

## REFLEXÕES ACERCA DE UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINARIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

BRUNA CIELO CABRERA (UFSM)

**RESUMO:** Com menos de 50 anos, a escola indígena nos moldes que a conhecemos é uma construção política relativamente nova, o que torna os cursos de graduação para a formação de professores indígenas que venham a atuar nestas escolas mais recentes ainda. Este trabalho tem como foco cursos de graduação do Brasil que são intitulados como “Interdisciplinar Indígena” e que são propostos à habilitação de professores para exercício docente, não apenas, mas principalmente, em escolas de educação indígena. Partindo do gesto de leitura de um arquivo constituído por documentos pertinentes à disciplinarização de línguas indígenas no Ensino Superior, propomos uma discussão tanto no âmbito teórico da Análise de Discurso Francesa quanto no da História das Ideias Linguísticas. Esse arquivo é composto por materialidades heterogêneas, tais como Projetos Pedagógico de Curso, ementas de disciplinas, bibliografias, entre outros. Dessa forma, debruçamo-nos sobre um ponto-chave na organização educacional brasileira: parte da história brasileira sobre o processo de escolarização dos sujeitos indígenas, bem como a formação de docentes para a área. Buscamos compreender como está se dando o processo de institucionalização e disciplinarização de língua(s) indígena(s) no Ensino Superior através de cursos de graduação do Brasil com foco na formação de professores para o ensino na área de Linguagens em escolas indígenas e, também, quais efeitos de sentido estão sendo produzidos através dessa construção de conhecimento linguístico e práticas didáticas de ensino de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas indígenas. Disciplinarização. Institucionalização. Ensino Superior.

**ABSTRACT:** With less than 50 years old, the indigenous school as we know it is a relatively new political construction, which makes the graduation courses for the training of indigenous teachers that come to operate in these schools still more recent. This work focuses on graduation courses in Brazil that are titled as “Interdisciplinar Indígena” and are proposed to enable teachers to exercise teaching, not only, but mainly, in schools of indigenous education. Starting from the reading of an archive consisting of pertinent documents about the disciplinarization of indigenous languages in Higher Education, we propose a discussion in the theoretical framework of the French Discourse Analysis and in the History of Linguistic Ideas. This archive is composed of heterogeneous materialities, such as Pedagogical Course Projects, subject sets, bibliographies, among others. Therefore, we focus on a key point in the Brazilian educational organization: part of the Brazilian history about the schooling process of indigenous subjects, as well as the training of teachers for the area. We seek to understand how the process is being institutionalized and disciplined in Indigenous language(s) in Higher Education through graduation courses in Brazil focusing on the training of teachers for teaching in the area of languages in indigenous schools and, also, what meaning effects are being produced through this construction of linguistic knowledge and didactic practices of language teaching.

**KEYWORDS:** Indigenous languages. Disciplinarization. Institutionalization. Higher Education.

## 1 MARCOS DE/PARA UM COMEÇO

Este texto<sup>1</sup> configura-se enquanto resultado preliminar da primeira etapa da pesquisa de doutoramento que desenvolvemos<sup>2</sup>, em que a tese consiste em analisar os discursos acerca da disciplinarização de línguas indígenas no âmbito da formação docente nacional e compreender os processos de produção de sentido que se dão a partir dessa modalidade de ensino. Entretanto, como ainda não foi realizado o exame de qualificação, não contamos com uma análise aprofundada, de modo que o que apresentamos aqui é uma reflexão inicial de parte do que tomamos como *corpus* de pesquisa juntamente a questionamentos fervilhantes e indagações (ainda sem respostas totalmente concretas) que nos encaminharam para a construção de nosso percurso acadêmico de escrita doutoral.

Sendo assim, tomamos como foco de interesse cursos de graduação intitulados como “Interdisciplinar Indígena”<sup>3</sup> e que são propostos à habilitação de professores para exercício docente, não apenas, mas principalmente, em escolas de educação indígena. Por essa mirada, com menos de 50 anos, a escola indígena nos moldes que a conhecemos é uma construção política relativamente nova, o que torna os cursos de graduação para a formação de professores indígenas que venham a atuar nestas escolas mais recentes ainda. Atualmente, segundo relatório do Ministério da Educação (MEC)<sup>4</sup>, estão cadastradas e reconhecidas 29 Instituições de Ensino Superior (IES) em funcionamento que ofertam esse tipo de formação acadêmica.

Tendo em vista que esses cursos têm como objetivo uma formação interdisciplinar, alguns contam com a possibilidade da formação em habilidades distintas como artes, linguagens, matemática, ciências naturais, ciências sociais e pedagogia e o graduado pode vir

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM) sob orientação da Professora Doutora Amanda Eloina Scherer e abarcada pelo projeto de pesquisa *A produção de sentidos a partir da relação língua, sujeito e história na circulação do conhecimento linguístico* (UFSM/GAP 046056).

<sup>3</sup> A Universidade Federal de Santa Maria conta com a oferta desse tipo de graduação no campus de Frederico Westphalen, contudo, até a presente data, o curso ainda não foi iniciado e não conta com um PPP ou PPC. Além, sua idealização inicial teve como mote a modalidade presencial, mas, em meados de 2017, essa definição mudou para uma graduação a distância.

<sup>4</sup> Portal e-MEC. Disponível em: <<http://http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: out. 2018.

a atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e/ou em disciplinas específicas do Ensino Médio. Contudo, é primordial o entendimento de que esse objeto de estudo – a formação interdisciplinar indígena – não se dá nos moldes *standard* do Ensino Superior brasileiro, mas, sim, apresenta-se como graduações específicas (com corpos discentes formados apenas por indígenas) que têm como principal base os conhecimentos indígenas e sua disciplinarização.

Em tempo, ao ancorarmo-nos sob o ponto de vista teórico e metodológico da Análise de Discurso (AD) de matriz francesa e da História das Ideias Linguísticas (HIL), ambas trabalhadas e desenvolvidas com peso no Brasil, propomos aprofundar a reflexão de como se dá a produção e reprodução do conhecimento linguístico no contexto acadêmico da formação docente indígena. Tomaremos como um de nossos conceitos básicos a noção de tecnologia da gramatização cunhada por Aurox (2009), o qual compreende que o processo de gramatizar uma língua (além de produzir instrumentos como gramáticas, dicionários, manuais linguísticos, etc.) deu aos povos colonizadores um meio de conhecimento e dominação sobre as comunidades ágrafas. Além, esse processo é capaz de estabelecer práticas linguísticas que venham a interferir na maneira como os povos estruturam-se socialmente e organizam-se em suas redes de memória.

Levando em consideração a conjuntura político-sócio-histórica brasileira, através da gramatização, a disciplinarização de línguas indígenas está bem presente na Educação Superior<sup>5</sup>. Entendemos que o processo disciplinarizante acontece a partir de um encadeamento de fatores que se pode iniciar pela gramatização de uma língua até a definição de uma disciplina específica; e, posteriormente, como acreditamos que é o caso de nosso estudo, estabelece-se a constituição de um saber sobre a língua, dando-se a produção de instrumentos linguísticos para a reprodução e manutenção desse conhecimento (SCHERER, 2002).

Entretanto, esses movimentos não acontecem sem que haja o fomento das instituições. Sendo que, dentro deste contexto institucional, não compreendemos apenas IES, mas, também, instituições de caráter político-governamental, uma vez que são necessárias políticas que garantam a produção e reprodução da cadeia de condições disciplinarizantes. Dessa

---

<sup>5</sup> Apresentamos como exemplo o Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/labind/>>. Acesso em: fev. 2019.



forma, o objetivo de nossa tese<sup>6</sup> é compreender como se dá a construção do conhecimento linguístico em termos de tecnologia a partir de uma licenciatura Interdisciplinar Indígena na área de Letras/Linguagens, abordando a relação teórica entre língua, sujeito, história e memória por uma perspectiva discursiva.

Uma vez que nossa questão de investigação teórica já está posta, as perguntas analíticas que nos norteiam são: a) o que estabelece enquanto documentos político-institucionais o processo disciplinarizante?; b) quais efeitos de sentido estão sendo produzidos através da construção de um conhecimento linguístico e de instrumentos tecnológicos (gramáticas, dicionários, etc.) para ensino de língua(s) indígena(s)?; e, ainda, c) como a memória coletiva dos povos indígenas está (re)inscrita na tecnologia da gramatização e da disciplinarização de línguas que são originalmente ágrafas?

Dessa forma, debruçamo-nos, neste projeto, sobre um ponto-chave (contudo, relegado à margem) na organização educacional brasileira: a formação de docente indígena. Para realizarmos isso, tomaremos as reflexões teóricas sobre arquivo, documento e memória em AD e sobre história do conhecimento em HIL para traçarmos uma história possível da gramatização e da disciplinarização de línguas indígenas no Ensino Superior no Brasil. Ao mesmo tempo, será possível discutir sobre a formação docente em relação a questões da ordem do ideológico e do processo de dominação sobre o sujeito indígena, oferecendo uma oportunidade para propormos novas leituras e novos entrelaçamentos de conceitos.

## **2 À LUZ DE UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO**

Com foco sobre os processos de produção de sentidos e seus desdobramentos, nos ancoramos à AD, uma teoria de filiação materialista, sendo possível um olhar analítico que recaia sobre os efeitos de sentido que derivam do discurso integracionista (CABRERA, 2018)

---

<sup>6</sup> Esta pesquisa dá seguimento ao trabalho iniciado ainda no curso de Mestrado, que teve como resultado a dissertação intitulada *Uma herança de direitos abstratos: o discurso integracionista no Estatuto do Índio (1973) e seus efeitos de sentido*, também realizada no PPGL-UFSM e orientada pela Professora Scherer, defendida em fevereiro de 2018. Nessa caminhada analítica-teórica, compreendemos que as leis que regem o sujeito indígena estão atravessadas por um discurso que designamos como integracionista (que tem por base a integração do indígena à comunhão nacional, culminando no apagamento de sua memória social), sendo que seu funcionamento é regido por uma ideologia de dominação (RANCIÈRE, 1996) estruturada pelo Estado e perpetuada em grande parte pelo Aparelho Ideológico escolar (ALTHUSSER, 1985). Dissertação disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14347/DIS\\_PPGLETRAS\\_2018\\_CABRERA\\_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14347/DIS_PPGLETRAS_2018_CABRERA_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: fev. 2019.



enquanto processo de dominação que se constitui também na/pela disciplinarização de línguas indígenas em cursos de graduação do Brasil. É através do aparato teórico-metodológico disposto pela AD que encontramos o suporte para refletir sobre a produção de sentidos que se dá no/pelo processo discursivo.

Dessarte, é conveniente iniciarmos tratando sobre conceito de *discurso*, tal qual o definiu Michel Pêcheux em seu célebre texto, (*Análise automática do discurso – AAD-69*), como uma construção além da realização da língua pela fala, o “[...] que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre *A* e *B* mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos *A* e *B*” (2014, p. 81, grifos do autor). Ou, posto de outra forma, o discurso conceitua-se pela AD como efeito de sentido entre interlocutores; sendo que essa relação não começa e/ou acaba neles, mas acontece, justamente, pela correlação de condições outras que se imbricam e são exteriores à língua. É efeito, pois os sentidos não estão fixados às palavras ou aos enunciados, mas constroem-se na inscrição da língua no histórico e em sua relação necessária com a exterioridade, com o sujeito e, sobretudo, com a ideologia (ORLANDI, 2012).

Não se trata aqui de pretender que todo discurso seria um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas [...] (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

É por essa relação de modificação no já estabelecido que se faz possível a produção de sentidos, pois prevê a capacidade de deslizamento(s) pelo discurso e a possibilidade de (re)arranjo(s) nas estruturas sócio históricas via inscrição da língua na história pelo sujeito. Em vista disso, a teoria discursiva compreende o discurso considerando o elo que a língua estabelece com a exterioridade, com o que não pertence ao linguístico (as condições de produção do discurso: a historicidade e o sujeito (COURTINE, 2009), e que vem a funcionar constitutivamente nos processos discursivos. Sendo impossível à língua significar apartada dessas instâncias, o que é exterior a ela (como o social, o histórico e o ideológico) é constitutivo do sentido e seus efeitos.



Se tomamos o processo discursivo como ideológico e social, então, via de regra, através de uma ancoragem materialista, é um processo histórico. Isso porque os sujeitos que realizam essas práticas não as produzem em qualquer tempo e/ou qualquer espaço sócio-político sempre da mesma maneira nas mesmas condições. A produção de sentidos pelo discurso coloca em jogo condições de produção e reprodução que se determinam pela história (que é a história da luta de classes), podendo ser entendidas em dois funcionamentos distintos que se realizam conjuntamente, sem movimento hierárquico: a situação imediata (o *aqui* e o *agora*) da relação estabelecida entre os interlocutores e, em uma mirada mais ampla, o cenário sócio histórico e político. Isso desemboca em um processo ideológico através do funcionamento das instituições (ALTHUSSER, 1985) que perpassa o discurso, sendo essa relação, em AD, tida como *constitutiva*. Dessa forma, compreende-se que a língua é a base material para a realização da ideologia, portanto, se o discurso se dá na/pela língua, pode ser compreendido como a materialidade da ideologia por excelência.

Tal articulação de conceitos auxilia-nos a refletir sobre um viés discursivo dedicado às questões de disciplinarização e arquivo e como elas aproximam-se e imbricam-se para compreendermos o funcionamento dessa relação na produção do conhecimento linguístico no Brasil. Para isso, encontraremos embasamento na área da HIL para a reflexão de nossas inquietações enquanto analistas de um processo institucional de ensino de língua(s). “Assim, ao fazer História das Ideias Linguísticas, estamos lidando com diferentes formas de política linguística que se apresentam nas teorias, nos instrumentos linguísticos, nas instituições, nas formas de autoria” (NUNES, 2008, p. 120).

Partindo disso, foi-nos necessário tomar como materialidades discursivas os documentos que embasam politicamente a modalidade de ensino interdisciplinar indígena (neste caso, elegemos os PPCs dos cursos de graduação). Logo, a construção de um arquivo para abarcar esse conjunto de textos mostrou-se importante para o tratamento metodológico em nossa pesquisa e também para observarmos como se constituem os sentidos que perpassam essa modalidade de Ensino Superior e o conhecimento linguístico enquanto saber que é transmitido ao aluno indígena/futuro professor indígena. Assim, será possível



[...] tematizar um conjunto de dados que não revelaria nem uma teoria, nem uma didática, mas a ordenação de um discurso sobre a representação disciplinar e sua profissionalização. Trabalhar, portanto, com o disciplinar, pode marcar a estabilidade de uma forma e a variabilidade de uma maneira de representar a língua (SCHERER, 2002, p. 137).

Tomando nossa abordagem do arquivo, que é constituído por documentos oficiais de Instituições de Ensino Superior, entendemos que esse configura-se em função de estratégias institucionais para fins de organização e conservação de documentos e acervos. Contudo, é necessário tomá-lo teoricamente por um viés discursivo de base materialista (PÊCHEUX, 2010), compreendendo-o como objeto passível de um gesto de leitura do analista e que através dele implanta-se uma gestão de memória, passando a funcionar enquanto memória institucional permanente com efeito ilusório de totalidade e completude.

### **3 A ELABORAÇÃO DE UM CURSO INTERCULTURAL, SUAS BASES E SUAS PROPOSTAS**

Ao refletirmos sobre a história da educação indígena de viés ocidental no Brasil, a historiografia sempre aponta como marco fundador o século XVI com seus programas de educação escolar pautados pela catequização realizada pelos missionários jesuítas. Seja transicionando de Colônia a Império ou de Império à República, o país carrega o histórico de relegar majoritariamente a educação de comunidades indígenas à Igreja ou a órgãos conveniados a ela. Logo, se a constituição do ensino indígena no Brasil é baseada ora em um processo de catequização ora em uma incorporação à sociedade nacional via escola básica com o auxílio de professores provenientes da “civilidade”, este texto propõe um olhar outro: graduações focadas na formação docente de professores indígenas para atuação em escolas indígenas.

Publicado no Diário Oficial da União (DOU), o Edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005 continha a chamada às IES – tanto públicas federais quanto não federais – para a apresentação de “propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas”. Assim, estabeleceu-se o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) com o objetivo de fomentar e apoiar a educação superior com foco na formação

docente indígena. Seu resultado é publicado em 5 de setembro do mesmo ano, contemplando integralmente pelo Eixo I (Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior) a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), com os respectivos projetos intitulados de *Formação Intercultural de Professores* e *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural*.

Em vista dos vários questionamentos que propomos em nosso trabalho de tese e ousando uma entrada superficial em nossa questão de pesquisa, propomos como objeto de análise para este artigo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, fundado em 2001 pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da instituição, uma vez que esse é um dos primeiros cursos a ser criado no país. Nele observaremos noções de política linguística para a manutenção de línguas indígenas no norte brasileiro em uma reflexão acerca dos conceitos de disciplinarização e institucionalização dos saberes dos povos originários<sup>7</sup>, bem como a produção de instrumentos linguísticos (AUROUX, 2009).

Ao debruçamo-nos sobre a organização educacional de formação docente indígena realizada no Brasil, propomo-nos percorrer um trajeto histórico que, em primeira vista, parece muito recente. Contudo, a disciplinarização e a institucionalização de saberes linguísticos indígenas data desde a invasão portuguesa e vem sendo discutida e trabalhada tanto no âmbito teórico da AD quanto no da HIL. A articulação de aporte teórico proveniente de ambas miradas científicas auxilia-nos a refletir discursivamente sobre o imbricamento entre a Instituição de Ensino Superior, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), e as línguas indígenas para compreendermos o funcionamento dessa relação na produção do conhecimento linguístico no Brasil.

Em trabalhos anteriores, foi possível trabalharmos com a questão da integração progressiva e gradual do sujeito indígena à comunhão nacional, sendo esse processo

---

<sup>7</sup> Segundo dados do Instituto Socioambiental (UFRR, 2008, p. 9), habitam uma estimativa de 40 mil indígenas no estado de Roraima, os quais são compostos pelos seguintes grupos: “Makuxi, 15.000 pessoas; Taurepang, 200; Ingarikó, 1.000; Y’ekuana, 400; Patamona, 50; Wai Wai, 1.366 e Waimiri-Atroari, 611. Do grupo Aruak habitam nesse Estado 5.000 pessoas, todos Wapichana. Os dois grupos pertencem à família linguística Karib e Aruak, respectivamente. Além desses, existem aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista e cerca de 10.000 Yanomami”.



arquitetado para funcionar aparelhado também pela escola formal. Esse movimento ideológico não é produto apenas da organização do Estado burguês, mas é o ressoar de um discurso pós-colonialista que vem a significar ainda hoje. Seja com os missionários jesuítas, com os juízes de órfãos responsáveis por tutelar os indígenas, com os positivistas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a ditatorial FUNAI, com a democrática FUNAI, seja com o ensino catequético ou com o ensino bilíngue estatal, a tônica do ensino indígena estabelece-se monótona e com poucas nuances que se diferem. Em (re)produção em diferentes temporalidades, a ideologia integracionista faz a instituição escolar seu principal instrumento de dominação.

Na década de 1990, com a transferência da responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o MEC, acontece não apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo educacional indígena, mas, sim uma mudança em termos de execução. Se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos estados assumirem tal tarefa.

A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreu sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações para garantir aquilo que a FUNAI vinha fazendo enquanto especificidade dessas escolas. Atualmente não há uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios, o que dificulta o manejo do modelo da política nacional de educação integracionista e bilíngue às comunidades indígenas. Já, à luz do século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) coloca como parte de seu plano de objetivos e metas para a educação brasileira:

Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (PNE, 2000, p. 72).

Ao estabelecer esse tipo de regulamentação, a formação dos professores em nível superior passa a ser uma preocupação da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), visto que na época de promulgação do PNE havia somente dois professores indígenas graduados na região e 38 em processo de graduação (UFRR, 2008). Tratando-se de uma exigência do PNE, que veio a definir diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas em nível superior, ao final de 2000, a OPIR enviou à reitoria da UFRR uma proposta de cursos de formação de professores indígenas.

Posteriormente, em uma reunião convocada pelo reitor junto das lideranças indígenas e não indígenas, a UFRR comprometeu-se a discutir a proposta e a transformá-la em projetos pedagógicos de cunho intercultural, para atender às realidades específicas dos povos indígenas de Roraima. No ano seguinte, o Pró-Reitor de Graduação da instituição nomeou uma comissão para trabalhar na elaboração de dois projetos: um para criar um Núcleo de Formação Superior Indígena e outro para elaborar os cursos de licenciaturas indígenas. Assim, percorrendo a materialidade linguística de nosso objeto, o PPP do Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR, em uma análise superficial, é possível entender a criação desse curso como um atendimento à demanda político-educacional criada pelo Estado.

A ampliação do sistema escolar das comunidades indígenas tem-se tornado uma preocupação dos povos indígenas, que têm buscado compreender o significado e construir uma prática escolar diferenciada, como reconhecem as legislações nacional e estadual. Há, deste modo, uma demanda para formação de professores que visa a dar conta desse novo cenário educacional (UFRR, 2008, p. 8).

Contudo, mesmo em direção às normas governamentais, o PPP traz que o processo de avanço territorial brasileiro entre os séculos XIX e XX, que culminou na incorporação do estado de Roraima, foi fruto de uma “imposição de instituições e de categorias sociais revestidas de ideologias legitimadoras das práticas de dominação, que tomaram a forma de fazendas, retiros, escolas e de internatos, que foram sendo edificados em terras indígenas e utilizados como fronteiras civilizatórias” (UFRR, 2008, p. 9). Dessa forma, a educação da região tanto indígena quanto não-indígena fora estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, com a ordem, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, da expansão do território, da religião católica, etc.

A língua, então, passa a servir como um dos mecanismos que operam para conceber a unidade nacional, “para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem, portanto, *se liberar* dos particularismos históricos que os entavam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’... e sua língua materna” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 37, grifo dos autores). Tendo em vista que o português, como língua de colonização, trata-se de uma língua opressora, para ser colocado e mantido no patamar de língua nacional/oficial, a nação falante portuguesa submeteu centenas de outras línguas à extinção (pela própria extinção de sua comunidade falante). Esse glotocídio ocorrido (e ainda ocorrente) dentro dos limites do território que chamamos Brasil atravessa todos os períodos históricos da construção dessa nação: da expansiva colônia, no século XVI, à frágil democracia do início do século XXI.

Tal reflexão é importante para pensarmos sobre como a ideologia determina e controla o conhecimento acadêmico-científico, sobre como a escola e outras instituições de ensino são o aparelho institucional que garante a reprodução dessa ideologia e como o Estado utiliza-se disso para dominar sujeitos. Por meio de normas, regras e leis, são instituídas políticas que geram demandas para necessidades que não são nada mais do que invenções de um Estado germinado em totalitarismos. Há escola indígena, mas ela o é em oposição à escola não-indígena, os professores são formados e contratados ou concursados por/em um Estado branco, em sua maioria são eles mesmos brancos, em uma formação branca; quem normatiza e estabelece essa(s) língua(s) como gramatizadas também são brancos e, por essa razão, ela(s) é(são) grafada(s).

Com isso em vista, a elaboração do curso da UFRR coloca uma questão interessante à revelia de um corpo docente não-indígena: “o presente projeto discute a educação a partir do princípio da interculturalidade, com intuito de propiciar formação adequada para que os professores indígenas construam sua própria educação escolar” (UFRR, 2008, p. 8). Ademais, é colocada uma questão pertinente pelo PPP: a manutenção das línguas indígenas do território e como a instituição pode vir a interferir nisso. Segundo o documento, o Estado conta (até a data de publicação do PPP) com aproximadamente 13 línguas distintas<sup>8</sup>. Além das línguas

---

<sup>8</sup> Essas línguas estão classificadas em Tronco Aruak; Família Karib e a língua Yanomami, que não está classificada, sendo formada por várias outras (Sanumá, Ninam e Yanomami). São falantes do Karib em Roraima os seguintes povos: Makuxi, Y'ekuana (Maiongong/Makiritare), Taurepang, WaiWai, Patamona, Sapará, Ingaricó e Waimiri Atroari.

indígenas, os povos locais, em alguns casos, também falam o português, o espanhol e o inglês guianense, devido à proximidade física com a Guiana e a Venezuela.

É importante destacar que povos Makuxi e Wapichana não contam com muitos falantes e experiências escolares de ensino da língua indígena em algumas das regiões que ocupam, além disso, “aproximadamente 60% dessa população **não são falantes da língua materna e utilizam o português como primeira língua**. Escrever nas suas próprias línguas e produzir materiais pedagógicos específicos é uma das reivindicações destas comunidades” (UFRR, 2008, p. 24, grifos nossos). Para isso, o PPP lança mão de algumas metas a despeito de uma proposta de política linguística (em seus termos) de ação da instituição de caráter provisório, sendo uma dessas ações:

produção de material em línguas indígenas durante o processo de formação. Mesmo a língua indígena não contando com uma gramática estabelecida, os professores indígenas podem produzir, com a colaboração de linguistas, materiais, em caráter experimental, a serem discutidos e testados em parceria com a comunidade, estabelecendo assim o processo de discussão linguística e aprendizado da língua (UFRR, 2008, p. 24).

Esse é o ponto em que queremos tocar a fundo ao longo do andamento de nosso trabalho: como está dando-se esse processo de construção de um conhecimento linguístico e quais efeitos de sentido estão sendo produzidos através dessa disciplinarização de línguas que são originalmente ágrafas? Acreditamos que em tais documentos (os PPCs com os quais trabalhamos) encontraremos marcas significativas de uma questão discursiva em específico e que, na leitura e interpretação de tais marcas, seja possível encontrar uma via de reflexão sobre o discurso integracionista tomado pelo viés do ensino acadêmico. Trata-se aqui de compreendermos o processo de disciplinarização de línguas indígenas, que são originalmente ágrafas e ensinadas/aprendidas de maneira oral, e como esse funciona enquanto produção do conhecimento linguístico dentro do Brasil.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, REFLEXÕES E (MAIS) QUESTIONAMENTOS...**

Uma das questões que surgem face a esse tipo de ensino seria de como esse se difere de qualquer outra licenciatura brasileira, uma vez que se a proposta é formar professores, é possível fazê-lo sem a necessidade de uma construção específica. É possível tomar essa questão como de “simples” resposta, uma vez que IES são construções que servem enquanto

perpetuação de organizações estruturais ideológicas em relação aos seus modos de produção específicos calcados na divisão do material as quais as sociedades são compostas (ALTHUSSER, 2015). Logo, a ideologia dominante, em um movimento integracionista, não deixaria de exercer sua força sobre o sujeito indígena alocado nesse tipo de instituição.

Entretanto, o cenário de nossa mirada é intrincado justamente pelas condições de produção que determinam o processo de produção de sentido tanto em relação à instituição quanto em relação ao discente que a frequenta. Compreendemos que algo se atravessa pela configuração política-sócio-histórica do Brasil, em que a posição aluno universitário não está para o sujeito indígena como está para o sujeito branco e, da mesma forma, o lugar de significância social de professor (seja universitário seja escolar) não comporta o sujeito indígena.

Tais reflexões serão importantes para refletirmos sobre como o conhecimento acadêmico-científico está sujeitado à ideologia, sobre como a escola e outras instituições de ensino são o aparelho institucional que garante a reprodução ideológica e como o Estado utiliza-se disso para dominar sujeitos. Por meio de normas, regras e leis são instituídas políticas que geram demandas para necessidades que não são nada mais do que invenções de um Estado germinado em totalitarismos. Há escola indígena, mas ela o é em oposição à escola não indígena; os professores são formados com uma formação acadêmica dita indígena, mas são contratados ou concursados por/em um Estado não indígena.

Perguntamo-nos: estaria o Estado modificando as bases de seu discurso integracionista (CABRERA, 2018) e relegando o processo de integração para os próprios povos indígenas na forma da escolarização? Refletimos que se são elaboradas leis para que os próprios indígenas tornem-se responsáveis pela sua escolarização, o Estado não necessitaria mais prover professores não indígenas às escolas das comunidades. De certa maneira, um ciclo fechar-se-ia uma vez que os próprios sujeitos dominados reproduziriam a ideologia integracionista do Estado dominador dentro de um Aparelho Ideológico aos moldes de instituição de ensino (sem a necessidade de desprender os mesmos recursos de gastos com profissionais não indígenas).

Contudo, “não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, [1988] 2014, p. 281, grifo nosso).



Então, poderíamos compreender um tipo de resistência no movimento da demanda desses sujeitos por uma educação superior que treinasse os professores a realizar uma manutenção de um conhecimento linguístico da comunidade falante de língua indígena? A resistência pode se dar, justamente, na utilização da aparelhagem estatal de reprodução ideológica para que as práticas linguísticas dos povos indígenas não sejam silenciadas pouco a pouco pelo ensino do português.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Por Marx**. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas: Unicamp, 2015.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

BRASIL. **Estatuto do Índio. Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)>. Acesso em: out. 2018.

\_\_\_\_\_. Edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, n. 124, 30 de junho de 2005, p. 49.

\_\_\_\_\_. Edital de julgamento nº 3, de 5 de setembro de 2005. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, n. 175, 12 de setembro de 2005, p. 29.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2000.

CABRERA, Bruna Cielo. **Uma herança de direitos abstratos: o discurso integracionista no Estatuto do Índio (1973) e seus efeitos de sentido**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2018.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EduFSCar, 2009.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2010.

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008.



ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014. p. 59-158.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história ao discurso. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2010. p. 49-60.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccineli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccineli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, [1988] 2014.

SCHERER, Amanda Eloina. Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas: Pontes, 2002. p. 121-138.

\_\_\_\_\_; PETRI, Verli. Discours ou discourse: invention, configuration, transmission et disciplinarisation au Brésil. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 9-18, jul./dez. 2008.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Boa Vista: UFRR, 2008.