Ninguém pode separá-los, eram tão poderosos! Intocáveis... Porém, assim a noite foi se acabando trovões, relâmpagos e eclipse se acabaram. Por alguns instantes se despediram, formaram juras de amor e em: 4 em 4 anos, se encontraram novamente, sendo fiel um ao outro.”

(BR8) “tinha um homem pobre, mas trabalhador muito chamado (\*) um dia ele foi no mato casando animais, mas ele viu que era um bom lugar para sua casa. Então começou a procurar madeira essas coisas para sua casa, Então, a casa dele ficou pronta ficava no meio do mato. daí ele contava para as outras pessoas indígenas que era um bom lugar para morar, e um dia tinha 2 dois indígenas chegando na casa dele, e decidiram morar naquele mato, e tinha 3 três pessoas indígenas, no dia seguinte. chegaram mais 5 cinco indígenas naquele mato, (\*) morava onde tinha muita terra, e tinha umas crianças lá e aí as crianças decidiram bola, e fizeram uma bola de papel de plástico e procuravam um lugar para jogar bola [...]”

Nesses enunciados, a redação AR9 e a BR9 são as que apresentam mais inadequações com a norma culta em todos os níveis: pontuação, ortografia, construções sintáticas, coesão. Insisto na premissa de que todos os candidatos foram aprovados pelo sistema educacional público no ensino fundamental e médio, o que nos sugere muitas reflexões, uma vez que se tratam de vestibulandos. O desempenho linguístico é o aspecto de maior relevância quanto à constatação do letramento escolar, haja vista o valor atribuído aos saberes gramaticais apreendidos na escola. Rojo (2009, p. 90) explica que, no processo de codificação (escrita), há competências “cognitivas, linguísticas e discursivas” que são necessárias para escrever com significação. Segundo ela, grafar ou codificar não é suficiente, é preciso também:

- *normalizar* o texto, usando os aspectos notacionais da escrita, que vão da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal, etc.;
- *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;
- *textualizar*, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) e atribuindo-lhe *coerência (malha tópica, forma de composição do texto) e coesão*;



- *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar (ROJO, 2009, p. 90).

Ainda que alguns tópicos estejam abordados em outro aspecto como coerência e condição de produção, o desempenho linguístico, de forma (in)direta, é envolvido por eles. O modo como o candidato se serve da língua atinge todos os aspectos. Orientado por esses parâmetros, as redações dos vestibulares indicam que existem problemas expressivos quanto ao domínio da linguagem escrita.

Ao tomar as redações como enunciados, reconhecemos cinco regularidades que se manifestaram em todas as vinte redações

1. A facilidade em narrar histórias pode estar relacionada ao letramento social que se constitui pela prática cultural, típica das tradições orais das comunidades indígenas, entretanto, as condições de produção foram parcialmente atendidas, conforme a solicitação do gênero lenda.
2. Apesar de uma educação que preza pelo ensino da gramática os maiores problemas encontrados são relativos aos elementos gramaticais, dentre eles, destacamos: ortografia, pontuação e coesão.
3. Outro grande problema relativo à língua é à coerência. Este item é comprometido porque os textos, em geral, têm muitas informações implícitas que intervêm no processo de compreensão do texto, comprometendo o sentido do texto.
4. Os textos apresentam interferências de outros gêneros que também se servem do gênero narrativo como relato ou o simples contar de história.
5. Não houve muitas dificuldades com relação à temática, uma vez que este ponto não foi delimitado em nenhuma das edições.

Esses aspectos permitiram avaliar como o letramento escolar se revela nas redações dos candidatos indígenas, em um período de onze anos, entre um vestibular e outro. As redações comprovam mudanças ainda tímidas quanto à produção textual, apesar dos anos e da abordagem dos gêneros no processo de formação escolar e no vestibular indígena, datarem de 2010. Sob esse propósito, a seleção aleatória das redações foi assim realizada, por algumas razões. A primeira razão se deve ao difícil acesso às informações relativas ao vestibular que, nos primeiros anos, o processo de

sistematização e digitalização dos dados encontravam mais obstáculos para o registro de dados. O segundo fator que também pode ter contribuído é o fato de o vestibular ser itinerante, o que significa que cada universidade tinha para si os relatórios do processo avaliativo e a digitalização das provas de redação, ter acesso a esses documentos era mais difícil de alcançá-los por uma série de barreiras burocráticas. Essa dificuldade contribuiu para delimitar nosso arquivo e impossibilitou discutir questões relativas aos candidatos aprovados, da lista de espera ou os não aprovados. Também é preciso esclarecer que as primeiras edições do vestibular tiveram um número baixo de inscritos, em 2003, o vestibular teve 61 inscritos, já em 2014 o número de inscritos aproximava-se de 500.

Ainda sobre o critério de aleatoriedade, nosso regime de olhar permitiu compreender, por meio do eixo linguístico, como o processo de letramento escolar tem formado candidatos indígenas. Para tanto, submetemos as redações à análise a partir dos aspectos apresentados na Tabela 1 que compreendem as competências requeridas para a produção escrita do gênero, dispondo de elementos que analisam o par constitutivo dos textos: forma e conteúdo. Esses critérios de análise põem à prova os conhecimentos apresentados pelos candidatos indígenas com relação aos objetivos estabelecidos pelo PCNs.

As fragilidades apresentadas pelos candidatos, em especial, no que compete à coerência e ao desempenho linguístico são obstáculos a serem vencidos no uso da escrita para “[...] legitimar acordos e condutas sociais [...]” e “[...] agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 24). A língua em uso em algumas instituições na sociedade não indígena se vale da norma culta para legitimar o valor político da língua. Esse valor político converte aluno em cidadão ativos e que faz validar a diversidade linguística e cultural frente às desigualdades econômicas e culturais e aos preconceitos que subjagam os indígenas. Pelas fragilidades apresentadas, o eixo linguístico que compreende os saberes escolares, comprova que o modo como a educação escolar tem formado os alunos indígenas cumpre parcialmente com as determinações dos PCNs. Esse gesto analítico, nos permitiu observar quais saberes linguísticos e discursivos (eixo da língua) estão empreendidos; apontar quais aspectos são mais fragilizados; e, discutir como a educação, enquanto um sistema (social, cultural e, principalmente, político), tem promovido o ensino de língua portuguesa para indígenas (contexto multicultural) pelo período de mais de uma década.

### 5.3 EIXO DISCURSIVO: O VESTIBULAR COMO LUGAR DE VISIBILIDADE DOS PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIDADE

Tratar da língua oficial no âmbito discursivo postula questões de ordem política, cultural, social e histórica. Questões que ficam ainda mais complexas quando a língua oficial é também a língua nacional e materna da expressiva maioria da população brasileira. De modo geral, a língua portuguesa é a língua de maior representatividade simbólica e política no país, por isso, apesar da condição multilíngue e multicultural, o Brasil ainda se define em suas práticas como um país monolíngue. Regime linguístico que ecoa da história as vozes do colonialismo e, assim, estabelece regimes de verdade que institucionaliza a língua portuguesa como soberana e formaliza suas práticas. Uma dessas práticas é a norma culta disseminada pelas escolas e posta à prova no processo de seleção do vestibular.

Nessas condições, é fundamental reconhecer que a língua, enquanto código compartilhado por uma nação, é condição de produção de sentidos, uma vez que sua função é proporcionar a comunicação e a interação; propagar os valores culturais; estabelecer relações; firmar ou desfazer acordos, etc. A língua, nessa perspectiva, possibilita produzir enunciados que circulam discursivamente dadas as relações históricas, sociais, culturais e políticas. Esse modo de conceber a língua e suas formulações enunciativas faz funcionar o eixo discursivo, dado o caráter político, social e histórico da língua, bem como as relações políticas e de saber-poder que estão implicadas nas condições de possibilidade da produção escrita.

O eixo discursivo se constitui pela perspectiva foucaultiana que relaciona o discurso às regras de sua formação. Para isso, o filósofo interroga os enunciados, tomando-os como uma função de existência dos signos “[...] a partir da qual se pode decidir [...] se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõe, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação” (FOUCAULT, 2008, p. 98). Essa função é constituída por quatro características: a posição-sujeito; o referente; o campo associado; e, a materialidade. Esses elementos revelam a singularidade da enunciação.

Essa singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constante – gramaticais, semânticas, lógicas – pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que a individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição (FOUCAULT, 2008, p. 114).

Isso significa que os enunciados podem ser repetíveis, mas é singular no seu acontecimento. “Qual é, pois, esse regime de *materialidade repetível* que caracteriza o enunciado?” (FOUCAULT, 2008, p. 115 – grifos do autor). O valor de singularidade está naquilo que deve ser repetido, assim, a identidade do enunciado está “[...] no regime complexo de instituições materiais” (FOUCAULT, 2008, p. 116).

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, 2008, p. 116).

As redações produzidas no Vestibular Indígena são subjetivadas pela instituição escolar e tem a função de avaliar e selecionar os candidatos indígenas cuja produção escrita mais se aproxima das normas exigidas pelas Instituições de Ensino Superior. Especialmente por ser um processo seletivo, as redações estão submetidas a um conjunto de condições e de limites que definem o aceitável e o não aceitável. Esses limites são também delineados pelo eixo linguístico no qual estão contemplados os saberes do letramento escolar. Ainda no eixo linguístico, verificou-se que houve tímidas mudanças relativas aos aspectos que definem a competência linguística, embora o espaço de tempo entre os vestibulares em questão seja de mais de uma década. Nesse sentido, o regime de materialidade não está relacionado ao espaço temporal, mas às instituições educacionais.

Os enunciados-comandos do II e do XIV Vestibular indicam que as mudanças ocorreram nas condições de utilização e de reinvestimento a partir de 2010, quando o Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná adere aos gêneros como condição de produção das redações. O eixo linguístico comprova também que, no XIV Vestibular, as redações estavam mais próximas dos gêneros, entretanto, as fragilidades linguísticas, no campo gramatical e da coerência, constituem o campo de estabilização dos enunciados de ambas as edições dos vestibulares.

A produção escrita dos gêneros se adéqua às condições especificadas na proposta para a produção ou pelas convenções sociais. No processo de produção escrita, o candidato assume a posição-sujeito de candidato indígena que subjetiva às práticas de letramento escolar e às práticas de letramento social. A posição-sujeito corresponde ao lugar institucional ocupado pelo sujeito que enuncia, é

[...] fixada no interior de um domínio constituído por um conjunto finito de enunciados; é localizada em uma série de acontecimentos enunciativos que já devem ter produzido; é estabelecida em um tempo demonstrativo cujos momentos anteriores jamais se perdem e que não têm, pois, necessidade de serem recomeçados e repetidos identicamente, para se apresentarem de novo (basta uma menção para reativá-los em sua validade original); e determinada pela existência prévia de um certo número de operações efetivas que talvez não tenham sido feitas por um único e mesmo indivíduo (o que fala no momento), mas que pertencem, de direito, ao sujeito enunciante e que estão a sua disposição, podendo ser por ele retomadas quando necessário (FOUCAULT, 2008, p. 106).

Esse conjunto de requisitos e possibilidades se constitui por regimes de verdades que autorizam a enunciação. Os enunciados seguintes mostram regularidades que constituem o enunciado e revelam a posição ocupada pelo sujeito para que ele enuncie. Há uma recorrência sobre as relações entre “brancos” e índios e, muitas vezes, essa recorrência é construída sobre o processo “civilizatório” do indígena pelo não indígena. Repercute nos textos a voz do indígena que é vítima, que é dominado e explorado. O discurso apelativo pode ser uma forma de sensibilizar, nessa perspectiva, o indígena reconhece a condição de avaliação e assume a posição de candidato indígena. A presença ou proximidade do *branco* como uma ameaça à estabilidade linguística e cultural vai na contramão da possibilidade de ingresso na universidade, espaço no qual predominam práticas, saberes e rituais não indígenas.

(AR4) 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.

(AR5) Os nossos ante passados viviam noma boa, sem dor, sem sofrimento, sem fome. Por que naquela época eles respeitavam o

próprio costume a sistema, a tradição, e a cultura, principalmente, as línguas, todos viviam sempre contente, alegre.

(AR6) Seria bom se meu povo continuasse apenas vivendo em seu canto, lá sozinho em seu lugar de origem, sendo assim quem sabe não haveria disputa de poder entre os povos! enfim, continuando a viverem inocentes.

(AR18) Agora hoje é tudo diferente existem poucas naturezas, antigamente os índios não estudavam com os brancos aprenderam estudar, porque antes os caciques não apoiaram os alunos, mas agora eles dão grande apoio para o bem para sua comunidade.

(AR19) Quando amanhecer os índio trabalham na roça, mas um branco encontrou um índio falou com ele, ele falou tudo o que estava acontecendo no mato. E o branco querendo ajudar eles, mas índio falou para ele você esta querendo a nossa terra, mas o branco disse que so queria ajudar vocês. E daí o índio pensou, e não pode morar aqui. E o branco ajudou eles. Agora os índios falam a língua dele.

(BR2) Antigamente os índios só acreditavam nas lendas que, quando a lua fica cheia, eles começavam a plantar para o plantio ficar bom e os animais ou todo tipo apareciam para comer aquele plantio. Também fala que quando a lua fica nova que ruim de plantar.

(BR3) E essas práticas são feitas até hoje na comunidade muitas pessoas foram e são curadas pela água sagrada daquela nascente e esses conhecimentos são passados e orientadas para as futuras gerações daquela comunidade.

(BR6) A muitos tempos atras, o Brasil era tomado por varias tribos indigenas. Com a chegada dos primeiros brancos em terras dos indios foi uma exprozão, onde agora temos muito indigenas espalhados por todas as partes do mundo, com a divizão de terra muitas delas tem poucas e outras tem bastante, a preservassão é cobrado de todos, e com o meio de sobrevivência muitas delas entrou a agricultura, vai ano e chaga o outro grande parte das matas verdes estão sumiram, rios estão desaparecendo das nascentes!

(BR13) E por isso não levar em conta so lendas mitos eu ajuda a preservar nossa tradição, nós temos nossas danças, comidas, costumes, contos, fala etc. Isso agente tem que preservar isso dentro das aldeias, por que se agente na não manter isso agente vai ser tratado como um não índio pois tudo isso ajuda a manter noça tradição.

Os enunciados mencionados são formulados por dois campos associados, que correspondem a conjuntos de saberes que são condição de possibilidade para a formulação desses enunciados. Os dois campos associados são os letramentos escolar e social. O letramento escolar está compreendido nos saberes de língua portuguesa envolvidos no processo de formação escolar pelo qual todos os candidatos passaram e o letramento social “[...] que se coloca num nível mais alto e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). O letramento social está contemplado nos valores e nas práticas sociais e culturais atravessadas por

outras práticas, como a escolar. À escola cumpre o papel de ensinar a língua portuguesa sob os princípios de uma política monolíngue da língua portuguesa e da cultura escrita. Nessas condições, o processo de escolarização firma um padrão, exclui as variedades e marginaliza os saberes que se afastam do seu domínio.

O letramento escolar, nesse regime, funciona como processo de subjetivação na e pela língua por meio de práticas, como as de avaliação que disciplinam mediante punições veladas, como a não aprovação. Segundo Foucault, o essencial da pena “[...] é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’; uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 13). Esse recalque é manifestado pelos candidatos indígenas que retratam a fragilidade com que a cultura sobrevive e o modo como as práticas e os valores estão, aos poucos, se perdendo. No âmbito da educação escolar, a escrita tem impactos significativos sobre as formas de pensar e de agir nos diferentes grupos. A hegemonia da escrita na norma culta configura outra identidade aos sujeitos que dominam esses saberes. Por seu efeito de raridade, isto é, reconhecendo que os saberes sobre a norma culta não estão disponíveis a todos, a cultura escrita atua na manutenção dos valores da sociedade grafocêntrica.

A postulação do conflito diglótico no Brasil significa que a aquisição da escrita pode ser percebida, pelos sujeitos das camadas pobres, como um processo autoritário que ocasiona uma perda identitária, ao exigir uma transformação do linguístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares. A perda se configura pelo abandono das formas utilizadas para se comunicar até então, formas que não são substituídas pelas de prestígio, devido à precariedade do processo de escolarização incumbido do ensino da escrita (KLEIMAN, 2003, p. 211).

O processo de formação escolar, nos moldes em que está configurado, coopera para a desestabilização das identidades. Esse campo movido de sobrevivência da identidade indígena está relacionado ao terreno instável no qual os sujeitos indígenas se encontram. Trata-se de um lugar heterotópico no qual as posições sujeito indígena e brasileiro se neutralizam, apesar da determinação legal que faz do indígena um cidadão brasileiro. Nessa dinâmica, o indígena é candidato a um vestibular específico graças a sua condição de cidadão que o envolve em uma identidade nacional. Ao mesmo tempo, os elementos identitários referentes à sua etnia (língua, cultura e

saberes) são subjetivadas pela instituição família e da comunidade. Essa posição sujeito circunstancial que oscila entre o nacional e o étnico o constitui, no âmbito político e social, como sujeito heterotópico e, nessa definição, o reconhece sob os princípios de uma identidade heterotópica.

Os enunciados selecionados são formulados a partir de um campo de emergência que define as possibilidades de seu aparecimento. O referencial é esse campo de emergência que se constitui pelo artigo constitucional que garante às populações indígenas o direito à educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural<sup>27</sup>. Esse direito subjetiva os indígenas à formação escolar pela lei que o reconhece o indígena como cidadão. Por esse regime de governamentalidade, ser cidadão é estar subjetivado também pelo letramento escolar que assegura, pela lei, a formação humana e cidadã nos parâmetros nacionais. Isso demanda desenvolver a autonomia sobre a linguagem, conforme prescrevem os documentos que legislam sobre a prática e as metas pedagógicas.

A esses domínios integram-se competências linguísticas que legitimam a produção escrita a partir da possibilidade de o candidato inscrever-se no texto em língua portuguesa. Para tanto, é de fundamental importância que o candidato, governado pela tecnologia disciplinar de saber sobre a língua portuguesa na modalidade escrita, esteja preparado para construir e testar hipóteses; estabelecer relações; formular textos; expressar e construir sentidos e opiniões; projetar perspectivas; textualizar relacionando as frases e as ideias pelo princípio da coerência e pelo recurso da coesão; fazer o texto progredir; atribuir-lhe função com valor interacional. Nessas condições, inscrever-se em língua portuguesa, na habilidade da escrita, demanda uma produção planejada, articulada, coerente e coesa a fim de que tenha uma função social, uma finalidade. Haja vista que, mediante o contexto multicultural, inscrever-se em língua portuguesa é estar apto a transitar por outra identidade linguística, sem perder-se de seus princípios culturais. Ser letrado, nessa perspectiva, significa entrar na ordem do discurso de uma sociedade para que sua voz seja ouvida e sua cidadania legitimada. Ser cidadão, nessas condições, é subjetivar-se às práticas linguísticas de uma sociedade para posicionar-se, reivindicar, criticar.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#>



Ao ser governado pelo dispositivo da cidadania, o indígena se conforma como sujeito de direito. Assim subjetivado, está prevista a possibilidade de resistir. Resistir à busca permanente da efetivação da cidadania, ao fazer valer os direitos garantidos por lei que se efetivam parcialmente na prática. A lei, por exemplo, é um gênero escrito que obedece às normas cultas, por isso, para questioná-las ou exigí-las é preciso conhecê-las, compreendê-las, conhecer as suas estratégias, seu regime discursivo para que seja possível encontrar brechas e determinações, compreender suas limitações e assegurar sua execução. Estes procedimentos de leitura e de escrita se aplica a qualquer gênero.

Como podemos ver o eixo discursivo e o eixo linguístico estão intimamente ligados, o saber sobre a língua não confere ao candidato apenas o status de aprovado ou reprovado, mas é condição de possibilidade para o exercício da cidadania. A escola como instituição disciplinar é subjetivada pelos processos de governamentalidade que administram o Estado. Nesse princípio,

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu procedimento a operação de ensino. Tornar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar [...] O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado (FOUCAULT, 2006, p. 155).

Nessa perspectiva, a prova de redação está imersa em relações de saber e poder que se caracterizam, por exemplo, pela cultura escrita e pela política monolíngue. O movimento estabelecido por esses regimes fortalece os critérios que avaliam a competência linguística. Os saberes apreendidos pelos candidatos indígenas, como pudemos ver nas redações, não legitima a participação desses sujeitos indígenas, uma vez que a língua nacional realimenta a instituição nacional que dociliza, à medida que disciplinariza e incapacita uma população a exigir seus direitos e, ao mesmo tempo, perde gradativamente o domínio sobre a sua própria língua étnica.

A identidade heterotópica do indígena se constitui sob esse imbróglio: é projetada para ser respeitada, reconhecida, legitimada, mas é ameaçada, rejeitada e excluída. Isso é feito pela forma mais violenta no regime de biopolítica: pela inclusão

– nesse caso, pode ser melhor definida pela inserção. A posição sujeito do indígena é marcada por essa identidade flutuante pelo modo como o regime político tem administrado as diferenças. A garantia da ordem está na manutenção do poder, por isso, o indígena tem as mesmas oportunidades do não indígena, mas isso lhe custa a estabilidade da sua identidade. A Constituição propõe de uma forma mais sedutora, mas o modo como é gerenciado o contato entre as identidades indígenas e a nacional é devastador, em especial, no âmbito da instituição escolar e nas relações sociais.

A Constituição corresponde ao pacto de segurança no qual o Estado assume a responsabilidade de cuidar da população. Temos entendido que esse pacto se efetiva pelo reconhecimento do indígena como cidadão e, assim, assegura a ele direitos que garantem igualdade e a dignidade. A educação escolar é um desses direitos e diante de suas especificidades linguísticas e culturais, ele tem direito à uma educação escolar diferenciada. A análise das redações nos eixos linguístico e discursivo nos permitiu fazer algumas constatações. O eixo linguístico revelou as fragilidades no domínio das normas previstas pelos documentos e pelo currículo escolar (PCN, LDB). O eixo discursivo identificou uma identidade heterotópica constituída pela fusão desigual e conflitante das posição sujeito étnica(s) e nacional, estas que são enunciadas a partir da determinação Constitucional que reconhece e legitima o indígena como cidadão<sup>28</sup>. Entendemos, a partir das redações e dos documentos que orientam a prática escolar que essa identidade deriva da incoerência entre a proposta constitucional e a realidade do processo de formação escolar e da cultura escrita (que constitui também o letramento escolar).

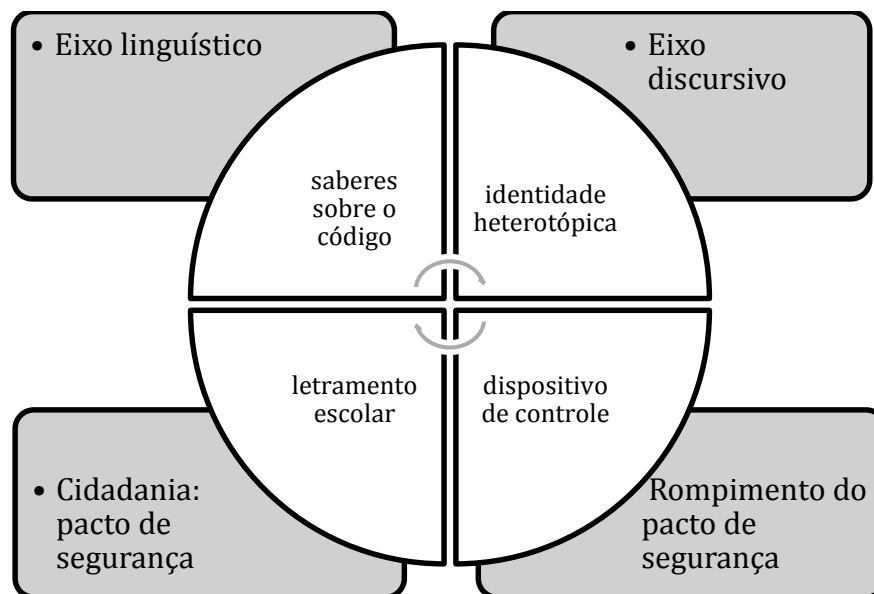
Essa contradição atua no funcionamento das línguas por meio dos princípios da biopolítica cujas estratégias (de ordem política) deixam morrer a língua e cultura referente à etnia, levando-a ao autoextermínio, sem provocar a morte física. Esse movimento que deixa morrer as línguas indígenas corresponde ao rompimento do pacto de segurança, no qual o Estado não cumpre com aquilo que ele mesmo garante, como uma educação “bilíngue, específica, diferenciada e intercultural”. Esse rompimento compromete a cidadania indígena, bem como o seu espaço na sociedade

---

<sup>28</sup>Gostaríamos de justificar que temos insistido na premissa de que o indígena é reconhecido constitucionalmente como cidadão, uma vez que esse acontecimento factual e discursivo é o ponto de partida para toda a discussão apresentada nesta pesquisa e o que muito tem nos incomodado, fazendo-nos questionar a noção de cidadania e o regime democrático sob o funcionamento do regime da biopolítica.

não indígena, sendo a universidade como um desses espaços. Na Figura 2, apresentamos um esquema no qual podemos visualizar o exercício do letramento como dispositivo de controle na dinâmica da biopolítica.

Figura 2 - Esquema do movimento dos eixos linguístico e discursivo



Fonte: Autora

O esquema correspondente à Figura 2, ilustra o raciocínio sobre qual se estruturou esta tese. Nele vemos que os saberes sobre o código são frágeis e que o modo como a instituição escolar gerencia o processo de letramento escolar do indígena nas escolas públicas alocadas em comunidades indígenas não ameniza o problema da diversidade linguística, uma vez que ela não tem metodologia específica para isso. Além disso, os professores não têm, em geral, formação para lidar com a diversidade linguística e cultural. Dessa forma, o letramento escolar se converte, nesse contexto multilíngue, em dispositivo de controle que desequilibra a posição sujeito indígena tanto na sociedade indígena como na não indígena.

Esse desequilíbrio constitui, para o indígena, uma identidade flutuante que oscila entre os lugares de pertencimento dessas identidades: a sociedade indígena e a não indígena. Tal oscilação enfraquece sua relação com as práticas culturais relativas à etnia e a língua é uma prática essencial da cultura. O elo entre língua e cultura é enfraquecido pela instituição escolar que molda as formas de pensar dos sujeitos desde que ingressam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Todo esse processo constitui essa identidade heterotópica que não encontre um lugar para existir. Esse processo de normalização, não necessariamente quer tornar o indígena

igual ao não indígena, mas fazer a manutenção da exclusão dessas populações, ainda que elas sejam defendidas pelas políticas contemporâneas.

A garantia de um ensino específico às populações indígenas não tem acontecido de forma satisfatória. A recorrência das fragilidades no domínio do letramento escolar, no referido período, pode indicar que o mesmo se passou nos demais vestibulares indígenas. Também nos incomoda o fato de que, onze anos depois, com quase oito vezes mais candidatos pleiteando vagas, as mudanças ainda são muito tímidas. Considerando ainda que o Vestibular Indígena há dezesseis edições, desde 2001, garante a entrada dos indígenas na universidade por um processo seletivo próprio e por princípios de inclusão e de afirmação, questionamo-nos se esse processo seletivo tem possibilitado novas formas de conceber o indígena na sociedade acadêmica. Que regimes de enunciados constitui um novo conceito sobre esses sujeitos? Perguntamo-nos ainda se se forma um novo conceito sobre o sujeito indígena?

O vestibular, enquanto condição política de produção das redações, estabelece um conjunto de regras invisíveis e não ditas a partir das quais o candidato assume uma posição. A historicidade do vestibular e os domínios políticos que o asseguram na condição de lei cria o efeito de mais uma ação governamental com caráter de tutela que tem buscado a inclusão com estratégias políticas que têm fomentado a exclusão e a intolerância. Estratégias essas que visam os fins e não os meios, como vimos (e temos insistido) no eixo linguístico, em onze anos pouco mudou com relação à produção escrita, o que nos leva a compreender que também houve poucas mudanças com relação ao processo de formação escolar do indígena.

Esse conjunto de limites nos faz reconhecer nas redações essa posição sujeito do candidato indígena que se conforma à identidade heterotópica do candidato indígena por meio de um discurso vitimizado de um candidato que galga uma vaga na universidade. Essa contradição reforça a premissa que de o candidato indígena se encontra nesse lugar heterotópico: nem na comunidade – esta que já foi tomada também pelo “branco” –, nem na universidade – este que não é seu universo cultural nem linguístico, mas se configura como oportunidade de inclusão pelo discurso da educação. “Em geral, a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24). Essa justaposição de lugares está representada na coexistência de

sujeitos que pertencem a esses espaços. O vestibular é justamente esse espaço de possibilidades que promove essa coexistência, já que ele é a porta de abertura e, ainda que ele selecione aqueles que mais estejam enquadrados, os sujeitos indígenas representam esse *outro* lugar.

Neste capítulo, pretendemos mostrar o exercício do letramento escolar no Estado de biopolítica. Nesse regime, a soberania da política linguística do monolinguismo sufoca o multilinguismo que fica sem espaço para sobreviver, não tem estrutura que o edifique nem sistema que o organize. A instituição atua como espaço de manutenção da soberania da língua portuguesa por meio da disseminação dos saberes que formam os sujeitos indígenas. Sob essas condições de (co)existência, o multilinguismo não se institucionaliza, não tem poder de atuação na sociedade nacional, esta que se organiza e é administrada por instituições disciplinares que atuam por processos normalizadores e excludentes (FOUCAULT, 2006, p. 118).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988, garante aos indígenas uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Para tanto, as comunidades indígenas no Paraná são constituídas de instituições escolares que atendem a essas populações. Todavia, a educação linguística se funda em uma série de conflitos e inadequações didático-pedagógicas decorrentes do contexto multilíngue e multicultural que desembocam e vão se mostrando no Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Nesse cenário de incoerências, a garantia de uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural é sabotada.

Mobilizadas pelo paradoxo que se institui entre a expectativa proporcionada pela lei e a realidade da formação escolar em língua portuguesa, como os saberes empreendidos nas redações do processo seletivo do vestibular desvelam a (in)apropriação do letramento escolar? Para isso, esta pesquisa empenhou-se em compreender, pelas redações do II e do XIV Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, como a governamentalidade atua pelo dispositivo de segurança no exercício da tecnologia de letramento escolar para o governo do diverso.

Nessa busca, o vestibular indígena revelou-se um processo de avaliação que seleciona candidatos cuja produção escrita se enquadra aos saberes do letramento escolar. Diante disso, as redações do vestibular constituem um lugar de visibilidade do processo de escolarização em língua portuguesa que é trazido à luz pelas redações. Os enunciados que compõem o *corpus* e as séries enunciativas desta investigação denotam que o desempenho linguístico dos candidatos indígenas passou por tímidas mudanças no que compete ao desenvolvimento da autonomia do candidato indígena em um período de onze anos. Essa regularidade põe à prova o processo de formação enquanto forma de controle e estratégia de governamentalidade.

A governamentalidade corresponde ao Estado administrativo que não se define necessariamente pela delimitação do território, mas por se constituir por uma sociedade de lei e de regulamentos cujos efeitos normalizadores são instituídos por práticas disciplinares. Desse modo, a governamentalidade atua tanto no âmbito social, por meio de um conjunto de verdades que regulamentam as práticas; quanto no político, pelo planejamento, exercício e fiscalização das atribuições do campo jurídico.

Nessa dinâmica, o processo de letramento escolar, esquadrihado por tecnologias disciplinares que subjetivam comunidades multilíngues a política monolíngue, prescreve a segurança por meio de procedimentos, técnicas e estratégias de contenção, silenciamento e neutralização das multiplicidades por meio da língua nacional. Esta língua, na condição de aspecto elementar da identidade nacional e de idioma oficial do país, recebe um tratamento diferenciado no âmbito social e político pelos princípios constitutivos do letramento escolar.

Cumprindo a proposta de compreender o funcionamento da língua portuguesa nas redações do II e do XIV Vestibular Indígena sob o eixo da língua e do discurso, os recortes enunciativos das redações comprovam algumas hipóteses, dentre as quais: (i) o eixo da língua comprova que os saberes linguísticos demonstrados nas redações revelam fragilidades no processo de letramento escolar; (ii) no eixo discursivo, compreendemos que o processo de formação escolar, enquanto processo de subjetivação e de normalização, reforça a soberania da norma culta na modalidade escrita que exerce uma força esmagadora sobre as línguas indígenas, rompendo, assim, com o pacto de segurança. Esses eixos se articulam por meio do dispositivo do letramento escolar que opera por dois movimentos: como tecnologia disciplinar ao se constituir de saberes sobre a língua portuguesa; e, o de segurança, dada a formas convencionais de formação do indígena não ser correspondente à proposta constitucional. Desse modo, o indígena tem sua cidadania sabotada ao apresentar dificuldades em inscrever-se em língua portuguesa. Esse procedimento opera como tecnologia de segurança ao gerenciar politicamente as multiplicidades, neutralizando-as.

Na engrenagem que faz funcionar processos de inclusão com efeitos excludentes, a cidadania se exerce ao instituir o duplo princípio de igualdade: (i) garantia de direitos e deveres às populações indígenas; (ii) processos de normalização das condutas linguísticas que “tornam iguais” os sujeitos da diversidade. Esse movimento da biopolítica faz viver o monolinguismo e deixa morrer a diversidade por meio de condutas linguísticas legitimadas pelos saberes que constituem o letramento escolar.

Em meio às relações de poder, a língua, ao representar e constituir identidades, define posicionamentos e implica conflitos que se inscrevem em processos de inclusão com efeitos excludentes. A língua portuguesa, nessa dinâmica, se sobrepõe

e se legitima por ser elemento fundamental da identidade nacional. Sua constitucionalização institui práticas e condutas linguísticas que contribuem no gerenciamento das multiplicidades, ao inscrever em relações de poder a língua portuguesa nos domínios da norma culta e na modalidade escrita.

O saber sobre essa variação da língua é reforçado, de acordo com os resultados analíticos das redações dos vestibulares – *corpus* desta pesquisa –, pela escola que privilegia o ensino mecânico da gramática sem promover reflexões mais profundas sobre o funcionamento da língua, tão caras ao contexto multilíngue e multicultural das escolas indígenas. Contexto este em que a transposição dos procedimentos, materiais e saberes empreendidos no ensino convencional se converte em estratégia de neutralização dessas populações.

Conforme observações *in loco* (nos vestibulares e nas comunidades) e nas redações selecionadas para análise, o letramento escolar em escolas indígenas demanda formação profissional especializada; material didático específico e procedimento pedagógico coerente com a realidade linguístico-cultural dessas populações. Conformar o processo de letramento escolar às condições de uso da língua portuguesa dessas comunidades pode ser uma forma de relevar o caráter cívico/político inerente à língua portuguesa; bem como reconhecer o valor cultural das línguas étnicas; e, em especial, preparar futuros candidatos que sejam capazes de corresponder às expectativas dos saberes sobre a língua portuguesa não apenas para ingressar no ensino superior, mas para que façam valer seus direitos e proponham mudanças fundamentadas, coerentes e efetivas. Nesse modo de funcionamento, confirmamos a tese de que as fragilidades do letramento escolar, manifestadas pelos candidatos indígenas, são decorrentes do rompimento do pacto de segurança pelo desrespeito à diversidade linguística e cultural garantidas constitucionalmente.

A temática abordada nesta tese, está relacionada a regimes de (in)visibilidade nos quais os processos de inclusão e de exclusão se inscrevem. Esse olhar é uma “marca registrada” do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM (GEDUEM) que cria condições para discutir teórica e metodologicamente os discursos emergentes na sociedade contemporânea. Em consonância com as propostas que constituem a identidade do Grupo, esta pesquisa investigou a realidade da educação indígena e, com isso, possibilitou conhecer de perto, por meio de experiências e de relações presenciais, a realidade das condições de sobrevivência da língua e da



cultura indígena. O trato dessa temática também nos proporcionou um posicionamento mais humano sobre as noções de língua e de cultura. Esse contato com o contexto multilíngue e multicultural indígenas nos tirou da nossa zona de conforto em todos os sentidos, humano, profissional e acadêmico, uma vez que a realidade encontrada nesse espaço físico e discursivo extrapola o que está previsto nas leis e nas teorias.

Tudo (ainda) é desafiador e há um universo a ser explorado: as práticas linguísticas, as condutas e as relações de poder. Assim, pudemos experimentar o que é ocupar o lugar do outro; não ser, muitas vezes, compreendido; e, falhar metodologicamente em algumas propostas. A experiência das atividades *in loco* empreendidas para realização dessa tese foi desestabilizadora e, apesar de todo aparato teórico que nos fundamentou, foi incerta. Apesar de todos os obstáculos que encontramos, o maior deles foi o de ser a voz desses sujeitos politicamente silenciados; de apresentar uma crítica coerente sobre um sistema educacional que urge por ser revisto e reorganizado e que precisa cumprir com o que se propõe: uma educação que seja bilíngue, específica, diferenciada e intercultural.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto do. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. 2001. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2010.

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.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula;1).

\_\_\_\_\_, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na ponta da língua; v. 13).

\_\_\_\_\_, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de ensino; 10).

APPLE, Michael W.. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-90.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, Editorial, 2002. (Na ponta da língua, v. 02)

BRASIL. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998. (30p.)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *In*: BRASIL, **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. (562 p.)

BERT, Jean-François. **Pensar com Foucault**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013. (Episteme).

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

BURKE, Peter. **Linguagens e comunidades**: nos primórdios da Europa Moderna. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 12, n. 214, 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/214cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

COÊLHO, Ildeu. Qual o sentido da escola? *In*: **Escritos sobre o sentido da escola**. Ildeu Moreira Coêlho (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Educador.

CRUZ, José Adelson da. Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença. *In*: **Escritos sobre o sentido da escola**. Ildeu Moreira Coêlho (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Educador.

CYSNE, Diogo. **Constituição de 1988**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1988/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística do mundo globalizado. *In*: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz (orgs). **Língua e cultura no contexto de português de língua estrangeira**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2010.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Nevez. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. Ditos e Escritos vol. III. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. São Paulo: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico: as heterotopias.** Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GIACOIA, Oswaldo Jr. 2016. (64 min.), son., color. Série **QUEM SOMOS NÓS? Foucault.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5XcxVHo4ozc>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://inec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis. **Cidadania, Inclusão e Biopolítica: A Identidade Linguística Em Contradição No Processo Seletivo Vestibular Dos Povos Indígenas No Paraná.** 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, 2012.

GOULART, Cecília Maria. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: Marinho M, Carvalho GT,(orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG; 2010.p. 438-456.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos culturais indígenas e educação intercultural bilíngüe: a situação legal na América Central. In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe.** Tradução de Maria Antonieta Pereira. 2 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 91-99. (Coleção Educação para todos; 28). (Documento on-line).

JUNG, Neiva M. Vestibular no contexto da formação docente. In: Rosana Apolonia Harmuch e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh. (Org.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos.** 1ed.Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 43-54.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa no Brasil: diversidade e letramento.** In: *Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX: diálogos do VII Ciel.* PAVLOSKI, Evanir; FRAGA, Letícia (orgs). Blumenau: Nova Letra, 2015.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena.** In: *Revista de Estudos e Pesquisas.* V. 1, nº2. Brasília, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4 ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de ensino; v. 25)

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedades partidas: a polarização sociolingüística do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p.156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolingüismo e da língua nacional**. Niteroi: Gragoatá. N.32, p. 43-53, 1 sem. 2012

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Lingua[gem]).

OLIVEIRA, Gilvan M. **Plurilingüismo no Brasil**: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html>>. Acesso em: 31 de out. de 2016.

ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Guarapuava: Gráfica Unicentro, 2014. 110 p. Disponível em: <[http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/115/1/EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL.pdf](http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/115/1/EDUCAÇÃO_E_DIVERSIDADE_CULTURAL.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

PAULINO, Marcos M.. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilingüismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai**: um olhar do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. 198f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RIBEIRO, Vera Massagão. **Alfabetismo Funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Campinas: Educação & Sociedade, v. 60, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_, Vera Massagão. Por mais e melhores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p.13-32, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41311>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder.** Alfa, São Paulo, v. 57, n. 2, p.451-473, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5132/4670>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SICHRA, Luiz Enrique Lopes Inge. Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe.** Tradução de Maria Antonieta Pereira. 2 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 101-122. (Coleção Educação para todos; 28). (Documento on-line).

SOARES, Magda. Letramento e Educação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TASSO, Ismara; SILVA, Érica. Apresentação. In: TASSO, Ismara; SILVA, Érica (orgs). **Língua(gens) em discurso: a formação dos objetos.** Campinas, SP: Pontes, 2014. (Coleção: Linguagem e Sociedade, v. 07).

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, Raquel Fregadolli. A constituição da identidade no vestibular indígena: diferença, desigualdade e diversidade. **Revistas Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 3, p.69-86, 2014.

Uyeno, Elzira. Determinações identitária do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria José (org). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Unmiversitária, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução Conjunta n. 006/2007.** Diário Oficial do Paraná, Curitiba, n. 7500, p. 5, 26 de jun. 2007.

ANEXO

## II VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ (2003)

### AR1

#### **A história de minha avó**

Minha avó contou, uma história para mim quando ela era criança. Existem, muitas coisas no tempo de agora, na época quando eu era criança não existiam roupas, nem calçados. Vocês tem muitas coisas roupas, calçados, cama pra dormir e uma casa eu não tinha nada nem casa eu e meus pais morava em uma casa, rodeada de taquara a cobertura de folha de palmeira, nós dormia no chão em roda de fogo estendia, umas folhas de palmeira para deitar em cima. Minhas roupas a sua bisavó fazia porque não existiam lojas nem mercados.

Eu não conhecia o pão nossa comida era folha do mato e milho torrado minha mãe torrava o milho para fazer farinha, e socava para fazer canjica para comer nós não tinha pratos, nem colheres eu comia em prato feito de purunga e a colher de madeira essa é a história de minha avó nos tempos de antigamente.

### AR2

#### **Sem título -**

O momento que passei foram lembranças que estão guardados nas minhas memórias, história que fazem parte sobre minha vida são agradáveis inesquecíveis.

Na minha lembrança boa são os dias que comecei a estudar, pela primeira vez.

Viver é bom mas as vezes tropeçam e morre. Mas pelas gratidões sofridas desses hávia momentos que sofridas que passei estarei vivendo por viver tentando chegar sobre questão de ser e não ser.

Agora que cresci só me resta viver com a paz e harmonia. Viver até mesmo sofrer que seria com pra mim a lembrar momentos passado. Mas como já passou não destruir nunca.

Por isso escrevi para somente estar em minhas memórias, sempre ficarei atento para gravar oque passa em minha vida, momentos bons e momentos ruins.

### AR3

#### **História do meu nome**

História que meu pai me contou quando perguntei a ele o significado do meu nome em kaygang que é (\*). Então comesou a falar filha foi sua bizavó que lhe deu este nome antes de você nascer: (\*) vai nascer sua filha e você lhe dara este nome, está nascer sua filha e você nascer, está noite eu tive um sonho com o bons espitos, e eles me disseram que sua filha seria um menina muito corajosa, não teria medo de nada.

Só que ela vai sofrer um pouco porque muitos vão ter muita inveja, mas pode ficar tranqüilo que nem um vai acontecer pois sua menina ate antes de nascer já estava protegido pelos bons espíritos.

Essa foi a história que meu papai me contou em um noite com um luar belo e o céu com as estrelas a brilhar lá na minha aldeia.

### AR4

#### **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.

## **AR5**

### **A vida e a natureza**

Os nossos ante passados viviam noma boa, sem dor, sem sofrimento, sem fome. Por que naquela época eles respeitavam o proprio costume a sistema, a tradição, e a cultura, principalmente, as línguas, todos viviam sempre contente, alegre. Derepente foram acabando tudo como se fosse uma bomba destruindo a nossa natureza, que os nossos pais deixaram. Vamos acabar com a destruição da nossa natureza, vamos preservar para sempre, porque essa e a vida que Deus preparou para nos. e que os nossos ante passados deixaram para nos índios e não índios.

## **AR6**

### **Educação de um povo**

Seria bom se meu povo continuasse apenas vivendo em seu canto, lá sozinho em seu lugar de origem, sendo assim quem sabe não haveria disputa de poder entre os povos! enfim, continuando a viverem inocentes.

Mas se assim tivesse continuado, o que seria do futuro dos que ainda nem puderam ver a luz do sol. A reeducação dos mesmos foi necessária devido as necessidades que surgiram com os passar dos tempos. Hoje a cultura é diferente porém graças a isso podem se realizarem de todas as formas inclusive profissionalmente, pois com a ajuda da nova educação que se aprimora a cada dia podem ser alguém e serem lembrados.

Muitas ainda não entenderam que os ancestrais de um povo pode ser exemplos de vidas passada, jamais esquecidas; no entanto, reeducar os mais jovens nada mais é do que recriar novas culturas e não esquecer as antigas, reviver, abrir portas para oportunidades novas, reviver de acordo com o mundo em que vivem, visando melhorar a qualidade de vida de uma nação viva e real.

## **AR7**

### **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 arvores 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.

## AR8

(\*)

Num belo dia de primavera um índio (\*) foi caça no mato virgem. Derepente começou a chover deu a tempestade, não podia caçar. Naquele mato havia muitas caças para que os índios sustentassem as famílias. Pois, um dia acabou a mata, porque os brancos invadiram a aldeia e começou a batalera entre os índios guarani e brancos, eles lutavam pelos seus direitos.

Pois os índios, não percebiam que os brancos estavam dominando as terras deles, com isso, os índios perderam suas terras, suas, a caças e pescas que era a sustentação da família.

Hoje, os (\*) estão espalhados pelo Brasil em pequenas aldeias. Eles estão passado por dificuldades e fomes, porque os índios não tem mais caça e nem a pesca. E hoje, estão tentando lutar pelos seus direitos como índio, muitos já perderam sua língua e tradição. Mas assim, os mais velhos estão tentando contar as histórias dos antepassados querendo que as gerações que há de vir voltem ao costume culturais e aprender de novo as línguas. Este e a história dos povos guaranis.

## AR9

(Sem título)

Quando o Brasil foi desculberto os índios mais antigo (?).

Os índios eram muito bravo e andavam pelado pelas matas.

Ele gostavão de caçar pescar e dançavam

Tinha tambem um homem chamado pajé que é o cacique

O pajé é igual o médico para os indios 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 indios ficarem doença que ele cura.

Os indios confiam muito no pajé ele o mestre deles

Porque ele é o medico p/ os indios o pajé é deus.

Os indios antigos eram assim plantan milho feijão etc

Hoje os índio também são assim trabalham muto

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 indios.

E tambem não tinha escola nengue sabia nada sobre oque era escolha.

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 custume.

Estudando conhecemos varias coisa.

Vamos pensar nossa tradições e o nosso custume.

Lembrar sempre dos antigos os indios

Não diga que você é diferente dos antigos

Mais sim soorgulho de ser indio.

Retirar o espaço em branco

## **AR10**

### **O velho avô e seu povo**

O narrador, conta a história, quando ele é criança e seu avô pegava no colo, e contava as histórias do seu povo e dos seus antepassados. E ele por ser muito criança não entedesse muito da quela narrativa, mais ele ficava todo impressionado ao ver seu avô, já velho, pelos passar dos anos, e com sua voz ainda perfeita pelo sua idade bem avançada e parecia que o avô contava com tanta firmeza, que dava para ver na pessoa do velho avô do narrador, que ele estava vendo.

Tudo aquilo de novo. Contava história dos raízes do seu povo, e pelos anos de vida que o avô do narrador tinha, ele fazia com perfeição uma visão global dos seus antepassados.

## **AR11**

### **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 , raiz de caraquata, 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 danças e réza.

Mas o tempo foi passando e os índios 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 estavam 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 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 consequências do passado. tudo isso foi o que aprendi com os meus avós quando ainda pequena e até hoje me lembro como marca que nunca esquece.

## **AR12**

### **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 muitas também sobreviveram porque muitos conseguiram se defender das brigas entre os não índios. Até que um dia ela conseguiu chegar no rio Apucarantina ali montou seu acampamento trouxe toda sua família ficou ali até acalmar as brigas entre não índios. Até que foi chegando mais índios um dado força para outro até que conseguiram formar uma aldeia que hoje esse lugar é chamado de Terra indígena Apucarantina. Esta e uma história triste para mim porque escrevo sobre povos sofridos viveram das guerras, muitos perderam suas vidas mas que muito sobreviveram e isto é importante para mim porque vivo no lugar que meu povo defendeu, isto é o motivo de orgulho 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 no Apucarantina.

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.

## **AR13**

### **História jamais esquecida**

Lembro-me das historias que meus avos contavam, 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 sobrevivera no passado, a vidas deles como era e como conseguiram sobreviver as dificuldades, sempre foram mais felizes no passado, existiam guerras mais nosso povo era mais unido, onde um iria todos os povos estavam juntos, falavam que se não tivessem contato com os não-índios não teriam acabados com tudo o que eles tinham, o que existia foi tudo explorado até eles também alimentos, rituais danças, musicas, remédios, et.

Lamento muito meus avós terem partido para a eternidade, mas o que sabiam e a experiência passaram pra nós, e com certeza se estivesse 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 os outros pessoas que convivem ao meu redor, com uma cultura totalmente diferente de meu povo, podendo passar isso para meus filhos e mais jovens, E com intuito de poder ajudar meu povo no futuro terem vidas melhor.

#### **AR14**

##### **Lembranças**

Há muitos tempos atraz, lembro das noites gostosas de inverno que meu avô fazia fogo no meio do rancho o chão e reunia netos e netas ao redor do fogo e começava a se lembrar da sua infância muitas vezes até chorava, porque tinha lembranças boas e ruins.

E ali nós ficavamos todos prestando atenção o ele dizia e nos ensinava ao mesmo tempo.

Hoje somente a saudade e os bons conselhos que ficou no nossos corações. Para nos contar para nossos filho passando gerações para gerações.

Quando chega o inverno eu me lembro das historias tao doces, e também da queelas crianças que deixarão de ser crianças, hoje são adultas, adultos e muito mais da quele que contava, porque ele ja não existe mais somente a recorcação e a saúdade ficou na história.

#### **AR15**

##### **A morte de um índio velho**

Na aldeia do Apucarantina vivia um índio velho que se chamava Timóteo.

No ano de 1989, mais naquele ano ia sair uma festa, que era o dia do indio. Então toda a comunidade estava alegre pois eles iam comemorar o dia do indio naquele ano saiu a dança dos índios antigos na escola da comunidade e também o baile gaúcho. Mais tarde o rodeio a mutaria de touros e cavalos so que na quela tarde esse indio velho, que se chamava iaiá sair num barzinho ai perto do salão derrepente escapou um touro muito feroz e bravo e chifrou esse velho indio rasgou a barriga desse indio mais mesmo assim o indio estava vivo, mais infelizmente esse veio afalecer no hospital.

#### **AR16**

##### **História da minha avó**

Eu ainda me lembro que quando era criança a minha bisavó contava a historia para mim sobre o sol, e foi nos últimos dez anos, ela diz que esse sol que esta no ceu desaparecia e não voltava só na parte da tarde que ele se aparecia denovo, e disque naquele dia o meu bisavó estava na roça, e ficava uns dois dia na mata, lá ele viu bastante ao animais por perto dele disque, ai quando ele voltou a irmã estava morta e nunca volta.

#### **AR17**

##### **Como viviam os povos antigos**

Quando vejo este mundo lembro muito do passado na era dos nossos antepassados reunidos embaixo da árvore discutindo e dialogando o futuro do nosso povo para continuar a lutar e nunca deixar de ser índios.

Naquela época os nossos antepassados sofreram muitos para sobreviver trabalharam, plantavam colhiam e produziram para alimentar e sustentar a sua família.

Então a história dos povos antigos eram sempre desespero, mas eles não desistiram o único meio de vida era de trabalhar na roça não sabem ler e nem escrever outro custo de vida é o artesanato.

As vezes quando fico imaginando às lágrimas rolando e fico observando que um dia este mundo maravilhoso vai mudar para melhor.

#### **AR18**

##### **Grande mudança**

Antigamente os índios viviam no meio do mato, não existia escola as casas eram feita de sapé, não usava roupa a sobrevivência deles era de caça, pesca e árvore frutíferas. Não existia médicos porque dentro da comunidade existia um homem muito respeitado que é o pajé o índio mais velho da tribo, que benzia e curava com seu ritos espirituais.

Agora hoje é tudo diferente existem poucas naturezas, antigamente os índios não estudavam com os brancos aprenderam estudar, porque antes os caciques não apoiaram os alunos, mas agora eles dão grande apoio para o bem para sua comunidade.

#### **AR19**

##### **Os índios**

Antigamente os índios dançavam, eles usavam roupa estranhas, mas meu avô falava para mim, que os índios oravam no mato. Lá no mato os índios ficavam tranquilo, dormiam sugegado. Quando amanhecer os índios trabalham na roça, mas um branco encontrou um índio falou com ele, ele falou tudo o que estava acontecendo no mato. E o branco querendo ajudar eles, mas índio falou para ele você esta querendo a nossa terra, mas o branco disse que so queria ajudar vocês. E daí o índio pensou, então pode morar aqui. E o branco ajudou eles. Agora os índios falam a língua dele.

#### **AR20**

##### **O passado de nosso povos**

Alguns tempos atrás o povos indígena sofrerão muito devido de certas doenças que viam agravar o povos indígena. na épocas morreram muitos índios principalmente com a maldita gripe e tuberculose so tinha na época o pajés que faziam cura com longe dos tempo que veio a civilização e os índios passaram a ser reconhecido pela funai a brigada pela causa indígena mas mesmo assim tem lutado para si defender melhor.

E porisso vamos mudar nosso domínios mediante todos estes empasse as comunidade indígena precisa de para sobreviver melhor na sociedade branco.

## XIV VESTIBULAR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ (2014)

### BR1

#### O preço da desobediência

Certo dia um rapaz falou pra sua mãe que ia a casa de uns amigos pra jogar baralho, então ela disse:

-Não vai meu filho, já está tarde e é quaresma você pode encontrar um lobisomem.

Ele zombou da mãe e disse:

- Se eu encontrar o lobisomem, o matarei.

E a mãe preocupada com o filho ainda insistiu, mas de nada adiantou, ele estava decidido a se encontrar com os amigos.

Enquanto ia pela estrada encontrou o lobisomem que em seguida a atacou.

O rapaz empunhou uma faca que sempre carregava consigo e feriu o monstro. O lobisomem fugiu, mas o sangue da criatura havia tocado sua pele, e alguns anos depois o rapaz começou a se transformar.

A sua desobediência havia lhe custado a liberdade, pois agora era escravo de uma maldição.

### BR2

#### Plantação dos índios

Antigamente os índios só acreditavam nas lendas que, quando a lua fica cheia, eles começavam a plantar para o plantio ficar bom e os animais ou todo tipo apareciam para comer aquele plantio. Também fala que quando a lua fica nova que ruim de plantar.

E só olhavam a lua cheia e para ter certeza que o plantio deles vai ficar boa. T em uns que platam sim olhar a lua e a plantação deles não tão boa.

Que quando um índio morreu, na tumba dele nasceu um pé de mandioca e uma e um índio foi pra cemitério para acender uma vela e viu que tinha nascido um pé de mandioca, e foi para contar que um pé de folha tinha nascido na tumba do seu irmão, e os parentes deles os nomearam de mandioca. E depois disso passou a ser cultivos para que no futuro os filhos deles possam plantar para seus filhos. Que passou a ser o alimento mais típico do kaingang e de outros tribos indígenas como os kame e os kairus.

### BR3

#### A mina de água sagrada

Pajé era um homem que acreditava muito em Deus, certo dia caminhando pela estrada um santo apareceu para ele dizendo que tinha uma missão para o Pajé.

O santo disse que era para ele cuidar de uma mina sagrada que curava as pessoas.

Pajé passou então a cuidar muito bem dessa mina e a orientar a sua comunidade a fazer o mesmo para que quando as pessoas adultas e crianças quando ficassem doente tomassem daquela água para se curar, mas para isso eles teriam que ter muita fé naquela mina.

E essas práticas são feitas até hoje na comunidade muitas pessoas foram e são curadas pela água sagrada daquela nascente e esses conhecimentos são passados e orientadas para as futuras gerações daquela comunidade.

Pajé dizia que as pessoas que tiverem fé na água daquela mina, pela água da mina serão curadas.

### BR4

#### Surgimento da dança

Certo dia, um índio estava tão triste, era num dia de sábado, então, ele foi para mato ouvir os cantos dos passarinhos e assim passar o tempo juntinho a natureza.

Quando ele chegou no mato, tava tudo tão calmo nem os passarinhos estavam cantando. Foi quando ele ouviu uma voz que começava a cantar no meio do mato, então ele começou a olhar para o lado e para o outro e aí as árvores começaram a dançar, o índio ficou observando e sem saber o que fazer começou a dançar também, e quando estava muito cansado de dançar sentou no chão e dormiu.

Quando o índio acordou, já era tarde e já não ouviu o canto, nem as árvores estavam mais dançando. Então ele voltou para casa correndo, contou para todo mundo o que tinha visto e feito, mas, ninguém acreditou, então ele começou a mostrar e dançava bem devagarinho como as árvores dançavam e aí todo mundo começou a trocar os passos e foi aí que então surgiu o dança.

## **BR5**

### **Sem título**

Antigamente tinha um senhor e os três filhos na época não tinha comida só viviam de caça e pesca não tinha sal nem óleo, e um dia dos filho ficou doente de comer só carne, o dia estava anoitecendo, e os pais dele foram dormir, quando anoiteceu o ficou chorando lá fora, quando amanheceu o pai dele foi ver ele, mas o filho já tinha falecido e o chorava muito e dizendo porque um Deus porque não mostra outra coisa para nós comer eu não quero ver meu outro filho morrer de fome Senhor. na época não cemitério, então o levou ele para o mato cavou a terra e depois deixou ele dentro cobertou ele de terra depois voltou chorando para casa.

Na sete modia, quando o pai e a mãe foram para onde o filho foi sepultado para rezar no lugar onde o filho foi sepultado tinha muitas pés de alimentos como: feijão, arroz, mandioca milho. etc: é por isso que hoje existe alimentos para nos comer e foi assim que existiu os primeiros alimentos

## **BR6**

### **As Terras Indigenas**

A muitos tempos atras, o Brasil era tomado por varias tribus indigenas. Com a chegada dos primeiros brancos em terras dos indios foi uma exproção, onde agora temos muito indígenas espalhados por todas as partes do mundo, com a divizão de terra muitas delas tem poucas e outras tem bastante, a preservassão é cobrado de todos, e com o meio de sobrevivência muitas delas entrou a agricultura, vai ano e chaga o outro grande parte das matas verdes estão sumiram, rios estão desaparecendo das nascentes!

o pouco que temos vamos cuida-los reflorestar, antes que o pouco termine, ia mais uma dus terras indígena que se vai, ou é tomada por cidade enormes ou por lindas florestas.

Que essa seja pra ter mas um mundo melhor um ar puro, antes que estas belezas acabem eai até quando a natureza vai se recompor, para que o ser humano acabem com ela outra vez.

## **BR7**

### **Sol e Lua**

Ao amanhecer de uma longa noite de lua cheia, onde ocorreu trovões, relampagos e eclipse. uma vez nascida a lua e o sol. Era como amantes da noite. Teriam menos de 10 horas para se amar, compartilhar carinhos, beijos, ser felizes por algumas horas, sem pensar no amanha.

Era tanta saudade que parecia fogo no luar, nas nuvens. Uma paixão que ultrapaga a realidade, completando o impossível.

Ninguém pode separa-los, eram tão poderosos! Intocáveis... Porém, assim a noite foi se acabando trovões, relampagos e eclipse se acabaram. Por alguns instantes se despediram, formaram juras de amor e em: 4 em 4 anos, se encontraram novamente, sendo fiel um ao outro.

## **BR8**

### **O surgimento da aldeia (\*)**

tinha um homem pobre, mas trabalhador muito chamado (\*) um dia ele foi no mato casando animais, mas ele viu que era um bom lugar para sua casa. Então começou a procurar madeira essas coisa para sua casa, Então, a casa dele ficou pronta ficava no meio do mato. dai ele contava para as outras pessoas indígenas que era um bom lugar para morar, e um dia tinha 2 dois indígenas chegando na casa dele, e decidiram morar naquele mato, e tinha 3 três pessoas indígenas, no dia seguinte. chegaram mais 5 cinco indígenas naquele mato, (\*) morava oinde tinha muita terra, e tinha umas crianças lá e ai as crianças decidiram bola, e fizeram uma bola de papel de plasticoe procuravam um lugar para jogar bola, e não acharam. dai as crianças achavam que ia dar para jogar em volta da casa do (\*). Então eles jogaram bola em volta da casa do (\*). ele não brigava com as crianças ele adorava eles jogando envolta da sua casa, um dia ele estava doente de tanto trabalho e os amigos dele não sabiam o que fazer, e ele morreu. Então a aldeia deles era o sobre nome do (\*) era (\*) a aldeia deles, os indígenas decidiram fazer o campo mais grande e eles fizeram mais grande o campo e os homens jogavam bola daí, mas não tinha mais casa dentro do campo, e aquele campos existe até hoje na nossa aldeia, então a aldeia foi o sobre nome de (\*), (\*).

## **BR9**

### **Redação- Vozes**

Quando na época mais antiga, há aldeia (\*) é falada, por Grandes Histórias de Lendas. Hoje é falada por muitos indígenas por vozes, que já amuito tempo já vinha sendo falada por muitos mesmos quem não é indígena por tanto era falada de estrelas que desiam nos pés de uma montanha e que é falada até desde hoje. Se ouvian vozes. Gritos pessoas chorando animais rugindo. Sendo que no mesmo lugar não existe nada a não ser mata fechada. acho que historias como essa não deveria acabar por que a historia já vem sendo falada de geração a geração. Até hoje é falada para os mais novos acho que a inda falan, muito. para que não deixe de ser falada.

## **BR10**

### **Sol e lua**

O sol amava muito a rainha lua, ficaram então sabendo que esse amor era impossível. Por que ficassem juntos seria o fim do planeta.

O sol queimaria toda a terra e a lua inundaria todo o planeta com suas lágrimas, os dois ficaram nunca mais

sol em um canto e lua em outro.

A lua ficou chamando por 40 dias e 40 noites primeiro em forma de garoa, depois foi ficando cada vez mais forte.

Até que chegou a tempestade com toda a sua força, primeiro veio a enchurrada depois crescendo e se transformou em rios lagos e oceanos.

Por isso o sol aparece de dia e a lua a noite.

## **BR11**

### **A criação da mandioca**

A tempos atrás existia um pouco aldeado no meio da mata. Lá nasceu um menino com a cor mais clara, chamado de mandi. Todos gostavam dele. Um dia este menino veio a falecer. Todos naquele povo choravam em cima da septura de mandi. Depois de passar de algum tempo, nasceu naquele lugar, uma planta, que deu origem ao nome, mandioca. Essa lenda nos proporciona a valorizar a cultura culinária e também nos ajuda a valorizar e a manter a cultura guarani, com identidade única.

## **BR12**

### **Como manter a Cultura e Costumes**



Lendas, história contada pelos mais velhos que marcam muito a cultura entre os povo indígenas, sempre passando para os mais jovens para que passem adiante. Dizem os mais velhos, um dia um pássaro cantando no topo de uma árvore bém alta, esse passáro chama-se Gavião cantava muito, quando outros indígenas por ali passaram se depararão com um índio morto embaixo daquela árvore.

História que são contada e dizem que quando esse passáro começa a cantar sertamente é um indígena que vai morrer.

Portanto lendas fazem parte da cultura indígena, fazendo que permaneça essa tradição entre os povos indígenas.

### **BR13**

#### **Sem título**

As lendas são contadas e transmitidas através dos tempos, dependendo de como contar a historia ela se torna uma verdade ou mentira, algumas historia são verdade aconteceram nas regiões onde vivem seus antepassados

Isso ajuda a manter e preservar as nossas tradições, eles se sobressairam cada um deles pelo poder.

E por isso não levar em conta so lendas mitos eu ajuda a preservar nossa tradição, nós temos nossas danças, comidas, costumes, contos, fala etc. Isso agente tem que preservar isso dentro das aldeias, por que se agente na não manter isso agente vai ser tratado como um não indio pois tudo isso ajuda a manter noça tradição.

### **BR14**

#### **A lenda da coruja**

A muito tempo atraz em uma aldeia indígena os índios começaram a sentir falta de um dos seus homens e ficavam preocupados e resolveram então procura-lo, eles temiam que algum bicho selvagem tivesse o devorado ou que o homem branco tivesse o matado procuravam por toda a aldeia e não encontraram, decidiram procurar pela mata chamaram pelo seu nome e nada do indio aparecer, já estava escurecendo ouviram o canto de uma coruja no topo de uma arvore caminhavam até ela e lá estava o indio enconstado em seu tronco seus amigos se alegraram e correram até ele mais o indio estava morto e no topo da árvore uma coruja cantava como se quisesse avisar ago e dai em diante os índios passaram a acreditar que quando a coruja canta e por que um indio irá morrer.

### **BR15**

#### **Vida que não volta**

Antigamente os indígenas não morriam graças a nhanderú que havia deixado uma grande ensinamento aos indígenas um ritual muito importante, quando algum indio morria era feito o ritual e em alguns dias era devolvido a vida ao indio morto, ele voltava e forte novamente.

Mas um dia aconteceu de um indigena morrer e foi feito o ritual, mas sua família não teve paciência de esperar os dias certos e quebraram totalmente o encanto que nhanderú havia dexado ao povo nativo.

E então nhanderú não mas houve as presses pedindo pela vida perdida.

### **BR16**

#### **O símbolo Nhanderú**

Em uma aldeia havia uma garota que não repetava sua cultura, mas o cacique pediu há ansiã da aldeia para lhe ajudar, pois a garota era rebelde e todos da comunidade queria mandar ela embora. A ansiã conversou com a menina e disse que se continua-se assim Nhanderú (Deus) poderia levar ela da terra, mas ela não ouviu a ansiã e disse não ter medo. Com o passar dos dias nada mudava, mas Nhanderú enviou uma visão há ansiã, mostrando

que a menina rebelde seria levada da terra e no local que o corpo fosse enterrado nasceria uma linda rosa para simbolizar a misericórdia da alma.

Assim aconteceu a garota se foi e no local que o corpo foi enterrado, nasceu um lindo botão de rosas que se tornou o símbolo de Nhanderú, para mostrar que Nhanderú é misericordioso.

## **BR17**

### **O guardião das florestas**

Existem muitos tipos de lenda no Brasil, algumas conhecidas por muitos e outras por muito poucos. Mais tem uma que varias pessoas já escutaram e cantaram, a lenda do Curupira.

O curupira e uma lenda muito conhecida e comentada por varias pessoas e passada de geração em geração.

Muitos dizem que ele tinha uma aparencia normal de um menino qualquer, a não ser por um detalhe, seus pés virados para não ser encontrado na mata, que era o lugar onde morava. Erá muito conhecido por ser um guardião das florestas por cuidava dos animais e da floresta impedia que os caçadores matavam au capturarem os animais, principalmente as que estavam em extinção.

Por esses motivos que os caçadores sempre tentavam achr e capturar o curupira, mais nunca o encontraram.

## **BR18**

### **Ronkag**

No decorrer dos anos, surgem épocas que uma onça sobre até céu e devora a lua, levando toda a luz e trazendo maus espiritos para a tribo, inconformados com isso nossos antepassados com suas armas (lanças, zarabatanas), lutaram bravamente, mas como a onça estava tão longe, oque era lançado contra ela não a alcançava, prestes a devorar a lua, um velho e bravo guerreiro da tribo lança sua flecha e espanta a onça para longe.

Por seu ato de bravura, tope leva Ronkag morar na lua, podemos ver até hoje a onça passando bem perto dela (eclipse) e Ronkag com muita bravura sempre a espanta para longe.

São lendas, mitos como esse, que são passados através das gerações por nossos avós, pais, professores fazem com que nossos costumes, crenças e principalmente nossa história ainda continuem vivas.

## **BR19**

### **A lenda do curupira**

Existe na floresta um ser, não é homem, nem animal, mas um espirito com uma labareda de fogo em lugar do cabelo, tem os pés ao contrário dos nossos, o povo indígena chamam de curupira: protetor dos animais e da floresta.

O curupira desmancha armadilhas e com os pés virados para trás deixa pegadas para confundir os caçadores, que acabam se perdendo na mata, depois aparece para eles, que fogem assustados e não voltam caçar.

Os índios sentem protegido pelo curupira, eles retiram somente o necessário da natureza, para poderem sobreviver, pois esta proteção ao deixa acabar com os animais, peixes rios e plantas.

## **BR20**

### **Semana de luta**

Vou contar uma lenda e uma tradição que acontece nas aldeias de etnia Kaingang, que são feitas pelas mulheres que perdem seus maridos, seus falecido marido.

Essa lenda acontece quando as mulheres da tribo Kaingang ficam em luta pelos seus maridos, seus lutos duram aproximadamente uma semana da morte do seu marido, nesse

tempo a mulher que teve a perda do marido, fica isolada em alguma parte de sua casa com um pano cobrindo seu rosto ou toda sua cabeça, impedindo que ela veja alguém da família ou amigos, além de não poder ver ninguém ela fica em jejum e não pode se alimentar de nada. Diz a lenda que se nesse tempo de luta ela ver alguém, a pessoa que ela viu, podem vir a falecer dias depois.

Aparentemente essa lenda é quase extinta e atualmente não é levada a sério por essa geração nova de indígenas, mas os índios mais antigos, acreditam muito e tem essa tradição ainda