



O SUJEITO-INDÍGENA ENTRE LÍNGUAS: análise discursiva do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)

André Cavalcante¹

1 ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS: O INDÍGENA BRASILEIRO E O RCNEI²

Nas décadas de 80 e 90 do século passado, as leis brasileiras avançaram um pouco no que se refere aos direitos civis dos brasileiros, inclusive na educação, com leis que (tentam) direcionar e regulamentar o currículo³. É importante salientar que tais leis e decretos têm um caráter autoritário⁴, por serem impostas pelo governo, e mesmo que alguns profissionais sejam chamados para ajudar a pensá-las, só o Estado assume a posição de autoria desses textos. Tais avanços, sobretudo com a constituição de 1988, reverberaram na possibilidade de sujeitos esquecidos, marginalizados, reivindicarem seus direitos e a igualdade entre os indivíduos. Por exemplo os indígenas⁵, que tiveram muitos de seus direitos protegidos, ratificados, no que se refere à identidade, educação, cultura, etc. (Capítulo VIII e outros da Constituição). Em meio de alguns direitos alcançados por esses sujeitos, historicamente é sabido o quanto o Estado violentou e apagou as existências desses povos, pois

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, bolsista da Fundação Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). É, também, integrante do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV). Contato: acbs.cavalcante@gmail.com.

² Uma versão deste trabalho foi apresentada ao curso de Linguística Aplicada, do PPGL-UFPE. Agradeço a profa. Beth Marcuschi pelas sugestões e questionamentos.

³ Quando da escrita deste trabalho, ainda não estávamos passando pelos retrocessos no currículo escola na conjuntura política atual, 2016, tampouco os retrocessos no que tange aos direitos indígenas.

⁴ Ainda que tais leis sejam debatidas no Congresso, só o Estado que assume a posição de autoria desses textos. Já os referenciais foram elaborados pelo CNE/MEC, vinculado também ao governo. Assim, discursivamente podemos dizer que é o Estado que se põe na posição de autoria tanto das leis como dos referenciais curriculares.

⁵ Em trabalho anterior, (CAVALCANTE, 2015), assumo uma diferença de sentidos entre as palavras índio e indígena, que se relaciona com o conceito de formação discursiva (FD), tal como utilizando na análise de discurso de linha pêcheuxteana, como aquilo que pode e deve ser dito dentro de uma determinada conjuntura sócio-histórica. (cf. PÊCHEUX, 1975). Dessa maneira, a palavra índio está associada aos sentidos inscritos numa FD da colonização e “indígena” a uma FD do indígena. Porém, nesse trabalho não farei tal distinção pois nos documentos oficiais brasileiros elas não apresentam efeitos de sentidos diferentes.

(...) não é só pela violência física ou verbal que se encontram os meios de se obter a submissão. Há uma violência mais insidiosa e eficaz: a do silêncio. E o poder, além de silenciar, também se exerce acompanhado desse silêncio. Este, por sua vez, numa sociedade como a nossa, se legitima em função do amor à pátria e da crença na responsabilidade do cidadão. (ORLANDI,2008, p. 65)

Essa violência simbólica que remonta aos tempos da colonização, que representa, nos dizeres de Mariani (2004, p. 23) a coexistências de povos com histórias e línguas distintas em um determinado momento da História. Havendo, assim, um contato entre essas diferenças, que se dá via força, com vários confrontos e tensões entre tais povos. Este fato é praticamente silenciado dos documentos oficiais sobre o ensino e nas leis brasileiras, assim como foi negada a existência desses povos e de suas línguas em um determinado tempo da história. Porém, a partir da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), fez-se necessário um documento que guiasse as escolas indígenas, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RECNEI), de 1998. Tal documento faz parte da série de Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação, que diz:

É com prazer que lhe entregamos o **REFERENCIAL** e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena. Esperamos contribuir para o enriquecimento das discussões pedagógicas no interior de cada instituição escolar e para a elaboração de projetos educativos que possam reverter em melhoria da educação escolar indígena. (BRASIL, 1998 p. 5)

Com o objetivo de elucidar tais pontos da apresentação, o RCNEI é organizado em duas partes, quais sejam: Parte 1 – Para começo de conversa - e Parte 2 – Ajudando a construir os currículos escolares. Na primeira parte, o referencial comenta sobre a história da educação indígena e os fundamentos dessa especificidade de ensino. Na outra parte, são apresentadas reflexões sobre o currículo, a organização do trabalho escolar, os temas transversais e o currículo de cada disciplina, perpassando pela avaliação, o que ensinar/aprender e sugestões.

Ao tomar como objeto analítico deste trabalho o RCNEI, pretendo analisar como o Estado, através do Referencial, visa direcionar o ensino de línguas em comunidades indígenas, o que deve estar no currículo, assim como é abordada a diversidade

linguística do País, nos questionando nos seguintes pontos: O Referencial respeita as peculiaridades dos grupos indígenas? As línguas brasileiras indígenas e portuguesa estão numa relação de equipolência no currículo? A partir dessas questões discutiremos a relevância da língua para os sujeitos no que concerne à inclusão/exclusão em uma dada comunidade/nação. Para tanto, inscrevo-me no campo de estudos da Linguística aplicada, e pela natureza das reflexões, me filio teoricamente à Análise do Discurso de linha pecheuxteana (AD) na sua articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL).

2 BREVE PERCURSO TEÓRICO: ENTRELAÇAMENTOS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A partir dessas questões de pesquisa citadas anteriormente, visamos à “resolução de problemas da prática da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Uma vez que

a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva... nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2006, p. 48)

Filio-me, então, a uma concepção de linguagem que se aproxima da de Fabrício (2006), que a observa

Em suma, como trabalho. A homologia que tenho procurado estabelecer entre trabalho e linguagem se baseia no fato de que ambos não têm um caráter nem arbitrário nem natural e assenta sua necessidade no fato de serem produção social, interação entre homem e realidade (natural e social). A linguagem, então, entendida como mediação necessária, não é instrumento, mas é *ação que transforma*. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais. Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente. (ORLANDI, [1983] 2001, p. 82)

Portanto, a linguagem é uma forma de ação social, transformadora, que constitui as relações histórico-sociais e, por conseguinte, os sujeitos. Dessa maneira, é impossível estudar a linguagem desvinculada dos sujeitos. Acrescento que é no discurso como “efeitos de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, [1969] 2014, p.79), no qual não se separa a “estrutura e o acontecimento” (PÊCHEUX, [1983] 1988), assim, ao materializar-se no discurso, a língua produz sentidos na História, havendo, dessa maneira, espaço para refletir o imbricamento entre sujeito e sentidos, pois

como pensamos em AD, eles se constituem mutuamente. (PÊCHEUX [1975] 2009)

Diferentemente de Fabrício (2006), por estarmos inscritos em outro domínio de saber, observamos que essas escolhas nas práticas discursivas não são intencionais, são afetadas pelo esquecimento, 1 e 2, teorizados por Pêcheux (2010 [1975], p. 161-162), nos quais o sujeito pensa ser origem do seu dizer e que só existe uma forma de linearizar esse discurso, e, assim, para eles, há uma relação entre pensamento/linguagem/mundo. Essas são ilusões necessárias para a produção de discursos, dessa forma, também é produzida impressão que sentidos e sujeitos são unos.

É pela ideologia que tais ilusões são produzidas e é através dela também que os indivíduos são interpelados à posição de sujeitos do discurso. Orlandi (2013) discutindo as bases da AD, aprofunda essa noção dizendo que

A ideologia [...] não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim que as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. Por outro lado [...] é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. (ORLANDI, 2013, p. 48)

Então, a partir de um olhar mais atento sobre essa noção percebemos que ela não representa o mascaramento da realidade ou que está apenas nos plano das ideias, “uma ideologia existe sempre num aparelho⁶, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material” (ALTHUSSER, 1996 [1968], p. 84). Ao retomar Althusser, na AD, a ideologia, tem sua prática material e no discurso ela se materializa, como temos dito. A partir dessa relação conflituosa de lutas de classes, representadas

⁶ Para Althusser, os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs) são instituições que reproduzem a ideologia dominante. São exemplos dele a Escola, o exército, entre outros.

pelas ideologias dominantes e ideologias dominadas, é que o analista questiona quais formações ideológicas estão inscritas na materialidade linguística dos discursos.

Neste trabalho, observaremos que mesmo que no referencial haja uma tentativa de apagar as diferenças e a história de dominação sobre os povos indígenas (apagando as contradições inerentes a qualquer discurso), há sempre os não-ditos que representa(ra)m os sentidos de colonização e políticas linguísticas que tornaram a língua portuguesa a língua oficial do Brasil, a ser ensinada nas escolas. Através das

1. ações da igreja católica e, mais especificamente, dos jesuítas na prescrição do modo e dos meios lingüísticos para se processar a evangelização dos povos não cristãos, e 2) a revolução tecno-lingüística que, a partir do Renascimento europeu, tanto organizará uma produção maciça de gramáticas e de dicionários monolíngües para as línguas neolatinas, quanto proporcionará a 'tecnologia' necessária para a descrição das línguas do novo mundo.

Essas ações religiosas unidas aos instrumentos linguísticos,⁷ interditarão a possibilidade dos sujeitos serem sujeitos e produzirem sentidos na língua indígena, num processo chamado por Mariani (2003) por colonização linguística,

o processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-lingüístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional. [...] Vale destacar que essa noção - *colonização lingüística* - recobre uma série de fatos já estudados, porém ainda não nomeados. Fatos resultantes do acontecimento linguístico que foi o encontro de povos com línguas e memórias diferenciadas e sem contato anterior. [...] Essa *colonização lingüística* é desencadeada no bojo do *acontecimento lingüístico* que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado linguageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação. No processo colonizador, circulam essas imagens sobre as línguas, sobre essas línguas constitutivas de povos culturalmente distintos que se defrontam em condições de produção tais que uma dessas línguas, chamada de língua colonizadora, visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s). Isso rege, no devir do processo de colonização, a forma como vai sendo construída uma relação muito singular: o lugar de onde o colonizado fala se constitui no entremeio da heterogeneidade lingüística inerente à colonização. Aquela que virá a ser a língua nacional se organiza justamente aí, nessa disputa por espaços de comunicação, em meio ao confronto entre políticas de sentidos das línguas em confronto/contato, ou seja, entre diferentes produções de sentidos e de práticas sócio-históricas que se encontram ligadas a cada língua específica. (MARIANI, 2003, p. 73-74, *grifos da autora*)

⁷ Para Aurox (1992), a gramática e dicionário são instrumentos linguísticos responsáveis pela gramatização das línguas. Com eles são realizadas a descrição e instrumentalização das línguas. A partir dessas duas tecnologias as relações entre as línguas podem ser alteradas.

Observa-se, portanto, que para dominar novos povos, através da colonização, é imprescindível uma colonização linguística também. Assim vão sendo construídos novos sentidos, rupturas que reorganizam os dizeres sobre as línguas tidas como inferiores a tal ponto de enfraquecê-las, produzindo, dessa maneira, uma nova memória. Foi através da colonização linguística, a gramatização e a catequese que os indígenas foram doutrinados, e deixaram, em alguns casos, suas línguas, suas culturas. E com o ensino tradicional imposto pela metrópole que o português tornou a língua dominante nessas terras.

Ao falar sobre o ensino indígena, voltamos a um passado silenciado que começa pela catequização dos índios pelos jesuítas, a aprendizagem do tupi antigo para facilitar os propósitos da Metrópole, em que o ensino teve um papel devastador aos sujeitos-indígenas. No RCNEI, há uma breve referência a como foi o ensino para os índios. As escolas eram “escolas para índios” e não “escolas indígenas”. Nessas nomeações, já estão presentes efeitos de sentidos que estão relacionadas às duas FDs conflitantes que já falamos anteriormente: a FD da colonização e a FD dos indígenas. Assim, nas escolas para índios, o português era ensinado como fosse necessário a dominação desses sujeitos, aprender as leis, serem submissos ao Estado.

Sobre a Educação indígena, Orlandi ([1983] 2001) analisou alguns documentos sobre esse tema, relacionando com a tipologia dos discursos (discurso autoritário, lúdico e polêmico.) Na época desse trabalho, não havia documentos oficiais sobre o ensino indígena, assim, foram analisados tais textos: A Questão da Educação Indígena (CPI), Educação Indígena e Alfabetização (B. Melià) e xerox esparsos de algumas iniciativas isoladas. O discurso pedagógico, para essa teórica, é do tipo autoritário onde há “a polarização da paráfrase, no lúdico a da polissemia e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre a paráfrase e a polissemia.” (*op. cit.* p. 84). Nesses textos, ao dizer que se deve “ouvir o índio”, não é dando espaço para a reversibilidade, mas é “ouvir para modificá-lo”. Uma vez que

nossa educação visa não só a reproduzir, mas sobretudo reproduzir a desigualdade (abolindo as diferenças sob o simulacro da unidade). Se isso é um problema dentro de nossa própria cultura, o será muito mais claramente quando vai em direção a outra cultura, assimilando-a. (*Op. cit.* p. 88)

Pelo sistema educacional do tempo das “escolas para índios”, as diferenças eram vistas como problemáticas, e através do discurso autoritário havia pouco espaço para os indígenas se significarem, produzirem sentidos, ou seja, serem sujeitos. Ouvir o índio em outro domínio de saber deveria ser o reconhecimento

que eles tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar, na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia. (*op. cit.* p. 90)

Uma vez que “as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam.” (PÊCHEUX, [1975a] 2007, p.18), “ouvir o índio” tem sentidos diferentes dependendo da posição do sujeito representada no discurso e sua inscrição em uma FD. É também importante abrir a possibilidade, nessas peculiaridades de ensino, para o discurso lúdico na “sua relação com situações discursivas específicas como o cotidiano, o político e as festas, ou seja, o lúdico entre o provado e público, etc. Não só na cultura indígena” [...] (*op. cit.* p. 95) mas na educação em geral.

Anos à frente, com a mudança da perspectiva de escola “para índios” para “escolas indígenas”, como já dito, possibilitada pela constituição, a LDB, etc, surgiu uma nova forma de pensar a educação indígena, como veremos na próxima seção.

3 UMA LEITURA DO REFERENCIAL CURRICULAR: MEMÓRIA, SILÊNCIOS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Os dados de análises dessa pesquisa são recortes do RCNEI, no que se refere à seção Línguas. Metodologicamente, esses excertos serão chamados de Sequências discursivas (SDs), por representarem partes do discurso a ser analisado. Ao longo dessa análise, trarei alguns exemplos mais recorrentes da proposta de ensino de línguas nas escolas indígenas. E, assim, tocar-se-á em pontos fulcrais da AD, sujeito e sentido no discurso, onde a ideologia não cessa de produzir seus efeitos. Por se falar sobre a língua, estaremos nos relacionando com as reflexões sobre o saber metalinguístico.

Na seção que analisada, há 5 subseções. A saber: I. Introdução; II. Por Que estudar línguas nas escolas indígenas? III. Línguas no currículo: O que aprender e como

ensinar? IV. O ensino de Línguas e a Avaliação; V. Indicações para a formação do professor e VI. Bibliografia. Partiremos agora para a análise dessas subseções como um todo, trazendo os pontos mais significativos e recorrentes sobre língua(s) e ensino.

SD1. A linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas. Ela serve, também, para dar nomes às coisas e às pessoas, para organizar coisas e pessoas em categorias. A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo; serve para raciocinar, fazer operações, planejar ações[...]Por isso, ao se pensar o currículo de cada escola indígena, é importante refletir sobre as seguintes questões:

- *Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola?*
- *Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente? (BRASIL, 1998, p.113)*

Na introdução sobre o tema Língua, era de se esperar que fossem abordados caracteres gerais dela, tais como reflexão sobre seu conceito, sua importância, e conseqüentemente suas funções sociais. Porém, nessa SD, observa-se que apenas é destacada para que “Ela serve”, isto é, sua função e não sua conceituação. Para ratificar essa visão simplista da língua, como algo que serve para algumas coisas, “nomear”, “pensar e avaliar o mundo”, “categorizar”, é proposto que os currículos das escolas indígenas reflitam “que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas”. Nessas primeiras palavras, observa-se um imbricamento entre a visão da comunicacional da linguagem e expressão do pensamento. Visões estas já criticadas por Pêcheux em 1969 [2014], representadas pelos modelos “reacional”, do behaviorismo e o informacional, de Jakobson. (*op. cit.*, p. 81)

Partindo para outros pontos, o documento versa sobre a situação bilíngue, multilíngue e monolíngue do país, assim como as variações linguísticas presentes nas línguas.

*SD2. Esses sistemas multilingues são um exemplo de que as pessoas podem viver lado a lado, em paz, sem terem que falar, todas, a mesma língua. Às vezes, nesses contextos, uma das línguas se torna o meio de comunicação mais usado, torna-se a **língua-franca**. Essa é utilizada por*

todos, quando estão juntos, para superar as barreiras de compreensão.
(BRASIL, 1998, p.116)

Em SD2, é apresentada a importância de desnaturalizar a ideia do senso comum de unidade linguística no Brasil, pois quando se pensa em línguas indígenas, geralmente, se pensa apenas em tupi(guarani), e são apagadas cerca de 180 línguas brasileiras que ainda existem e diversas outras que já existiram. Pelo público alvo do documento, espera-se que os professores das escolas tenha conhecimento do multilinguismo brasileiro e possam refletir sobre ele nas escolas. Além também da existência de línguas-franca, com função de fins utilitários, facilitando a interlocução entre sujeitos de diferentes línguas, como foi o caso do nheengatu nas primeiras fase de colonização, comentado no referencial. Atualmente o português tem essa função. (Sobre esse aspecto falaremos mais à frente.) Nessa coexistência de línguas em um só território nacional, é notório que algumas línguas tornam-se mais utilizadas e privilegiadas que outras. Sobre esse aspecto, a SD3 diz

SD3. os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país. (BRASIL, 1998, p.117)

Nesse momento e permeando quase todo o discurso do RCNEI, há a presença de teorias sociolinguísticas, no que cerne às variedades linguísticas existente no País, visando auxiliar no tratamento das questões que envolvem o sujeito-indígena e as línguas. Como se observa na SD3, é apresentada, brevemente, a situação linguística dos povos indígenas, em que suas línguas são menos privilegiadas em detrimento da língua do Estado, a Língua de Madeira. Ao dizer “Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na História do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido

ignoradas no país” Há não-ditos, dizeres silenciados, mas que produzem sentidos, que não poderiam/deveriam serem ditos em um discurso do Estado, por exemplo, a reponsabilidade deste na interdição do uso das línguas indígenas. São praticamente não tocadas as políticas linguísticas ocorridas no Brasil que fizeram com que o Português prevalecesse como língua do Estado. Portanto, é jogada a responsabilidade para o leitor, “basta olhar”, conhecer e refletir sobre tais questões, relacionadas a um memória que pouco a pouco é apagada. Em SD4, ao falar da língua indígena na escola, algumas dessas questões são aprofundadas

SD4. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira.

Uma outra causa que explica o desaparecimento de línguas indígenas é o deslocamento sociolingüístico. Isso acontece quando, em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando o território comunicativo da língua dominada. [...] O problema, no entanto, é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhe pertencem. Quando isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece, porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o português. [...] Essas "invasões lingüísticas", depois de algum tempo, podem fazer com que uma língua indígena acabe desaparecendo. Ela desaparece porque deixa de ter razão de existir. Desaparece porque já não serve para quase nada, porque já não tem mais funções importantes dentro da aldeia. É importante ressaltar que, de um modo geral, a perda de uma língua indígena se dá tão rapidamente que seus falantes quase nunca percebem o que está acontecendo. É bastante comum que num espaço de apenas três gerações uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, se torne bilíngue (português/língua indígena) e depois volte a ser monolíngue novamente: só que desta vez, monolíngue em língua portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 118)

Na SD acima, é ratificada a complexidade linguística existente no país, e assevera-se que a “inclusão de uma língua indígena no currículo” é “um direito previsto na constituição brasileira”, além disso, é trazida a questão problemática nas situações bilíngue/multilíngues, em que os sujeitos indígenas, anteriormente monolíngues em língua indígenas, passam a ser bilíngues, falando também o português, mas acabam

ficando exclusivamente em monolíngues em Língua Portuguesa (LP). E, assim, a Língua Indígena (LI) “deixa de ter razão de existir”, sendo considerada inferior à língua que nos foi imposta. Sobre os dizeres sedimentados socialmente sobre a “inferioridade” de determinadas línguas, influenciadas pela colonização linguística, foi amplamente divulgada uma imagem desqualificadora das LIs, sendo

construída em torno de uma ideologia do *déficit* que, ao mesmo tempo, é tanto já existente e prévia ao contato propriamente dito quanto serve para legitimar a forma como a dominação se processa. [...] Assim, desde a *Carta de Pero Vaz de Caminha* e as primeiras descrições feitas por Anchieta, Gândavo, Fernão Cardim e Ambrósio Brandão, entre outros, constatasse e comprova-se lingüisticamente um sentido para a falta que já se presumia encontrar: o *F*, o *R* e o *L* inexistem na língua indígena e materializam a ausência de *um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica*. [...] Na ótica do colonizador português, essas três instituições nucleares do aparelho de Estado - religião, realeza e direito - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita. Desse ponto de vista, a língua portuguesa é também uma instituição que faz parte do funcionamento social geral da nação ao mesmo tempo em que dá legitimação escrita às outras instituições do reino. Os habitantes da terra brasílica e suas línguas, portanto, não são civilizados porque a eles se atribui a falta do que os portugueses possuem e vêem como essencial à civilização. Legitimam-se, em uma concepção lingüística, uma teoria religiosa e uma outra de natureza político-jurídica, ambas servindo como justificativa para expansão das terras da metrópole. (MARIANI, 2003. p. 75, *grifos da autora*)

Tal imaginário de que nessas terras brasileiras não havia fé, rei nem lei, deram vação aos objetivos de duas instituições, a igreja, na busca por novos fiéis, e a metrópole, que necessitava de súditos e que utilizassem a mesma língua do rei. No bojo dessas questões, a língua torna-se outra instituição. Através da unidade linguística, os indígenas seriam civilizados, “domesticados”, e os propósitos eurocêntricos seriam atingidos. A partir desses danos que até hoje fazem parte da memória sobre o índio/indígena e a dominação nas colônias portuguesa, fez-se necessário trabalhar, na escola, as questões das língua dominantes e dominadas, ainda que apagando esses traços da memória⁸ no discurso do Estado, mas que de uma forma ou de outra se significa nas brechas e rachaduras do/no discurso. Assim,

SD5. É importante entender, entretanto, que é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua e, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar breçar avanços da língua dominante, criando

⁸ Memória aqui não é a memória individual, cognitiva, mas uma memória discursiva, lacunar, que se materializa no discurso, linearizando no intradiscurso dizeres já ditos, sem autoria definida presentes no interdiscurso.

estratégias para tanto. Mas, o que tem o currículo da escola indígena a ver com tudo isso? **Qual é a responsabilidade da escola nos processos de perdas lingüísticas?** A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. **As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar, a ler e escrever em português.** Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, o português. Mesmo nesses casos, no entanto, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa continuava a ser a grande meta. **É claro que, tendo sido essa a situação, a escola contribuiu muito para o enfraquecimento, para o desprestígio e, conseqüentemente, para o desaparecimento de línguas indígenas.**

Em SD5, a posição-sujeito do Estado enuncia que é “possível impedir que uma língua indígena desapareça”. Para tanto, é necessário que “os falantes percebam” os riscos de privilegiar uma língua não indígena e “assumam o compromisso” de impedir que a língua nativa seja trocada pela língua do Estado. Nessas marcas linguísticas, observamos que o governo transfere a responsabilidade dessa reflexão e manutenção da língua indígena exclusivamente para seus falantes, isentando-se de responsabilidades pelos danos. Dessa maneira, é papel dos falantes e professores o trabalho com tais questões, que são também políticas. Ainda nesses dizeres a escola é colocada na posição de vilão através da questão: “Qual é a responsabilidade da escola nos processos de perdas lingüísticas?” Historicizando um pouco sobre a história da educação indígena, o referencial explicita o papel da escola na eliminação de línguas indígenas para o ensino de língua portuguesa. Porém, a instituição escola, por si só, é que colocou as línguas brasileiras em posição inferior? Não. É claro que a escola é um aparelho ideológico de estado, nos termos de Althusser, e reproduz a ideologia deste, que nessa época era preciso dominar os sujeitos e sentidos que poderiam circular no tempo da colonização. Assim, mais uma vez outros sentidos foram silenciados, não ditos, por se tratar um

discurso jurídico⁹. Porém, hoje é necessário, como propõe Orlandi (2004, p. 149) “sair de uma tradição discursiva clerical ou espontaneísta, ou ainda de um jargão cristalizado da Escola como aparelho ideológico que já não tem mais capacidade, pelo seu automatismo, de levar as pessoas a refletirem.” E pensar que a escola também é um espaço de reflexão, resistência e não apenas reprodução.

Nas próximas sequências serão apresentados, sobretudo, como deve ser o trabalho de línguas na escola indígena, do ponto de vista do documento aqui analisado.

SD6. Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar. Nas situações escolares onde convivem mais de uma língua indígena, uma delas poderá ser escolhida para ser a língua de instrução, desde que todos sejam capazes de entender o que nela é dito. Em segundo lugar, a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngües, como uma de suas disciplinas. (BRASIL, 1998, p. 119)

Nos dizeres de SD6, são apresentadas as maneiras pelas quais a língua indígena pode ficar “mais forte”, através do uso social, sendo trabalhada oralmente e na escrita em todas as disciplinas do currículo. Portanto, nos usos reais dessas línguas

⁹ Aqui não descarto a possibilidade de interdições de sentidos que não poderiam/deveriam ser ditos em FD do Estado, assim, determinados sentidos são recalcados.

é que elas poderão ser mantidas, sendo muito importante comporem o currículo também. Assim, poderão ser trabalhadas as línguas indígena e portuguesa, em ambientes bilíngues, sem dar preferência a um ou a outra, mas fortalecendo as duas, pois ambas têm funções sociais diferentes. Na próxima SD, traremos algo mais sobre esses aspectos.

SD7. É muito importante também que, quando for o caso, a língua indígena como segunda língua seja incluída, como disciplina, no currículo escolar. Já existem algumas experiências, em curso no país, de tentativas de recuperação linguística escolar em comunidades nas quais somente algumas pessoas idosas ainda falam a língua indígena, enquanto jovens e crianças falam apenas o português. Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade. (BRASIL, 1998, p. 120)

Em SD7, ao falar do caso da LI como segunda língua, é dito que se deve incluí-la no currículo assim como incentivar a “recuperação linguística” como já tem acontecido em algumas aldeias. Pois a LI traz benefícios aos indígenas no que se refere às suas identidades. Porém, mesmo que não se tenha mais LI, há uma memória da língua, uma presença-ausente que ecoa nos dizeres sobre ser indígena.

Outro aspecto importante sobre esse excerto é que, em todo documento, ao falar sobre as diversas situações linguísticas dos povos indígenas brasileiros, o referencial, tenta, de uma forma, categorizar esses povos em monolíngues em LI, monolíngues em LP, bilíngues, multilíngues, porém, ao dizer “povos indígenas” há uma homogeneização, tentando alcançar as todos povos indígenas o RCNEI falha, pois cada povo tem um cultura, uma identidade diferente.

Mas, como seria o ensino de LP em tantas realidades diferentes? Trago, portanto, uma análise desse ponto.

SD8. A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente - e a humanidade como um todo - conheça melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueça-se culturalmente. Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos

não-índios: é quase sempre ela que – como língua-franca - permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si. (BRASIL, 1998, p. 121,122)

Em SD8, é apresentada a importância da língua portuguesa nas escolas, como uma importante ferramenta para que os não-indígenas conheçam esses povos, mas, sobretudo, tem a função de ser língua franca. Através dessa língua é que as relações entre os povos podem acontecer. Porém, cada grupo indígena terá uma relação de aprendizado e uso diferente com a LP, significam diferente.

Uma vez que há povos multilíngues, é necessário pensar num currículo que abranja a possibilidade do ensino de línguas, pois

SD9. Alguns povos indígenas têm manifestado o desejo de incluir nos currículos escolares uma ou mais línguas indígenas, além de sua própria. A inclusão de mais de uma língua indígena no currículo não só é possível, mas desejável, pois contribui para demonstrar claramente o pluralismo lingüístico existente no país e para favorecer o estabelecimento de alianças interétnicas. É importante lembrar, entretanto, que as línguas indígenas não podem ser consideradas línguas estrangeiras. Elas são línguas nacionais, línguas brasileiras. A aprendizagem de línguas estrangeiras, por outro lado, quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental. Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir com falantes dessas línguas. E há comunidades indígenas que reivindicam a inclusão de uma língua estrangeira em suas escolas, de modo a possibilitar a entrada dos alunos nas universidades brasileiras. Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular. (BRASIL, 1998, p. 124)

Nessa SD, é dita de forma breve que muitos povos almejam incluir outras línguas indígenas no currículo, sendo isto possível e desejável, para que os povos sejam mais conscientes do multilinguismo brasileiro, assim como uma possibilidade de haver alianças entre os povos. É também possibilitado espaço para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Devendo fazer parte do currículo. *En passant*, são

abordadas questões diferentes num mesmo tópico. Dessa maneira, outras línguas na escola, línguas brasileiras indígenas e línguas estrangeiras, são pensando em sua funcionalidade e não na produção de um saber metalinguístico, importância e formas de produzir sentidos através do estudo de línguas.

Tais pontos já analisados nas 9 SD anteriores, permeiam todo o referencial e desembocam no resumo dos objetivos da seção Línguas que apresento como última análise.

SD10. Síntese dos objetivos gerais da área de línguas

O aluno indígena deve se tornar capaz de:

- ***Compreender que o uso da **linguagem verbal** é um meio de **comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.*****
- ***Reconhecer e valorizar a diversidade **lingüística** existente no país.***
- ***Usar a(s) língua(s) do seu repertório **lingüístico** para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.***
- ***Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s). (BRASIL, 1998, p.130)***

Perpassam o RCNEI, como sintetizado na SD10, algumas visões de língua, de forma simplista e diluída, com poucas teorizações. No ensino, a língua é ainda vista no seu caráter comunicador e de transmissão do pensamento. Porém, alguns pontos importantes são destacados o multilinguismo presente no país, assim como a necessidade de ensinar os estudantes indígenas expressarem na escrita e na oralidade de acordo com as situações comunicativas.

Os avanços nas reflexões metalinguísticas sobre multilinguismo do País, assim como a aprendizagem partindo das LIs e posteriormente a da LP, são positivos e só puderam ser possíveis a partir de algumas leis que tentam colocar os brasileiros em lugar de igualdade. É problemático ainda igualar todos sujeitos e apagar as diferenças constitutivas da identidade brasileira, assim como também é silenciar a responsabilidade do Estado por perdas linguísticas no país, sobretudo as LIs. Ainda que tenha muitos aspectos no referencial que possam ser melhorados, o professor indígena, como um dos autores do ensino/aprendizagem pode resistir a alguns

sentidos do discurso autoritário jurídico e trabalhar de forma mais profícuo as brechas do RCNEI.

4 (IN)CONCLUSÕES OU UM EFEITO-FECHO

Pela impossibilidade discursiva de se dizer tudo sobre algo, retomo aqui alguns pontos já apresentados durante este trabalho, como uma tentativa de fecho e de amarrar alguns fios de discurso ora mais indisciplinados.

Só a partir de 1998 é que surgiu um documento oficial para as escolas indígenas. Anteriormente era pensadas escolas para índios, onde o português era imposto aos indígenas. Mas o referencial só pode ser pensado a partir dos avanços civis, sobretudo na constituição de 1988 e na última LDB.

No RCNE/Indígena, algumas correntes teóricas sobre a língua(gem) estão diluídas, sendo poucos teorizadas. Ora uma visão sociolinguística, ora comunicacional ou como transmissão do pensamento. Apesar desses problemas, a língua indígena, quando ainda existente, tem sua devida importância, devendo ser a primeira língua onde os estudantes indígenas devem ser alfabetizados. Assim, em casos de multilinguismo/bilinguismo, o português não está em equipolência com a LI, mas esta tem maior importância por ser a primeira língua desses sujeitos. Dessa forma, a LP é mais uma língua franca. Mas é de vital importância para que os indígenas sejam incluídos na sociedade brasileira, conhecendo seus direitos e lutando por eles.

Já o Estado ao falar sobre a dominação linguística do Português e de sua gramatização no Brasil, exime-se da culpa dos danos às línguas brasileiras, silenciando alguns dizeres sobre as políticas linguísticas que ocorreram no Brasil tais como o Diretório dos Índios e a ação do Marquês de Pombal.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

AUROUX, S. **A revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Ed. Da Unicamp. (Tradução de Eni Orlandi.), 1992.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2015.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de 'desaprendizagem': redescrições em curso. In: L.P. da MOITA LOPES (Org.). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-65.

MARIANI, B. Políticas de colonização Lingüística. In: CORRÊA, M. C.; NASCIMENTO, S. H. L. do. (Orgs.) Espaços de circulação da linguagem. **Revista Letras**, nº 27, julho/dezembro de 2003. P. 39-46.

_____. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: R. C. PEREIRA e P. ROCA (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista** – Discurso do confronto: Velho e novo mundo. - 2ª ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 11ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 4ª edição, 2ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET & HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. (1969). Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux. In: GADET & HAK (Orgs) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3 ed. Tradução: Eni P. Orlandi et al. Campinas: Pontes, 2002.

_____. (1975) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R.L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007.