

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**Renata Nicoletti**

**LÍNGUA, POLÍTICA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA MARIA/RS**

Santa Maria, RS  
2023

**Renata Nicoletti**

**LÍNGUA, POLÍTICA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Rosa Sturza

Santa Maria, RS  
2023

**Renata Nicoletti**

**LÍNGUA, POLÍTICA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovada em 30 de março de 2023

---

**Eliana Rosa Sturza, Doutora (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Vítor Jochims Schneider, Doutor (UFSM)**

---

**Águeda Aparecida da Cruz Borges, Doutora (UFMT)**

---

**Célia Helena de Pelegrini Della Múa, Doutora (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

## AGRADECIMENTOS

Acredito que a parte mais importante deste trabalho seja a sessão de agradecimentos, pois muitos foram os responsáveis para eu ter conseguido chegar até aqui. Registro minha gratidão à:

Minha família: apesar de estarmos tão longe neste momento e apesar de não ter compartilhado tanto deste processo com vocês, agradeço pelo apoio incondicional e a confiança depositada em mim. Espero não os ter desapontado e ainda quero ser motivo de muito orgulho!

Meu companheiro de vida: Alex, meu amor! Obrigada por estar ao meu lado todas as vezes em que eu precisei e todas as que eu recusei, tentando ser forte e falhando. Obrigada pelo seu abraço. Você é uma inspiração na minha vida!

Minha orientadora: Professora Eliana, agradeço por toda sua dedicação e persistência para não me deixar desistir. Tenho grande admiração por seu trabalho e por sua maneira de lidar com as adversidades. Levarei como um exemplo!

Minha psicóloga: Solange, obrigada por nunca falar o que eu gostaria de ouvir e me ajudar a enfrentar meus medos e inseguranças. Seguimos!

Minha amiga Valéria: Agradecimento mais que especial à Valéria, pelo incentivo, pelo tempo dedicado a mim e a este trabalho e pela escuta acolhedora e humana. Muito obrigada!

Às gestoras e professores das escolas indígenas de Santa Maria: agradeço pela disponibilidade e pela parceria, pelo acolhimento e por proporcionarem a mim uma experiência inesquecível. Vocês são profissionais exemplares!

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, minha *alma mater*, pela assistência estudantil e pelos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM, bem como à coordenação do programa, sempre solícita às demandas que surgiram.

## RESUMO

# LÍNGUA, POLÍTICA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA MARIA/RS

AUTORA: Renata Nicoletti  
ORIENTADORA: Eliana Rosa Sturza

Esta dissertação é decorrente dos estudos desenvolvidos no Curso de Mestrado em Letras - estudos linguísticos, junto à linha de pesquisa Língua, sujeito e história, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem por objetivo geral compreender como se constitui o espaço de enunciação nas escolas indígenas de Santa Maria/RS, através da análise enunciativa dos documentos oficiais que legislam a educação indígena no país e dos enunciados de sujeitos que atuam nas escolas. A pesquisa documental foi realizada com sete documentos oficiais, da esfera nacional, estadual e local, considerando as escolas. A pesquisa experimental contou com entrevistas narrativas com quatro sujeitos das escolas indígenas, sendo dois gestores e dois professores que ministram a disciplina de língua portuguesa. O referencial teórico que baliza este estudo está pautado nas áreas da política linguística, com Calvet (2007), Mariani (2004) e Lagares (2018); da educação escolar indígena, com D'Angelis (2001), Melià (1979) e Walsh (2009); e nos pressupostos da semântica da enunciação, com Guimarães (2011, 2017, 2018). Entre os resultados e conclusões, destaca-se que a escolarização indígena em Santa Maria/RS segue os princípios previstos na legislação acerca da educação indígena e que o espaço de enunciação dessas escolas é bilíngue e multilíngue, com a presença forte das línguas maternas indígenas, mas a língua portuguesa ocupa um lugar de bem definido e, assim como as outras línguas, garantido por lei. Sobremaneira, constatou-se que o perfil dos professores de língua portuguesa nas escolas indígenas é um elemento chave para o ensino de português como segunda língua nessas escolas e que esse tema tem potencial para futuras investigações.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Indígena Kaingang. Indígena Guarani. Espaço de enunciação. Língua portuguesa.

## ABSTRACT

# LANGUAGE, POLICY AND INSTITUTIONALIZATION OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Renata Nicoletti  
ADVISOR: Eliana Rosa Sturza

This master's thesis is the result of studies carried out in the Master's Course in Literature - linguistic studies, along with the line of research Language, subject and history, of the Graduate Program in Letters, at the Federal University of Santa Maria. Its general objective is to understand how the enunciation space is constituted in the indigenous schools of Santa Maria/RS, through the enunciative analysis of official documents that legislate indigenous education in the country and the statements of subjects who work in schools. The documentary research was carried out with seven official documents, from the national, state and local spheres, considering the schools. The experimental research included narrative interviews with four subjects from indigenous schools, two managers and two teachers who teach the Portuguese language discipline. The theoretical framework that guides this study is based on the areas of language policy, with Calvet (2007), Mariani (2004) and Lagares (2018); of indigenous school education, with D'Angelis (2001), Melià (1979) and Walsh (2009); and in the assumptions of the semantics of enunciation, with Guimarães (2011, 2017, 2018). Among the results and conclusions, it is highlighted that indigenous schooling in Santa Maria/RS follows the principles set out in the legislation on indigenous education and that the enunciation space of these schools is bilingual and multilingual, with the strong presence of indigenous mother tongues, but the Portuguese language occupies a well-defined place and, like other languages, guaranteed by law. Above all, it was found that the profile of Portuguese language teachers in indigenous schools is a key element for teaching Portuguese as a second language in these schools and that this topic has potential for future investigations.

**Keywords:** Indigenous school education. Kaingang indigenous. Guarani indigenous. Enunciation space. Portuguese language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo dos marcos legais sobre a educação escolar indígena brasileira.....	31
Figura 2 – Um dos dois espaços construídos da escola Kaingang.....	39
Figura 3 – Uma sala de aula da escola Kaingang.....	40
Figura 4 – Prédio da escola Guarani.....	41
Figura 5 – Mural de boas-vindas escrito na língua mbyá guarani.....	41
Figura 6 – Mapa da cidade de Santa Maria/RS com a indicação da localização das aldeias Kaingang e Guarani.....	42

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos selecionados para análise documental.....	48
Quadro 2 – Fases principais da entrevista narrativa.....	49
Quadro 3 – Perguntas exmanentes.....	50
Quadro 4 – Sujeitos entrevistados e relação com o espaço escolar.....	51
Quadro 5 – Exemplos de sequências enunciativas dos documentos oficias.....	55
Quadro 6 – Descrição dos sujeitos.....	80



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>POLÍTICA LINGUÍSTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM PERCURSO PELOS DOCUMENTOS ORIENTADORES</b> .....	17
2.1	POLÍTICA LINGUÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO.....	17
2.2	POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	20
2.3	A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	25
<b>3</b>	<b>A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA, AS LÍNGUAS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM SANTA MARIA/RS</b> ....	32
3.1	OS PRINCÍPIOS DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA.....	32
3.2	A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS.....	35
3.2.1	<b>As características sociais e linguísticas das escolas</b> .....	43
<b>4</b>	<b>OS DOCUMENTOS, OS ENUNCIADOS E AS LÍNGUAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA</b> .....	45
4.1	APRESENTAÇÃO DO CORPUS.....	45
4.1.1	<b>Os documentos oficiais – corpus documental</b> .....	46
4.1.2	<b>As entrevistas – corpus experimental</b> .....	48
4.2	APORTE TEÓRICO – METODOLÓGICO.....	51
<b>5</b>	<b>OS ENUNCIADOS E OS SENTIDOS: A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO</b> .....	59
5.1	ANÁLISE DO CORPUS DOCUMENTAL .....	59
5.1.1	<b>A Lei de Diretrizes e Bases – LDB</b> .....	60
5.1.2	<b>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Escola Básica</b> .....	64
5.1.3	<b>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI</b> .....	68
5.1.4	<b>Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang</b> .....	73
5.1.5	<b>Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani</b> .....	76
5.1.6	<b>Projeto Político Pedagógico da escola indígena Kaingang de Santa Maria/RS</b> .....	78
5.1.7	<b>Projeto Político Pedagógico da escola indígena Guarani de Santa Maria/RS</b> .....	78

<b>5.2</b>	<b>ANÁLISE DO CORPUS EXPERIMENTAL</b> .....	<b>81</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Descrição dos sujeitos</b> .....	<b>81</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Análise dos enunciados</b> .....	<b>82</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Planejamento linguístico e espaço de enunciação</b> .....	<b>87</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa nos propomos a uma tarefa que coloca em relação diferentes áreas do conhecimento linguístico, pois articula língua, história, política e sentido. Em relação à língua, abordamos a língua portuguesa e as línguas indígenas; em relação à história, ocupamo-nos de historicizar os embates políticos entre essas línguas no cenário linguístico brasileiro, em especial, no cenário educativo; deste cenário, introduzimos a política, através dos documentos orientadores da educação indígena; e, da articulação entre língua, história e política, propomos interpretar os sentidos produzidos dessas relações.

Essa pesquisa integra o projeto intitulado *Da História e da Política: as línguas, as fronteiras e as instituições* e se inscreve na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História da área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM). Conta com o suporte teórico da Política Linguística (CALVET, 2002, 2007; LAGARES, 2018), da Linguística da Enunciação (BENVENISTE, 1976, 1989) e da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2017, 2018). Estabelecemos um diálogo entre Política Linguística, Políticas Públicas e Políticas Educacionais, no que tange o ensino das línguas indígenas e da língua portuguesa. Essas políticas, materializadas em documentos, bem como nos depoimentos dos sujeitos que participam ativamente no processo de ensino e escolarização dessas línguas, são as fontes das análises linguístico-enunciativas na busca dos sentidos atribuídos às línguas portuguesa e indígenas e à relação entre elas na constituição do espaço enunciativo das escolas indígenas de Santa Maria/RS. Pode-se considerar, então, um trabalho de Politologia Política (CALVET, 2002).

Assim, a tarefa a que nos lançamos com essa pesquisa é oriunda de um *problema de pesquisa*: **como o espaço de enunciação se constitui a partir dos documentos oficiais e dos depoimentos dos gestores e professores das escolas indígenas de Santa Maria/RS?**

Esse problema de pesquisa apresenta-se assim depois de muitas reflexões e discussões possibilitadas pelo processo de apropriação teórica acerca da motivação inicial. Essa motivação surgiu de reflexões acerca do ensino da língua portuguesa como língua não materna no Brasil, onde ela tem o status de língua oficial e nacional. E essas reflexões também tiveram um ponto de partida e um período de

amadurecimento. Para compreender esse percurso, é necessária uma retrospectiva acadêmica que coincide com uma narrativa pessoal.

Sou formada no curso de licenciatura em Letras-Português e respectivas Literaturas, UFSM, portanto sou professora de língua portuguesa como língua materna. Até a metade do curso nunca tinha sequer cogitado a possibilidade de ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira ou como segunda língua. Desconhecia esse nicho de trabalho e esse campo de estudos. Sempre tive muito interesse e gosto por aprender línguas, eis então que realizei um intercâmbio de um semestre na Argentina, desenvolvi meu espanhol e me deparei, por experiência, com minha língua materna desde outro lugar: uma língua estrangeira.

Essa constatação me encantou e no semestre letivo que retornei ao Brasil, foi ofertada a disciplina Português Língua Estrangeira (PLE), ofertada pelo curso de Letras-espanhol, como disciplina complementar. Nesta disciplina tive contato com diferentes conceitos e perspectivas do ensino deste 'outro português', para o qual eu não tinha nenhuma formação, mas muito interesse. Foi nesta disciplina também que conheci minha orientadora e através dela conheci o Laboratório Entrelínguas e o curso de PLE para os intercambistas, do qual atuei como bolsista-professora por três anos.

Neste período, como professora de PLE, fui me apropriando de questões metodológicas, de ensino, de perspectivas teóricas, de definições, e aos poucos potencializando as reflexões em torno do confronto que isso significava diante da minha formação em licenciatura simples. Em 2019 ingressei em uma especialização em Gestão Educacional e tive conhecimento de uma realidade local, que envolvia o ensino de português como língua não materna, através de uma colega que era gestora em uma escola indígena. Desde então, passei a problematizar em minhas reflexões essa questão: o ensino e aprendizagem de português como língua não materna no Brasil.

Como há duas escolas indígenas em Santa Maria, esse foi um fator muito relevante para o direcionamento das reflexões que acabaram se tornando o objeto desta pesquisa. Assim, é pensando no espaço escolar indígena, constituído por um embate político *a priori* entre as línguas indígenas e a língua portuguesa que buscamos compreender as relações constituídas e constituintes nesse/desse espaço de enunciação.

Como já mencionado, a língua portuguesa é a língua oficial e nacional do Brasil, status que só ela possui. Esses qualificadores trazem consigo implicações políticas e

identitárias, além de criarem um ideário de país monolíngue, embora saibamos que o Brasil é um país multilíngue, um dos mais multilíngues do mundo.

A glorificada diversidade brasileira não se restringe à fauna e à flora, mas se estende a sua formação social, historicamente heterogênea, que implica na diversidade cultural em todos os sentidos da palavra, desde os modos de vida, as crenças, os rituais e as línguas. Neste país, ainda que sejam minorias populacionais, existem diversas comunidades linguísticas que não possuem a língua portuguesa como língua materna ou primeira língua. Podemos agrupar essas comunidades em três grandes categorias: os falantes de língua de sinais, os falantes de línguas de imigração e os falantes de línguas indígenas.

É importante ressaltar que, apesar da proposição de um agrupamento em apenas três categorias, cada categoria abarca uma grande quantidade de línguas. De acordo com dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas – IPOL<sup>1</sup>, há no país cerca de 180 línguas indígenas, 54 línguas de imigração e 3 línguas de sinais<sup>2</sup>, no entanto, esses dados divergem do Censo Demográfico de 2010<sup>3</sup> com respeito às línguas indígenas, que registrou 274 línguas.

Esses números não só revelam a existência de uma diversidade linguística no país, mas também nos permite questionar a presença dessas línguas, seus usos e sua preservação, no espaço de enunciação brasileiro, no qual predomina a língua portuguesa como língua oficial, nacional e materna. A exceção a esse cenário, que de algum modo podemos considerar é a Libras, que em desde 2002, através da lei 10.436, “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”, que viabilizou sua utilização nos meios de comunicação oficiais, possibilitou sua inserção nos currículos de licenciaturas, no entanto, não ganhou o status de língua oficial, nem mesmo está presente nos currículos das escolas regulares através de um ensino bilíngue ou como uma disciplina.

---

<sup>1</sup> Plataforma do letramento: O Brasil e suas muitas línguas. Disponível em: <<http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>>.

<sup>2</sup> Além da Língua Brasileira de Sinais – Libras, há a língua de sinais Urubu-Ka'apor (<https://www.libras.com.br/urubu-kaapor>) e a Língua Terena de Sinais (<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155878>), ambas utilizadas por comunidades linguísticas indígenas.

<sup>3</sup> Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. [https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274-idiomas&view=noticia#:~:text=Em%202010%2C%20293%2C9%20mil%20ind%C3%ADgenas%20falavam%20274%20idiomas&text=Dos%2078%2C7%20mil%20ind%C3%ADgenas,terras%20\(96%2C5%25\).>](https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274-idiomas&view=noticia#:~:text=Em%202010%2C%20293%2C9%20mil%20ind%C3%ADgenas%20falavam%20274%20idiomas&text=Dos%2078%2C7%20mil%20ind%C3%ADgenas,terras%20(96%2C5%25).>).

Estamos diante de uma questão de direitos e cidadania, uma vez que a língua, oral ou de sinais, é parte integrante dos sujeitos e cumpre um papel identitário muito importante, pois, como reflete Benveniste (1958), “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. Se a sua língua de identidade, que aqui compreende-se como a língua materna, não é a mesma do Estado em que você vive, faz-se necessário a criação e a implementação de políticas linguísticas que possam viabilizar o acesso à cidadania, sem silenciar e nem excluir.

A reflexão, a partir de agora, toma rumos mais específicos. Portanto, dentro da problemática da língua portuguesa como língua não materna e das políticas linguísticas, direcionamos a problematização para as línguas indígenas e o contexto escolar.

Esse contexto sugere um tensionamento pela não coincidência da língua portuguesa como língua oficial, nacional e materna, para todos os brasileiros, uma vez que há na relação com a língua portuguesa uma quantidade de outras línguas. Para o Estado brasileiro a língua da unidade nacional é a língua portuguesa, no entanto, o Brasil é um país multilíngue. As outras línguas constituem a diversidade linguística brasileira, sem o status de línguas nacionais e/ou oficiais o que torna imprescindível considerar as implicações identitárias, políticas, sociais e de ensino em relação ao plano linguístico que está posto. No tocante ao ensino, a legislação prevê que a língua portuguesa deve ser ensinada e deve ser a língua de instrução, uma vez que se trata da língua oficial do Brasil, no entanto, não é a primeira língua de muitos alunos indígenas que frequentam a escola.

Nossas reflexões são, portanto, para o ensino de língua portuguesa, em escolas brasileiras, em que os alunos não a falam desde que nasceram e irão aprendê-la como uma segunda língua na escola. Mas, o ensino de língua portuguesa será realizado como segunda língua? Ou a língua portuguesa será ensinada como língua materna? O que prevêm os documentos oficiais? Qual o entendimento que as escolas possuem?

A cidade de Santa Maria, no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), possui duas escolas estaduais indígenas de grupos étnicos distintos. Hoje, a legislação nacional assegura uma educação diferenciada para os povos indígenas. (Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 incorporado à LDB). É prevista uma educação que contemple um ensino bilíngue e intercultural, garantindo, nos currículos,

a presença das línguas indígenas, seus conhecimentos científicos e culturais e suas formas próprias de aprendizagem. Além disso, também é prevista a formação de professores indígenas em cursos de licenciatura específicos.

E o lugar da língua portuguesa? Está previsto também. Segundo a mesma lei, o ensino fundamental deverá ser ministrado em língua portuguesa, mas a presença das línguas indígenas deve ser assegurada. Podemos concluir que a língua portuguesa faz parte do processo de escolarização dos alunos indígenas e estará presente em diferentes espaços linguísticos, como na fala dos professores e nos materiais didáticos, embora a elaboração de materiais didáticos próprios também seja mencionada na legislação.

Além disso, a presença indígena no espaço geográfico que hoje compreende a cidade de Santa Maria/RS é antiga, mas na configuração em que se apresenta atualmente, possui uma outra narrativa. A construção de escolas nas aldeias tem um significado muito importante para a comunidade indígena e a questão das línguas se faz presente de modo especial, no centro do processo pedagógico.

Destacamos que a educação escolar indígena, como responsabilidade do Estado, é resultado de um novo entendimento com relação aos povos indígenas que o Brasil adotou, construído a partir de reivindicações sociais e orientações internacionais, oficializado, principalmente, após a Constituição Federal de 88. Depois dela, uma série de políticas e documentos orientadores foram propostos, compondo o que hoje orienta a escolarização indígena.

Assim, pensar as questões linguísticas na escola indígena implica olhar para os documentos orientadores. Nesta pesquisa, entendemos que as orientações são o âmbito das políticas e a sua implementação efetiva-se nas escolas. A partir desses elementos contornaremos o espaço escolar. Portanto, consideramos um espaço político, onde as línguas indígenas e a língua portuguesa estão postas em relação constituindo, por sua vez, um espaço político de línguas e de falantes, um espaço de enunciação.

Dada uma contextualização do problema de pesquisa, podemos definir que o *objetivo geral* desta pesquisa busca **compreender como se constitui o espaço de enunciação nas escolas indígenas de Santa Maria/RS**. Para tanto, traçamos os seguintes *objetivos específicos*:

- conhecer o processo de implementação da educação escolar indígena em Santa Maria/RS;

- compreender as relações entre as línguas indígenas e portuguesa no espaço escolar indígena de Santa Maria/RS e os embates que constituem os sentidos produzidos a partir destas relações.

Assim, a metodologia que adotamos envolveu uma análise linguístico-enunciativa de textualidades oriundas dos documentos oficiais, de âmbito nacional, estadual e dos documentos institucionais das escolas indígenas da cidade de Santa Maria/RS. Somado a esse corpus documental, propondo uma comparação entre o que é previsto e sua implementação, serão analisadas também as narrativas dos gestores e professores de língua portuguesa das escolas indígenas, construídas a partir de entrevistas narrativas, compondo o corpus experimental.

Desse modo, a pesquisa está organizada em cinco capítulos, após a introdução. O segundo capítulo é dedicado às políticas linguísticas. No item 2.1 apresentamos a área de estudos da Política Linguística, seu percurso na Linguística e seus pressupostos teóricos, propondo um diálogo com as Políticas Públicas e Políticas Educacionais, item 2.2. Também, neste capítulo, situamos, historicamente, os processos de criação e implementação das políticas da educação indígena em âmbito nacional, destacando as ações relativas às questões linguísticas, item 2.3.

No terceiro capítulo, direcionamos a pesquisa para a escolarização indígena de modo geral, item 3.1, e apresentamos o contexto escolar local, traçando uma historicização da presença e escolarização indígena na cidade de Santa Maria/RS, item 3.2. Realizamos a apresentação dos documentos oficiais, desta vez estaduais, além de uma caracterização do espaço escolar, contemplando as duas escolas indígenas da cidade, correspondendo ao subitem 3.2.1.

O quarto capítulo aborda questões metodológicas da pesquisa. No item 4.1 apresenta-se e teoriza-se o corpus da pesquisa, baseado em documentos oficiais, 4.1.1, e na textualidade das narrativas dos sujeitos entrevistados, desenvolvendo também as questões metodológicas relativas à entrevista narrativa, 4.1.2. O item 4.2 é dedicado à discussão teórica, filiada aos estudos enunciativos, e à apresentação das categorias propostas para a análise linguístico-enunciativa, oriundas da Semântica do Acontecimento.

O quinto capítulo dedicado à análise dos enunciados propriamente dita e às discussões decorrentes das interpretações dos sentidos dos enunciados. Neste capítulo a resposta ao problema da pesquisa é respondida e, nas considerações finais é desenvolvida uma reflexão crítica a respeito da interpretação dos sentidos e das



relações presentes na constituição do espaço de enunciação, pensando nas contribuições da pesquisa, seja incentivando os estudos na área, seja na avaliação e aprimoramento das políticas

## 2 POLÍTICA LINGUÍSTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM PERCURSO PELOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

### 2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

A Política Linguística surge como área do conhecimento no início dos anos sessenta do século XX, associado ao conceito de Planejamento Linguístico, cunhado pela primeira vez por Einar Haugen<sup>4</sup>. A partir de então, essas duas definições teóricas, que são oriundas de problemas linguísticos no seio da sociedade, são englobadas pela recém criada sociolinguística e são desenvolvidas, em especial por estudiosos norte-americanos, na década de setenta.

Política Linguística e Planejamento Linguístico são um par inseparável. Na definição de Calvet (2002), entende-se por política linguística “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, e por planejamento linguístico “a implementação de uma política linguística, de certo modo a passagem ao ato”. (p. 133). Por esse caráter de intervenção é que a Política Linguística e o Planejamento Linguístico são considerados como uma abordagem científica para as situações sociolinguísticas.

As referidas situações sociolinguísticas ou problemas linguísticos dos quais os conceitos Política Linguística e Planejamento Linguístico emergem são situações que envolvem, em sua maioria, mais de uma língua, a sociedade e o Estado. É deste contexto também que surge outro conceito importante, o de diglossia.

De situações plurilíngues e da tentativa de conceituá-las é que, em 1959, Charles Ferguson propõe a primeira reflexão sobre diglossia, considerando situações linguísticas que possuíam duas variedades da mesma língua, em que uma língua exercia uma condição de *superposed variety*<sup>5</sup> sobre a variedade local, e foram denominadas, respectivamente como *high variety* e *low variety*<sup>6</sup>, a partir das situações comunicativas em que eram utilizadas. Posteriormente, em 1967, Joshua A. Fishman amplia o entendimento de diglossia apresentado por Ferguson e considera a diglossia um fenômeno que pode ou não estar associado ao bilinguismo, mas sim está associado a sociedades multilíngues de modo geral e à definição de comportamentos e usos linguísticos a determinadas variedades linguísticas ou a diferentes línguas.

<sup>4</sup> HAUGEN, Einar. Planning in modern Norway. In: **Antropological Linguistics**, 1/3, 1959.

<sup>5</sup> Variedade sobreposta – tradução da autora.

<sup>6</sup> Variedade Alta e Variedade baixa – tradução da autora

A política linguística, inicialmente, intervia para resolver problemas linguísticos, como nas novas sociedades multilíngues na África e na Ásia, nas décadas de 1950 e 1960, quando foi necessário decidir as funções de cada uma das línguas presentes no território. (Lagares, 2018). Esse é um exemplo de *planejamento do status*, cuja intervenção definia a função das línguas na sociedade, enquanto que as intervenções nas formas da língua (ortografia, neologia, padronizações) diziam respeito a um *planejamento do corpus* (KLOSS, 1969 apud CALVET, 2007).

De modo geral, a Política Linguística e o Planejamento Linguístico surgiram relacionados a cenários plurilinguísticos em que havia intervenções com poder de lei sobre as línguas, rotulando, padronizando e até marginalizando. O direcionamento da política linguística começou a tomar outros rumos a partir dos tensionamentos da perspectiva crítica. Atualmente, situada em uma perspectiva pós-moderna, a política linguística “valoriza a diversidade e defende especificamente sua proteção e manutenção, de acordo com o princípio do respeito aos direitos humanos e com uma visão ecológica do panorama linguístico” (Lagares, 2018, p.25).

No Brasil, as ações que podem se considerar decorrentes de políticas linguísticas foram inúmeras, a contar desde os primeiros anos da colonização europeia portuguesa, cronologicamente muito distante da própria definição de política linguística. A principal situação linguística que se apresentava na época eram as tensões entre as línguas locais, as línguas indígenas, e a língua do colonizador, a língua portuguesa, o que muitas vezes foi motivo de conflitos e mobilizou diversas iniciativas por parte do Estado português, vinculado à igreja católica, que por sua vez era representada pela Companhia de Jesus, para alcançar seus objetivos: explorar economicamente a nova colônia e catequizar os indígenas.

As primeiras ações linguísticas deliberadamente postas em prática em território brasileiro foram, além da imposição da língua portuguesa aos habitantes locais, a gramaticalização de línguas indígenas, por parte dos padres jesuítas, com o intuito de facilitar a aprendizagem da língua e contribuir para o sucesso da catequização. A título de exemplo, pode-se mencionar *A arte da gramática da lingoa mais usada na costa do Brasil*, (1595) de autoria do Pe. José de Anchieta, que descrevia a língua tupi, também conhecida como língua brasílica ou língua geral, intensamente difundida na costa brasileira e principal meio de comunicação entre os indígenas e os jesuítas.

O que estava em curso era uma *colonização linguística*, que, segundo Mariani (2004, p. 29) “supõe o estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como

caminho para manter e impor a comunicação com base na língua de colonização”. Assim, o Estado português, bem como os jesuítas, forjava recursos para homogeneizar a diversidade linguística presente na colônia e dominar os povos indígenas, através da língua.

Pode-se considerar, certamente, como a principal política linguística do período colonial o Diretório dos Índios, implementado em três de maio de 1757, inicialmente nos territórios do Pará e Maranhão, e posteriormente, em dezessete de agosto de 1758, estendido a todo território colonial. O principal objetivo desta lei era conter o avanço da língua geral, que tinha ganhado muito espaço e, juntamente com os próprios jesuítas, já representava um empecilho aos projetos portugueses. Além disso, outro objetivo do Diretório era tornar a língua portuguesa como a língua oficial da colônia e impô-la aos povos colonizados, pois esse era o entendimento do processo colonizador que sustentava o documento, como fica explícito no trecho a seguir, referente ao parágrafo 6:

6 Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; (...) não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (BRASIL, parágrafo 6, 1757).

Assim, a partir do Diretório, uma série de ações concretas foram realizadas a fim de materializar tais objetivos. Dentre essas ações, foi determinada a criação de duas escolas públicas em cada povoação, uma para atender ao público masculino e outra, ao público feminino, “onde aprenderão a Doutrina Cristã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalíveis verdades da nossa Sagrada Religião adquiram com maior facilidade o uso da Língua Portuguesa”. (Brasil, parágrafo 8, 1757). Percebe-se que, uma das alternativas de imposição da língua será através da educação formal, que desde essa época se configura como uma intervenção do Estado, podendo ser considerada, então, como uma política pública.

O Diretório dos Índios foi uma política e um planejamento linguístico que esteve a serviço dos interesses do governo português e de um plano de unidade nacional. Pode-se considerá-lo como um planejamento do status, uma vez que instituiu a língua

portuguesa como a língua oficial da colônia, definindo sua função e seu status diante das outras línguas existentes. Como bem concluiu Mariani (2004, p.149)

Trata-se da explicitação de uma política linguística como razão de uma nação, associada a um planejamento linguístico que impõe juridicamente uma língua, o que resulta na construção de uma unidade e de uma homogeneidade linguística, imaginariamente necessárias à hegemonia portuguesa na colônia.

Aqui pode-se demarcar historicamente um acontecimento linguístico que contribui para, se é que não inaugura o imaginário monolíngue no Brasil. Esse discurso, que ainda ressoa, foi corroborado historicamente por diferentes políticas linguísticas que se seguiram. O que temos hoje é uma tentativa de desfazer esse imaginário, promovendo as línguas de comunidades linguísticas minoritárias através de políticas que garantam sua preservação e valorização. Destacam-se nesta pesquisa as políticas vinculadas ao Estado e, muitas delas, vinculadas ao âmbito educacional, em especial sobre as línguas indígenas, sendo, portanto, compreendidas como políticas públicas.

É a relação entre política linguística e política pública que será abordada no seguinte subcapítulo, trazendo exemplos de outras intervenções políticas do Estado, agora brasileiro, historicamente contextualizadas, com o intuito de compreender a natureza, o contexto de criação e o contexto de implicação das políticas linguísticas atuais.

## 2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Entender as políticas linguísticas como políticas públicas pressupõe compreender o que são essas últimas. O campo de estudos que se debruça sobre política pública nasceu como uma subárea dentro da ciência política e se constitui como um campo multidisciplinar. (SOUZA, 2007). Neste mesmo estudo em que realiza um estado da arte sobre a área de pesquisa em políticas públicas, Souza (2007) apresenta diferentes definições, a partir de diversos autores, para política pública. A partir das definições, a autora propõe que

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2007, p. 69).

A autora destaca que, as definições convergem ao considerar os governos como o lugar onde se desenvolvem os debates que culminarão ou não em políticas públicas. E é neste ponto que se propõe uma relação entre políticas públicas e políticas linguísticas. Calvet (2007) admite que as políticas linguísticas, em sua maioria, são propostas pelo Estado, embora políticas linguísticas possam ser idealizadas por outros grupos independentes, mas salienta que o Estado é o único com poder e meios para transformar uma política em planejamento, ou seja, para implementá-la.

Está se considerando os governos como a representação do Estado, neste caso, pois tendo em vista a organização política brasileira, presidencialista, republicana e federativa, há mudanças governamentais periódicas, mas que representam o Estado brasileiro. Assim, estabelece-se um primeiro recorte teórico, delimitando-se quais políticas linguísticas estão sendo consideradas, as que são propostas e planejadas pelo Estado brasileiro, em diferentes momentos históricos, correspondendo a diferentes governos.

O Estado, através de sua organização política, realiza intervenções na sociedade através do mecanismo da legislação. Quando, por demandas sociais ou políticas, há necessidade de criação ou alteração em alguma orientação oficial, isso ocorre via legislação, que também é o “formato” legal de uma política pública. Assim, conclui-se que com as políticas linguísticas ocorre o mesmo procedimento, uma vez que Calvet (2007) considera as leis linguísticas como um dos instrumentos do planejamento linguístico.

A respeito da intervenção linguística através de leis, Calvet (2007) é incisivo ao afirmar que “os Estados intervêm nos comportamentos linguísticos porque as políticas linguísticas geralmente são repressoras (p. 75). A título de exemplo, pode-se mencionar o período de governo do presidente Getúlio Vargas, conhecido como Era Vargas (1930-1945), quando inúmeras ações foram instituídas com o objetivo de promover a língua *nacional*, com fins patrióticos, e proibir o ensino e o uso de línguas estrangeiras, o que afetava diretamente as línguas de imigração, que eram também as línguas maternas destes falantes.

Segundo Payer (1999, p.46), o Estado implementou uma “política do silêncio” de duas maneiras específicas: a primeira, através da proibição explícita do uso da língua e a segunda, através de um discurso sobre a língua. As leis e sua fiscalização serviram à proibição do uso da língua, enquanto a Campanha de Nacionalização do

Ensino Primário nos chamados “núcleos de colonização estrangeira” intensificou um discurso de nacionalização, pelo ensino e pela língua.

Nesse contexto, o Decreto nº 406 de 04 de maio de 1938, conhecido como Decreto de Nacionalização atuou fortemente como uma política de silenciamento. No âmbito escolar, o ensino em escolas rurais deveria ser realizado apenas em língua portuguesa bem como os livros didáticos utilizados no ensino primário deveriam ser redigidos nessa língua. Destaca-se que há uma especificação das escolas, caracterizadas como rurais, que seriam as escolas localizadas nos “núcleos de colonização estrangeira”.

Para além do âmbito escolar, conforme os artigos 15 e 16 do Decreto nº 1.545 de 25 de agosto de 1939, também era proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas e no culto religioso, que deveriam ser realizados em língua nacional. Diante de tais restrições, quem viesse a descumpri-las poderia ser acusado e sofrer sanções por crime idiomático.

Esse período foi marcado por políticas linguísticas repressoras que se alinhavam a uma política nacionalista de Estado, que resultaram na criminalização e silenciamento das línguas de imigração e na legitimação e imposição da língua portuguesa, sob o discurso da unidade nacional.

Dada uma breve apresentação teórica, seguida de uma exemplificação, está posta uma primeira relação entre política pública e política linguística, desde um ponto de vista que considera um executor comum e os meios para sua implementação. Aprofundando um pouco mais essa relação, propõe-se um olhar mais aproximado da natureza de algumas políticas públicas linguísticas, articuladas ao conceito de políticas educacionais.

O âmbito educacional, historicamente, é estratégico para as políticas linguísticas no Brasil, como foi possível demonstrar tanto no período colonial quanto na Era Vargas. Considera-se que a escola é um espaço caro à questão linguística, um espaço de diversidade e embates inevitáveis, como sugerido nos períodos citados. A escola, através de seus documentos orientadores é o lugar por excelência onde pode haver a promoção e valorização ou o silenciamento e desvalorização de uma língua. Nesse sentido, podemos ampliar a discussão, entendendo a escola nestes períodos funcionando como um aparelho ideológico do estado.

Tomando a definição de Althusser (1980), os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) são instituições públicas ou privadas que atuam prioritariamente pela ideologia. Nas palavras do autor,

os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente prevalente pela ideologia embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico) [...] Assim a escola e as igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc. (ALTHUSSER, 1980, p.47).

O autor elenca uma série de instituições que compõe os AIE e dentre elas está a escola, configurando o AIE escolar. Pode-se analisar o papel das escolas nos períodos históricos supracitados como um AIE que funcionava orientado pela ideologia da unidade, da nacionalidade, e que ocorria, principalmente, pela seleção da língua portuguesa em detrimento da exclusão de outras línguas (indígenas e de imigração).

A língua está intimamente relacionada com a formação de uma identidade nacional e com um imaginário de unidade, através da determinação de uma língua nacional, como apontam Guimarães e Orlandi (1996) e como foi possível comprovar com o propósito do Diretório dos Índios. No entanto, o já mencionado imaginário de monolingüismo cai por terra quando confrontado com a realidade linguística do Brasil. Com um número muito expressivo de línguas autóctones (indígenas), línguas alóctones (imigrantes) e línguas de sinais, somos, como afirma Oliveira (2002, p.84), “um país de muitas línguas, plurilíngue” e essa é nossa identidade.

Situando como um marco expressivo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 pode-se acompanhar uma perspectiva de mudança no paradigma das políticas linguísticas. A característica social e democrática desta carta magna também está refletida no modo como são nela introduzidas questões caras à história do Brasil, a saber as demandas indígenas. É preciso destacar que isso decorre de um contexto internacional cujas discussões tinham esse tom, mas também muito é devido à reivindicação social.

No aspecto linguístico, uma das principais conquistas da agenda indígena certamente foi a garantia da educação escolar indígena, caracterizada como intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com a garantia da utilização de meios próprios de aprendizagem e do uso das suas línguas maternas. Mais que um



reconhecimento e uma reparação histórica, trata-se de um direito linguístico, que passou a ser garantido através do que consideramos como uma política pública linguística educacional.

Ao definir esse marco regulatório constitucional sobre a educação escolar indígena como uma política pública linguística educacional considerou-se uma intersecção entre ensino e língua. Ao analisar desde uma perspectiva das línguas, a garantia dessa educação pode ser caracterizada como uma política linguística, a partir da noção de planificação de aquisição de língua, “consistente em actividades organizadas para promover el aprendizaje de una lengua<sup>7</sup>” (Cooper, 1997, p. 187). Por outro lado, ao considerar o ensino, também pode-se inseri-la no campo das políticas públicas, que estão inerentemente atreladas a uma decisão do Estado.

É importante salientar o papel das políticas públicas linguísticas de um modo geral, pois contribuem para a preservação, valorização e promoção de línguas de minorias linguísticas. Destacam-se duas políticas em especial, de naturezas distintas, que foram implementadas em nosso país: a primeira, cooficialização de línguas a nível municipal, e a segunda, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

Com respeito à cooficialização de línguas, menciona-se o caso do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, que, através da lei municipal 145 de 2002, cooficializou outras três línguas indígenas, além da língua portuguesa, a saber Tukano, Nheengatu e Baniwa. A lei, cuja regulamentação se deu quatro anos depois, em 2006, representa muito para as comunidades linguísticas presentes no município. Em sua dissertação de mestrado sobre a lei de cooficialização, Silva (2013) destaca que esse resultado é fruto de mobilização tanto dos indígenas, dos vereadores, de instituições públicas e de organizações não governamentais, como o IPOL, e reconhece que a cooficialização “veio assegurar aos povos indígenas de São Gabriel da Cachoeira o uso de suas línguas no município, afirmando sua diversidade cultural e garantindo o direito à liberdade de expressão” (p. 15).

A segunda política linguística trata-se de uma iniciativa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que foi instituído por meio do Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010 e se pretende um “instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes

---

<sup>7</sup> “que consiste em actividades organizadas para promover a aprendizagem de uma língua” – tradução da autora.

grupos formadores da sociedade brasileira”<sup>8</sup>. Uma das ações do INDL foi o reconhecimento de sete línguas indígenas como Referência Cultural Brasileira: Asurini, Guarani M’bya, Nahukuá, Matipu, Kuikuro e Kalapalo.

Ambas as políticas apresentadas afetam diretamente línguas indígenas, embora não seja uma exclusividade, pois também há casos de cooficialização de línguas de imigração no Brasil, e as ações do IDNL não dizem respeito apenas às línguas indígenas, e sim a toda diversidade linguística brasileira. O que se destaca delas é a importância e o impacto positivo que promovem e é importante reconhecer que são resultados de reivindicação e luta, pois defende-se o entendimento que se trata de um direito linguístico.

Na sequência, a questão educacional das políticas públicas linguísticas será central e o recorte será em torno das políticas voltadas à educação indígena. Para tanto, o enfoque será através de documentos legais que definem os marcos regulatórios dessas políticas, buscando, desde já, estabelecer relações entre as línguas, o contexto histórico e as políticas.

### 2.3 A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena, no Brasil, oficialmente reconhecida e garantida em lei, proposta mediante consulta às lideranças indígenas somente ocorreu em 1988, com a Constituição Federal. Historicamente as línguas indígenas foram silenciadas e seus falantes conduzidos, inevitavelmente, a adotarem a língua portuguesa

Desde o Diretório dos Índios, em 1757, a língua portuguesa possui o status de língua oficial do Estado, antes português, depois brasileiro. No texto constitucional de 1942, pela primeira vez o termo *língua nacional* é utilizado para referir-se à língua portuguesa, que deveria ser ensinada no ensino primário. O artigo 132 trata dos critérios para que uma pessoa não possa votar e, dentre eles, não saber a *língua nacional*. Diga-se de passagem, que o referido artigo está inserido no capítulo que trata da nacionalidade e da cidadania, ou seja, saber a língua portuguesa tornava-se uma obrigação se um cidadão desejasse obter o direito ao voto.

A nomeação da língua é um ato político e produz efeitos de cunho identitário em seus falantes. Guimarães (2003) defende que o *espaço de enunciação* é que

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/indl>

determina as línguas dos falantes, e estes são caracterizados por aquelas socio-historicamente. No mesmo trabalho, Guimarães propõem uma definição da categorização comumente atribuída às línguas. Para o autor,

*Língua materna*: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. *Língua franca*: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercurso comum. *Língua nacional*: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencer a esse povo. *Língua oficial*: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. (GUIMARÃES, 2003, p. 48)

A partir dessas definições, o autor sugere que, no *espaço de enunciação* as línguas estão postas em relação, identificadas com essas categorias. Assim, tomando o espaço de enunciação brasileiro, tem-se, de um lado, a língua portuguesa ocupando o status de língua nacional e oficial ao mesmo tempo, e por outro as línguas indígenas, ou as línguas de imigração, ou ainda, as línguas de sinais, que, tanto para os próprios falantes, quanto para o estado possuem o status, apenas, de língua materna.

Nesse sentido, corrobora-se a afirmação de Guimarães (2003) de que o espaço de enunciação atua de forma desigual para os falantes, ao determinar as línguas. O autor aprofunda essa relação ao sugerir que, por ser nomeada como língua nacional e oficial, a língua portuguesa passa a ser considerada como uma *língua de civilização* em comparação com as línguas indígenas, por exemplo, ao passo que estas são consideradas apenas como *línguas de cultura*.

Esse imaginário acerca da língua portuguesa perdura até os dias atuais no espaço de enunciação brasileiro, embora já existam formas de resistência, como mencionado na seção anterior, as leis de cooficialização. Outra forma de resistência e reivindicação foi a educação escolar indígena, em que são asseguradas as línguas maternas indígenas também como línguas de instrução, pois no espaço enunciativo escolar as relações entre as línguas também são políticas.

Antes, porém, de entender o processo histórico de conquista dessa educação escolar indígena, é preciso realizar uma reflexão crítica a respeito da própria noção de educação escolar para os indígenas.

A educação escolar, como entendemos e praticamos em nossa sociedade é um entendimento europeu, portanto, um entendimento colonial. Antes da invasão europeia na América, as populações indígenas não tinham uma educação escolar,

mas isso não quer dizer que não tinham uma educação, o que, cabe ressaltar, é uma suposição preconceituosa e colonial. Melià (1979) propõe uma distinção fundamental entre *educação indígena* e *educação para indígenas*, em que a primeira é um processo global que envolve o ensino e aprendizagem da cultura e aquisição da identidade indígena a que um indivíduo pertence, e a segunda é, antes de mais nada, uma imposição dos colonizadores europeus, dada uma necessidade civilizatória e de conversão religiosa cristã, segundo a visão de mundo portuguesa.

Os meios e os modos de se fazer essa educação são outros. Nas palavras de Melià (1979, p.10)

A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem.

Além dessa distinção, há que se reconhecer ainda outra realidade em relação à *educação indígena*, a de que não há *uma educação indígena*, mas como bem destaca Melià (1979, p.12) “De fato, existem tantos modelos de educação indígena, quantas culturas”. Ou seja, além de diferenciada nos meios, modos e conteúdos em relação à educação escolar como conhecemos para o público não-indígena, ela se diferencia e diversifica entre as diversas culturas indígenas.

Assim, desde o período colonial até meados do século XX, a educação escolar indígena foi um processo de deslegitimação, desvalorização, assimilacionismo e apagamento cultural. Inicialmente pelos padres jesuítas, através da catequização; em um segundo momento, em que os indígenas eram tutelados pelo Estado<sup>9</sup>, a educação estava vinculada a instituições estatais como o Serviço de Proteção ao Índios (SPI) e posteriormente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), bem como instituições

---

<sup>9</sup> A condição de tutelados do estado era legitimada pela Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, o Estatuto do Índio.

missionárias. Mesmo que, ao longo do tempo tenha havido mudanças nas abordagens pedagógicas, essa educação era imposta e em última instância atendia a um interesse outro que não os interesses das próprias comunidades indígenas. Essa então, possui a ser a reivindicação.

A luta por uma educação escolar diferenciada inicia em meados da década dos anos 70, com os movimentos de organizações indígenas pelo país. Destaca-se o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena<sup>10</sup>, que ocorreu na cidade de São Paulo, de 10 a 15 de dezembro de 1979, sob coordenação da professora Aracy Lopes da Silva. A ocasião reuniu professores indígenas, antropólogos, linguistas, bem como várias entidades ligadas à causa indígena se fizeram presentes para debater, de diferentes perspectivas, a “educação indígena no contexto sócio-político brasileiro”. As reflexões e conclusões oriundas do evento foram posteriormente publicadas na obra *A questão da Educação Indígena*, em 1981.

O debate da educação indígena, juntamente com uma série de demandas indígenas, como a demarcação de terras, alcança o processo constituinte e muito simbolicamente, mas também efetivamente, é incorporada no texto final da nova constituição do Brasil, em 1988. Nela, podem-se destacar os seguintes artigos que trazem em sua redação garantias e comprometimento do Estado propriamente à educação e cultura indígenas

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, **indígenas** e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231: **São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam**, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, grifos da autora).

A Constituição Federal é um marco histórico para a pauta indígena no Brasil. A partir dela, passou a se construir um debate com outra perspectiva sobre a educação escolar indígena. Outro marco legal que influenciou o estabelecimento dos princípios

---

<sup>10</sup> A professora Aracy Lopes da Silva publicou uma apresentação do evento no volume 22, ano 1979, na seção comunicações, da Revista de Antropologia (USP), sob título Encontro de Educação Indígena (p. 157-159). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/8405>

garantidos nas legislações indígenas foi a Convenção Sobre os Povos Indígenas e Tribais<sup>11</sup>, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989.

Uma das responsabilidades que os governos deveriam assumir diz respeito à consulta prévia, conforme disposto no artigo sexto da Convenção: a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente. Essa garantia está prevista na legislação brasileira, que assumiu a Convenção, e implica diretamente na questão escolar, uma vez que, para que uma comunidade indígena tenha uma escola indígena em sua terra, deverá haver uma manifestação de interesse por parte desta comunidade, não será uma decisão do Estado.

Confirmando o seu compromisso, em consonância com a Convenção e com a Constituição, em 1991, por meio do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro, o Estado brasileiro passa a atribuir ao Ministério da Educação a coordenação da Educação Indígena, juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Esse decreto representou uma mudança importante, pois até então, a educação indígena era uma atribuição da FUNAI.

Além da garantia da decisão por ter ou não uma escola, a própria escola indígena passou a ter princípios próprios, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, nos artigos 32, 35-A, 78 e 79:

Art. 32 § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 35-A § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

---

<sup>11</sup> Encontra-se atualizada na legislação brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6)

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, [1996] 2020).

A escola indígena, portanto, deve ser bilíngue e intercultural, possuir formas próprias de aprendizagem e contemplar o ensino da língua (materna) indígena da comunidade. Neste documento é que se se materializa o discurso oficial e o estado assume seu compromisso com a educação escolar indígena.

A partir de então, uma série de documentos oficiais são elaborados e passam a legislar acerca da educação indígena, que quer dizer também, sobre as suas línguas em contexto escolar. Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que “fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não-índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena”. (BRASIL, 1998). Esse é o primeiro documento que apresenta, de fato, orientações para o que se entende dessa escola bilíngue e intercultural.

Para além da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e do RCNEI (1998), em 2009 foi publicado um decreto que “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais” (Brasil, 2009), em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e, em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. A fim de ilustrar esse percurso temporal, a figura 1 apresenta uma linha do tempo que elenca os principais marcos regulatórios que estão relacionados com a educação indígena, desde 1988 até os dias atuais, a nível nacional.

Figura 1 – Linha do tempo dos marcos legais sobre a educação escolar indígena brasileira



Fonte: (Autora, 2021)

A educação bilíngue é prevista desde 1996 e somente muito recentemente, em 2020, é que foram pensadas as Diretrizes para tal, em âmbito nacional, e não só relacionado à educação indígena. Muitos autores questionam a efetivação deste princípio, bem como o da interculturalidade, uma vez que implica muitas outras ações, desde a formação dos docentes, até a elaboração de materiais didáticos. Além disso, a questão própria às línguas indígenas, o processo de sua escolarização também é ponderado, com reflexões desde um ponto de vista da descrição linguística, da escrita, da função que assumem em relação à língua portuguesa, da perspectiva de ensino e até do caráter funcional e de preservação dessas línguas no âmbito escolar.

Esse é o ponto central de investigação deste trabalho, as relações entre as línguas, no espaço de enunciação presente no espaço escolar indígena. O próximo capítulo será dedicado a uma reflexão acerca do processo de escolarização das línguas indígenas, desde os princípios que orientam a educação indígena como diferenciada até a garantia do direito de consulta, que assegura à comunidade decidir sobre a presença de uma escola. Também se debruçará na apresentação do espaço escolar indígena de Santa Maria/RS, realizando uma breve historicização da presença indígena na cidade, contextualizando o processo de criação de suas escolas, os aspectos sociais e linguísticos que as caracterizam e os documentos que orientam a educação indígena no Estado do RS.



### 3 A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA, AS LÍNGUAS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM SANTA MARIA/RS

#### 3.1 OS PRINCÍPIOS DA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA

A legislação escolar indígena prevê uma educação bilíngue e intercultural, como anteriormente apresentado. Esses princípios fundamentais da educação escolar indígena dizem respeito diretamente à questão linguística, podendo ser interpretados como uma política pública linguística educacional, já que é uma proposta do Estado, oficializada em lei e que interfere na função e utilização das línguas em um âmbito específico de ensino.

O princípio intercultural envolve as línguas uma vez que diz respeito ao processo educacional em si, em que a presença e utilização das línguas indígenas serão parte fundamental da efetivação desse ensino que se pretende intercultural. A problematização que se apresenta sobre esse princípio é justamente em relação ao entendimento do que vem a ser a interculturalidade.

O termo interculturalidade foi adotado pela lógica do multiculturalismo neoliberal, desde o início dos anos 90, quando se voltou a atenção para a diversidade da América Latina. Mascarada por um discurso de “inclusão da diversidade”, como destaca Walsh (2009), essa interculturalidade

É uma estratégia política funcional para o sistema mundial moderno e ainda colonial. Seu objetivo é ‘incluir’ aqueles previamente excluídos em um modelo globalizado de sociedade governado não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não busca nem se interessa em transformar estruturas sociais racializadas; ao contrário, seu objetivo é gerenciar a diversidade diante do que é visto como o perigo da radicalização das imagens e ações étnicas. Ao posicionar a razão neoliberal - naturalmente moderna, ocidental e (re)colonial - como a única razão, ele nos faz pensar que seu projeto e interesse sustentam toda a sociedade e uma vida melhor. Portanto, permanece sem mais questionamentos. (WALSH, 2009, p.20).

A autora utiliza os conceitos *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*, propostos por Fidel Tubino<sup>12</sup>, para diferenciar duas perspectivas distintas. A primeira, define esse significado de interculturalidade a serviço do neoliberalismo, e a

---

<sup>12</sup> Encuentro Continental de Educadores Agustinos – Lima, 24-28 de Enero, 2005. <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-inaug.html>>. Texto da comunicação de Fidel Tubino: La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>.

segunda, também proposta pela autora<sup>13</sup>, entende a interculturalidade como um projeto social, político e epistemológico. Segundo Walsh (2009, p.22), a *interculturalidade crítica* “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, e origina-se com os debates propostos por movimentos sociais, como o movimento indígena, citando o contexto do Equador. A principal diferença entre as duas interculturalidades, como aponta a autora,

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (WALSH, 2009, p. 21).

Diante dos tensionamentos apresentados, orienta-se uma reflexão em direção ao contexto brasileiro, mais especificamente, na educação escolar indígena, para analisar criticamente seu modelo. Nesse sentido, Repetto (2019) observa que no Brasil os debates sobre educação intercultural não foram tão intensos quanto em outros países da América Latina. Ressalta que a reivindicação e defesa de uma educação indígena era caracterizada pela expressão “específica e diferenciada”, no entanto, afirma que “esta expressão não explica as especificidades e diferenças, ficando genérica e, por vezes, vazia nos discursos e documentos oficiais” (p. 83).

O discurso sobre interculturalidade que refletiu diretamente nas políticas educacionais indígenas foi o dos anos 1970, na América Latina, muito influenciado pelas discussões promovidas nas Declarações de Barbados<sup>14</sup> (Lopez, 2009). Dessa época surge a categoria Educação Intercultural Bilíngue, que pretendia superar a perspectiva de educação bilíngue baseada no bilinguismo subtrativo e da educação

---

<sup>13</sup> (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. <[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Consideraciones\\_criticas\\_desde\\_la\\_politica.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Consideraciones_criticas_desde_la_politica.pdf)>.

<sup>14</sup> As Declarações de Barbados foram os documentos resultantes das Reuniões de Barbados, a primeira ocorrida entre os dias 25 e 30 de janeiro de 1971, e a segunda de 18 a 28 de julho de 1977. Na primeira, estavam presentes quinze antropólogos de diversos países, entre eles, os brasileiros Darcy Ribeiro, Carlos A. Moreira Neto, Sílvio Coelho dos Santos e Pedro Agostinho. O documento, intitulado *Pela libertação do indígena* “apresentou uma análise da situação dos povos indígenas na América latina e lançou um programa direcionado à sua emancipação” (Barbosa; Fagundes, 2018). O documento pode ser acessado em: <<https://www.missilogia.org.br/declaracao-de-barbados-i-40-anos/>>. A segunda reunião e a redação do documento, além de antropólogos, contou com a participação de indígenas. O documento pode ser acessado em: <[http://servindi.org/pdf/Dec\\_Barbados\\_2.pdf](http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf)>.

bilíngue bicultural, postulada nos Estados Unidos, cuja proposta de biculturalidade “era para los subalternos y no afectaba la vida de la población hegemónica. La adopción por ellos de comportamientos similares a los culturalmente hegemónicos y su inserción en el sistema económico favorecerían su participación y “integración”. (López, 2009, p.134).

A ideia de inserção da interculturalidade na educação e, em especial, na educação indígena era uma maior aproximação entre língua e cultura. Lopez (2009) traz uma definição de educação intercultural bilíngue proposta por Monsonyi e Rengifo, para quem

La Educación Intercultural Bilingüe tendrá como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando – en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva – todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena. (MONSONYI; RENGIFO, 1983, p. 211 apud LOPEZ, 2009, p. 143).

Partindo desse entendimento de educação intercultural bilíngue indígena, pode-se refletir com mais clareza sobre o papel das línguas no processo da escolarização indígena.

O cenário sociolinguístico das comunidades indígenas é variado. Muitas ainda preservam suas línguas maternas, ao passo que outras tantas convivem com a presença da língua portuguesa ou já são totalmente monolíngues nessa língua. Aqui está pautado o desafio de recuperar e/ou preservar as línguas locais. Como reflete Repetto (2019), este desafio não pode ser encarado apenas como uma questão de descrição linguística, mas deve estar pautado por uma compreensão da função social do uso das línguas, desde um viés sociolinguístico.

Nesse sentido, pode-se problematizar o ensino bilíngue em si e a sua contribuição para a valorização e utilização das línguas indígenas, a fim de evitar uma situação diglósica entre essas línguas e a língua portuguesa. Contribuindo para essa problematização, Monserrat (2001, p. 141) defende que, para uma língua minoritária sobreviver, é necessário “que ela tenha um lugar na sociedade maior e que desempenhe um papel funcional na sociedade que a utiliza como língua vernácula”.

Acredita-se que um “lugar” possível na sociedade maior seja a escola, onde também as línguas indígenas podem ganhar novos papéis funcionais para a

comunidade indígena. E a aposta para que esses processos se concretizem é justamente através de um ensino intercultural e bilíngue. Como defende Mori (2001, 167), a educação bilíngue deve ser orientada por uma “política educativa libertadora”, para que não seja “apenas uma ponte para chegar à sociedade nacional. A educação bilíngue deve considerar as culturas dos povos indígenas para, posteriormente, gerar um diálogo crítico e criativo com outras culturas”.

A autora pontua ainda alguns requisitos que um programa de educação intercultural deve considerar para que seu objetivo seja alcançado. São eles: a formação de professores indígenas orientados pela perspectiva bilíngue e intercultural, a elaboração de materiais didáticos, tanto para a língua materna quanto para a segunda língua, e o desenvolvimento de um currículo que contemple a realidade sociocultural da comunidade indígena.

Em vias de conclusão deste subcapítulo, em que foi proposta uma discussão acerca da conceituação da educação escolar indígena e da escolarização das línguas, é importante salientar que esse modelo de educação é uma luta política e que somente será efetiva com o protagonismo indígena ao longo do processo. Como reflete D’Angelis (2001, p.55)

A única forma de construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior consciência política, ou seja, com a busca de conhecer como funcionam e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária.

Portanto, é fundamental observar todos os momentos do processo de construção dessa educação escolar, desde a criação propriamente dita das escolas, os níveis de ensino ofertados, o projeto político pedagógico e os currículos, para que seja garantida a participação indígena e que, acima de tudo, seja construída uma educação democrática, a serviço da comunidade.

Na sequência, serão apresentadas as escolas indígenas localizadas no município de Santa Maria/RS e suas características socioculturais e linguísticas.

### 3.2 A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

A categoria *escola indígena*, enquanto uma instituição oficial e reconhecida pelo MEC, foi criada através do Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999. Como justificativa para a criação de uma categoria específica para

a escola indígena, o documento ressalta que, até o momento, a escolarização indígena estava vinculada à outras escolas, em sua maioria, escolas rurais, o que não garantia sua característica “diferenciada” e somente com essa emancipação “será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.” (Brasil, 1999a).

Além disso, respeitando o direito de consulta, segundo a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, “Parágrafo Único - A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (Brasil, 1999b). A partir de então, as comunidades indígenas, que assim desejassem, poderiam ter uma escola em sua terra e tinham o direito garantido de participar da sua construção em todos os âmbitos, administrativos, pedagógicos e financeiros.

O estado do Rio Grande do Sul (RS) possui 90<sup>15</sup> escolas indígenas que atendem mais de sete mil estudantes e, através do Departamento Pedagógico, cujas atribuições envolvem o planejamento e implementação de políticas para a educação indígena, estão sob administração da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), em parceria com os sistemas municipais de ensino.<sup>16</sup> A cidade de Santa Maria, localizada no interior do estado, possui duas escolas indígenas estaduais, uma Kaingang e outra Guarani. Na região Sul, os povos Guarani e Kaingang não possuem um Território Etnoeducacional (TEE)<sup>17</sup> pactuado.

Os processos de solicitação das escolas em Santa Maria tiveram início em 2011 e foram concluídos e oficializados em 2012, conforme o Parecer nº 696/2012, relativo à criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Augusto Opên da Silva, da etnia Kaingang, e o Parecer nº 847/2012, relativo à criação da Escola

<sup>15</sup> De acordo com a Secretaria Estadual de Educação. < <https://educacao.rs.gov.br/rede-estadual-de-ensino-garante-acesso-de-comunidades-indigenas-as-aulas-programadas>>.

<sup>16</sup> Decreto nº 54.015, de 10 de abril de 2018. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria da Educação. Disponível em: < <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2054.015.pdf>>.

<sup>17</sup> Território Etnoeducacional (TEE) – política pública para gestão da educação indígena criada pelo Decreto nº 6.861/2009. Em sua tese de doutorado, SOUZA (2017) busca compreender como acontece o processo de apropriação pelos próprios indígenas desta política e investiga as propostas de TEEs que contemplam os povos indígenas da região sul. <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172067/001057681.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yvyra'ijá Tenondé Verá Miri, da etnia Mbya Guarani. São, portanto, escolas estaduais e estão vinculadas à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE). As escolas estão localizadas junto das aldeias onde as comunidades residem atualmente. No entanto, o território dessas comunidades não foi sempre o mesmo, o que significa uma trajetória de luta e reivindicação por um espaço.

Historicamente, a luta indígena é uma luta por território. Desde o período colonial, os povos indígenas precisam reivindicar e resistir pelo seu espaço geográfico que, desde a chegada dos europeus na América, passou a prevalecer diferentes entendimentos de delimitação e posse. Infelizmente, o cenário atual ainda é de combate, e quiçá, esteja pior<sup>18</sup>, pois além de enfiamento físico e invasões armadas, os indígenas precisam enfrentar embates políticos, na esfera legislativa. A história das etnias Guarani e Kaingang em Santa Maria/RS também é atravessada pela luta de reivindicação e reconhecimento de território.

A lendária versão da origem da cidade de Santa Maria é baseada em uma narrativa romântica com personagens indígenas. A mais conhecida é sobre a união amorosa entre um bandeirante português, Rodrigo, que posteriormente veio a se chamar Morotin, e uma indígena chamada Imembuí<sup>19</sup>, da etnia Minuano. Essa versão da origem da cidade está registrada com caráter de documento historiográfico no livro *História de Santa Maria* (1933), de autoria de João Belém, mas foi contada anteriormente por Cezimbra Jacques<sup>20</sup>, em caráter ficcional. Independentemente de ser uma lenda ou não, a história comprova que havia indígenas em todo território gaúcho.

Além de Minuano, habitavam a região central do RS indígenas da etnia Tape (THOMAS, 1976) e Kaingang (PERIUS, 2020), entre outras etnias que habitavam ao longo de todo território gaúcho, como Guarani, Carijó e Charrua (THOMAS, 1976). No entanto, como aponta a autora, esses povos não eram fixos e deslocavam-se constantemente pelo território.

---

<sup>18</sup> Projeto de Lei 490/ 2007 que altera a lei de demarcação de terras indígenas está em pauta no Congresso Brasileiro.

<sup>19</sup> Origem lendária de Santa Maria. <<http://santamaria-rs-brasil.blogspot.com/2009/08/origem-lendaria-de-santa-maria.html>>.

<sup>20</sup> Ver: FONSECA, O. A lenda da lenda de Ymembuí. **Revista Letras de Hoje**. Vol. 36, n. 2, 2001. <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14410>> .

A presença indígena no espaço geográfico que hoje compreende o município de Santa Maria é, portanto, um fato histórico. Os grupos étnicos que convivem atualmente são os Guarani e os Kaingang e, embora já estejam presentes há décadas, ainda possuem pendências em relação ao seu território.

### 3.2.1 A escola Kaingang

Desde 1999 existem registros de acampamentos Kaingang em Santa Maria, segundo Perius (2020). Em 2000, o acampamento foi estabelecido nas proximidades da Estação Rodoviária, na rua Pedro Santini, bairro Nossa Senhora de Lourdes, onde fixaram residência até 2019. (PERIUS, 2020). Neste local formou-se a aldeia *Ketyjug Tegtú*, em português Três Soitas. Em 2011<sup>21</sup> teve início um processo de reintegração de posse da área ocupada pelos indígenas, pois estava sendo reivindicada por um arrendatário. No entanto, diante da não comprovação da posse pelo demandante, a reintegração de posse não foi autorizada e os indígenas poderiam permanecer no local, se assim desejassem.

A partir de então, foi possível transformar o local e melhorar as condições de habitação e de vida. Foi nesse contexto de apropriação de território que surgiu o interesse por uma escola, o que foi realizado no ano de 2012, com a publicação do parecer e, no ano seguinte sendo inaugurada.

Em 2017, por decisão judicial, a aldeia deveria ser transferida para outro espaço, que foi cedido pela prefeitura do município, através dos decretos nº 46 e 47 de 2017. A área está situada na zona rural, na localidade de Canudos, Distrito de Arroio Grande, no município de Santa Maria. Essa transferência foi realizada com muita resistência e reivindicações, devido às precárias condições de infraestrutura do local, tanto que a transferência total da aldeia só foi finalizada em 2019, embora suas condições de infraestrutura ainda eram pauta da Comissão de Saúde e Meio Ambiente da Câmara de vereadores da Santa Maria.<sup>22</sup> Atualmente, a aldeia Três Soitas está definitivamente localizada neste novo endereço e a escola também já está em funcionamento no local, mesmo com problemas de infraestrutura.

---

<sup>21</sup> Reintegração/Manutenção de posse, Nº 5009281-91.2011.4.04.7102, 30/11/2011.< <https://trf-4.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/900628239/embargos-de-declaracao-em-apelacao-civel-ed-50092819120114047102-rs-5009281-9120114047102/inteiro-teor-900629074>>.

<sup>22</sup> “Comissão de Saúde e Meio Ambiente agiliza soluções para a Aldeia Indígena Três Soitas” – Notícia veiculada no site da Câmara de Vereadores de Santa Maria, no dia 12 de setembro de 2019. <<https://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/conteudo/publicacoes/Noticias/1/2019/7905>>.

A escola Kaingang iniciou suas atividades no ano de 2013, mas com dificuldades “devido as condições precárias de funcionamento, estruturais e de falta de professores habilitados” (Araújo et. al., 2021, p. 5). O ensino médio é cursado em outras escolas estaduais do município. Na época em que a aldeia se encontrava no endereço próximo à Rodoviária, os alunos frequentavam a Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão, agora, frequentam a Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, pela questão da proximidade.

Na figura dois, podemos visualizar um dos dois espaços construídos em madeira onde a escola funciona, e na figura três, podemos visualizar uma das salas de aula.

Figura 2 – Um dos dois espaços construídos da escola Kaingang



Fonte: Facebook (2023)



Figura 3 – Uma sala de aula da escola Kaingang



Fonte: Facebook (2023)

### 3.2.2 A escola guarani

Com uma trajetória um pouco distinta, mas não menos difícil, os indígenas Guarani também estão marcados pela luta por território. Depois de viver por trinta anos em acampamentos de lona às margens da BR-392, no Passo do Arenal, em abril de 2012, via ordem judicial, os indígenas foram realocados para uma área estadual de 77 hectares no Distrito Industrial, próximo a BR-287<sup>23</sup>.

Em junho do mesmo ano, a aldeia *Tekoa Guaviraty Porã* foi inaugurada, com a entrega do termo de posse da terra, ainda que em caráter provisório<sup>24</sup>. Apesar de não ser seu território definitivo, as condições dos Guarani melhoraram muito se comparadas à antiga realidade. Atualmente eles residem na aldeia, onde também está localizada a escola.

1 <sup>23</sup> “GOVERNO REASSENTA FAMÍLIAS GUARANIS EM SANTA MARIA” – NOTÍCIA VEICULADA NO SITE DO GOVERNO DO ESTADO DO RS, EM 26 DE ABRIL DE 2012. <[HTTPS://ESTADO.RS.GOV.BR/GOVERNO-REASSENTA-FAMILIAS-GUARANIS-EM-SANTA-MARIA](https://estado.rs.gov.br/governo-reassenta-familias-guaranis-em-santa-maria)>.

1.1 <sup>24</sup> “Inaugurada aldeia Guarani em Santa Maria - Posse da área foi oficialmente entregue à comunidade” – notícia veiculada pelo site da SEDUFSM, em 04 de junho de 2012. <<https://www.sedufsm.org.br/noticia/1035>>.

A escola Guarani foi criada em 2012, inicialmente sediada em uma construção simples de madeira, e a partir de 2015 passou a funcionar em um prédio já existente no local onde está localizada a aldeia, doado pela Secretaria de Educação (SEDUC). Atualmente a escola tem 56 alunos, sendo estes tanto da própria aldeia quanto de outras aldeias guarani. Na figura quatro podemos visualizar parcialmente o prédio onde a escola funciona e, na figura cinco, o mural da entrada na época da primeira visita à escola, escrito em mbyá guarani.

Figura 4 – Prédio da escola Guarani



Fonte: Autora (2023)

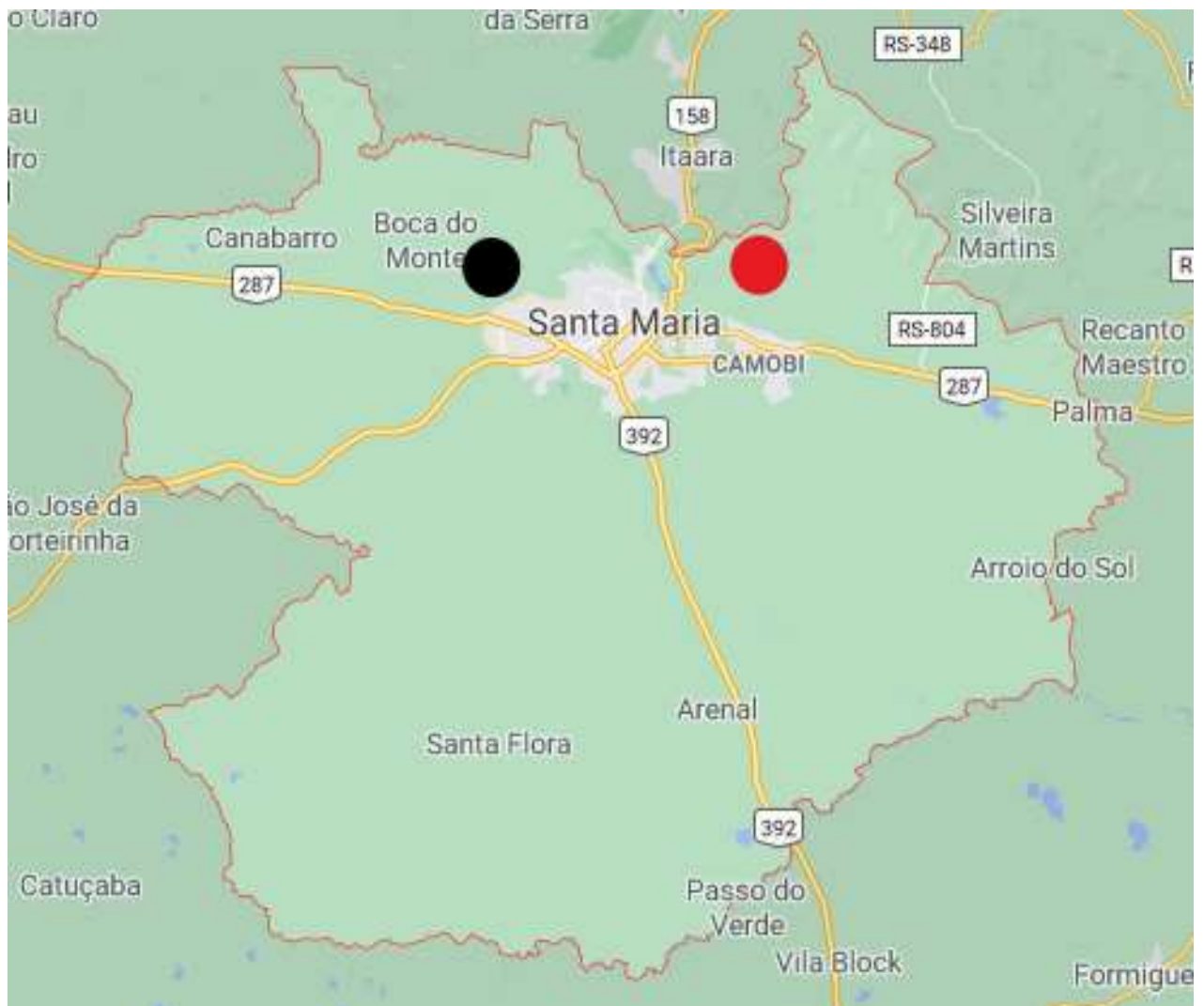
Figura 5 – Mural de boas-vindas escrito na língua mbyá guarani



Fonte: Autora (2023)

Na sequência, apresentamos um mapa da cidade de Santa Maria/RS com a indicação da localização das aldeias e, portanto, das respectivas escolas, com o intuito de possibilitar a visualização do território indígena na cidade.

Figura 6. Mapa da cidade de Santa Maria/RS com a indicação da localização das aldeias Kaingang e Guarani



Legenda: círculo vermelho – Aldeia Kaingang *Ketyjug Tegtú* (Três Soitas); círculo preto – Aldeia Guarani *Tekoa Guaviraty Porã*.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site Google Maps. <<https://www.google.com/maps/place/Santa+Maria++RS/@-29.7772619,-54.1048399,10z/data=!3m1!4m5!3m4!1s0x9503cb5d0da567bf:0xa44d9c1e7f7f7297!8m2!3d-29.6894984!4d-53.7923441>>.

### 3.2.3 As características sociais e linguísticas das escolas

Conforme apresentado brevemente na subseção anterior, a acomodação indígena em Santa Maria não foi um processo simples e não é um processo acabado. Ainda assim, ambas as aldeias reivindicaram seu direito pela escola indígena. As duas escolas indígenas são estaduais e possuem Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também no Ensino Fundamental.

O estado do RS possui uma série de documentos relativos à educação indígena, que datam do início dos anos 2000. Como são duas etnias indígenas que possuem escolas no RS, os documentos são específicos para escolas Guarani e para escolas Kaingang.

Dos documentos relativos às escolas Kaingang destacam-se a Proposta Político Pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul, de 2000 e Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, de 2002. Das escolas Guarani, localizou-se apenas o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani, também de 2002.

A educação escolar indígena está contemplada no Plano Estadual de Educação (PEE), lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, onde constam todas as garantias previstas na Constituição de 1988 e na LDB, reiterando o regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais. No entanto, no Plano Municipal de Educação da cidade de Santa Maria não consta nenhuma menção sobre a educação indígena.

A respeito dos documentos institucionais das escolas, foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Importante mencionar que o PPP da escola Guarani está passando por uma modificação e encontra-se em processo de avaliação devido à proposta de oferta do Ensino Médio.

Considerando as etnias, as línguas indígenas que fazem parte do processo de escolarização são a língua kaingang e a língua mbya guarani. Desde um ponto de vista da classificação genética das línguas, as duas línguas indígenas em questão possuem origens linguísticas totalmente distintas, sendo a língua kaingang pertencente ao grupo Kaingang do tronco Macro-Jê e a língua mbyá guarani pertencente à família Tupi-Guarani, do tronco Tupi. (Rodrigues, 1986).

Ambas as aldeias preservam suas línguas maternas, portanto todas as crianças aprendem a falar sua língua indígena em casa, o que permite concluir que há uma prática linguística mantida pelo aprendizado no meio familiar, sua primeira língua. De acordo com a oferta de ensino das escolas, há a etapa da Educação Infantil, momento da escolarização em que ocorre a alfabetização.

Essa informação é muito importante, pois a partir dela já será possível avaliar o princípio bilíngue previsto pela educação escolar indígena. Além disso, o Ensino Fundamental é ofertado na modalidade EJA, que significa outra experiência de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para os alunos e, portanto, outras relações com as línguas.

## 4 OS DOCUMENTOS, OS ENUNCIADOS E AS LÍNGUAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

### 4.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

O problema que esta pesquisa se propõe a responder envolve a constituição de um espaço de enunciação presente em um espaço escolar. O que está em discussão é justamente o espaço das línguas – kaingang, guarani e portuguesa – no espaço escolar indígena de Santa Maria/RS, revelado pelos documentos oficiais e escolares e também pelas falas dos gestores e professores, a partir das narrativas produzidas por meio de entrevistas.

A partir da análise linguístico-enunciativa dessas materialidades textuais será possível realizar interpretações com o aporte teórico metodológico da Semântica do Acontecimento, e compreender como está configurado esse espaço de enunciação, que, de acordo com Guimarães (2017) são

espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (...) (2017, p.25).

A partir dessa perspectiva, é preciso retomar a questão política das línguas, uma vez que elas vão interferir em direitos e definir lugares de fala, que, conseqüentemente, definem os falantes e o que se constitui a partir da língua. Pode-se problematizar, portanto, nesse contexto plurilíngue a constituição de sentidos, como desenvolve Sturza (2006), ao propor que

Os sentidos são constituídos no interior de um embate, que é determinado pelo lugar político que as línguas tomam ao se confrontarem, ao se mesclarem, ao serem contidas e interdidas, na configuração de um espaço próprio, significadas enquanto línguas, dadas à existência pela existência de seus falantes. (2006, p.68).

Pode-se compreender, a partir dessa teorização, que o espaço escolar indígena determina um espaço de enunciação, uma vez que nele existem, pelo menos, duas línguas de status distintos, utilizadas por falantes distintos e que possuem papéis sociais e de poder igualmente distintos. E esse espaço compartilhado

por essas línguas também é um espaço em que certos sentidos são possíveis e outros não, determinados justamente pela relação entre as línguas e seus falantes.

As escolas indígenas, enquanto instituições públicas de ensino, vinculadas a uma Coordenadoria Estadual de Educação (CRE), que está vinculada a um sistema estadual de ensino, que por sua vez está vinculado a um sistema nacional de ensino, possuem orientações oficiais que organizam seu funcionamento, bem como orientações próprias de sua instituição. Essas orientações oficiais também trazem orientações sobre as línguas e, retomando a definição de Calvet (2007), podem ser compreendidas como *políticas linguísticas*.

A outra parte do conceito proposto pelo autor, o *planejamento linguístico*, encontra-se na implementação dessas políticas linguísticas e, para analisá-la, propõe-se ouvir os sujeitos envolvidos nesse planejamento, através de entrevistas com os gestores e professores. Dessa forma, compreende-se o espaço escolar a partir desses dois conceitos, das políticas linguísticas, através dos documentos oficiais, e do planejamento dessas políticas, através dos documentos oficiais da escola e dos depoimentos dos sujeitos, a fim de determinar o espaço de enunciação.

Portanto, a análise linguístico-enunciativa se opera sobre duas textualidades: os documentos oficiais e institucionais – corpus documental, que regem a educação escolar indígena nas duas escolas indígenas de Santa Maria/RS e os registros textuais oriundos das entrevistas com os sujeitos – corpus experimental.

#### **4.1.1 Os documentos oficiais – corpus documental**

A pesquisa com documentos oficiais é conhecida como pesquisa documental e compreende os documentos como textos que “ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima” (Severino, 2007, p. 123). No caso desta pesquisa, os documentos utilizados são do tipo registros institucionais escritos (GIL, 2008), que incluem textos legais e oficiais, como leis, regimentos, entre outros, fornecidos por instituições governamentais, como o Ministério da Educação e as escolas indígenas. Nesta pesquisa será utilizada a denominação documentos oficiais.

Os documentos oficiais são, portanto, textos. Desde um ponto de vista enunciativo, o texto é entendido como uma unidade de sentido. De acordo com a definição de Guimarães (2011, p. 18) “texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação”. Os documentos que serão analisados

são, então, acontecimentos de enunciação realizados por enunciados, que por fim, estão materializados integrando estes textos, os documentos oficiais. É a partir dessa relação de integração (de enunciados dentro do texto) - que se dá o sentido dos enunciados e, portanto, da unidade, o texto.

Pensando no sentido desses textos particulares, os documentos oficiais, é preciso tomá-los como pertencentes a uma série de outros textos legais (GUIMARÃES, 2011). Esse tipo de texto não é isolado, possui relações intertextuais com outros da mesma série. Isso implica refletir em como um outro texto legal/oficial, por exemplo, uma lei ou decreto, publicado anteriormente, pode influenciar os sentidos que serão interpretados no texto objeto da análise. É importante destacar que cada texto produz sentidos de um modo particular e compreender como se constituem os sentidos será possível “na medida em que os consideramos produzidos nos acontecimentos em que os textos são enunciados e no modo como integram enunciados, são integrados por enunciados.” (GUIMARÃES, 2011, p.29).

Para além de relações de sentido estabelecidas entre textos de uma série, os textos legais/oficiais têm uma outra característica particular. Tomados enquanto uma série (GUIMARÃES, 2011) ou enquanto um arquivo (ZOPPI-FONTANA, 2005), esses textos funcionam “como um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social”. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 95).

A partir desse entendimento de textos oficiais, e situando-o no contexto das línguas nas escolas indígenas, parte-se do pressuposto que o discurso proveniente desses documentos interfere na organização das línguas no interior do espaço escolar, pois são políticas públicas e políticas linguísticas, funcionando como determinantes do espaço de enunciação que está posto. Sendo assim, é preciso definir quais documentos formarão parte deste corpus documental.

A seleção dos documentos seguiu dois critérios principais: 1º: documentos que representassem as três instâncias consideradas, a saber, nacional, estadual e institucional/escolar; 2º: documentos que abordassem a temática do ensino das línguas na escola indígena, como orientações curriculares e Projeto Político Pedagógico das escolas.

O acesso a tais documentos foi possível, em sua maioria, por serem de caráter público e acessível via endereço virtual das instituições. Os documentos que não foram localizados em ambiente virtual foram solicitados a pessoas que possuem



algum vínculo com a instituição em questão e tinham acesso aos documentos desejados. O quadro abaixo apresenta a relação dos documentos selecionados a partir dos critérios e a forma de obtenção.

Quadro 1. Documentos selecionados para análise documental

<b>Instância</b>	<b>Documentos</b>	<b>Obtenção</b>
Nacional	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Escola Básica.	Endereço virtual - MEC
Estadual	Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang; Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani;	Direção da escola
Escolar	Projeto Político Pedagógico da escola indígena Kaingang de Santa Maria/RS; Projeto Político Pedagógico da escola indígena Guarani de Santa Maria/RS.	Direção da escola

Fonte: (Autora, 2021)

#### 4.1.2 As entrevistas – corpus experimental

Com a análise do corpus apresentado, a interpretação dos enunciados se limitará ao discurso oficial e assim, será possível compreender o espaço de enunciação a partir deste acontecimento de enunciação, das políticas linguísticas públicas educacionais. No entanto, nosso objetivo requer ir além das políticas enquanto discurso e para tanto buscamos outros enunciados que configuram o espaço escolar, a fim de confrontar o que está no âmbito da orientação com o que está no âmbito da realização.

Nesse sentido, propomo-nos a ouvir os sujeitos envolvidos no processo de execução de tais políticas linguísticas públicas educacionais e registrar seus enunciados de modo a compor juntamente com os enunciados dos documentos e assim compreender como o espaço de enunciação em que convivem as línguas guarani e kaingang com a língua portuguesa se constitui. Para tanto, entrevistamos os/as gestores/as e os/as professores/as que ministram língua portuguesa e que estão atuando nas escolas indígenas no período de desenvolvimento da pesquisa, pois

compreendemos que estes sujeitos participam ativamente de um planejamento linguístico, através da elaboração e efetivação de um currículo específico.

A técnica da entrevista é muito utilizada em pesquisa na área das ciências humanas e sociais, e permite obter informações subjetivas “diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. (MINAYO, 2009, p.65). Dentre os tipos de entrevista, optou-se por utilizar a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008), que se propõe como uma alternativa ao esquema pergunta-resposta, possibilitando ao entrevistado maior liberdade para discorrer sobre o tema indagado, com mínima intervenção do entrevistador.

Considerando os propósitos desta pesquisa, apostamos neste método pois os enunciados almejados para análise devem ser construídos da forma mais fiel e espontânea possível de acordo com as condições sócio-históricas que o informante se constitui no acontecimento da enunciação. Desse modo, é preciso conhecer os procedimentos para a realização de uma entrevista narrativa.

São quatro fases principais, a saber *iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva*. É previsto ainda um momento que antecede a iniciação, denominado como *preparação*. No quadro 3, elaborado por Ravagnoli (2018), adaptada de Jovchelovitch e Bauer (2008), apresentamos uma organização das fases e regras a serem seguidas na entrevista narrativa.

Quadro 2. Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa)
1 Iniciação	Formular o tópico inicial da narração Empregar auxílios visuais quando necessário
2 Narração central	Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais
3 Fase de perguntas	Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”

	Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado).
4 Fala conclusiva	Facultar perguntas do tipo “Por quê?”, como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: (Ravagnoli, 2018, p. 6).

As perguntas exmanentes que compõem as entrevistas, apresentadas no quadro abaixo, levam em consideração, portanto o objetivo geral da pesquisa, bem como informações da exploração do campo, obtidas da leitura dos documentos legais, no que diz respeito à previsão da língua portuguesa nos currículos e a perspectiva de ensino. Também consideramos a função profissional dos sujeitos nas instituições escolares: no âmbito da gestão escolar, os diretores e/ou coordenadores pedagógicos; no âmbito didático/pedagógico, os professores que ministram aulas de/em língua portuguesa.

Quadro 3. Perguntas exmanentes

Perguntas aos gestores:	Perguntas aos docentes:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como se deu o processo de implementação de educação escolar indígena no município de Santa Maria?</li> <li>2. Como é o cotidiano escolar de uma escola indígena, bilíngue e intercultural?</li> <li>3. Quais os desafios desta modalidade de educação escolar?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você compreende o ensino bilíngue na escola indígena?</li> <li>2. Como você compreende o processo de aquisição da Língua Portuguesa pelos alunos?</li> <li>3. Quais os desafios deste ensino?</li> </ol>

Fonte: (Autora, 2021)

Com relação aos sujeitos, foram entrevistados um total de 4 sujeitos, categorizados em dois grupos, de acordo com sua relação com o espaço escolar, em cada escola. No quadro a seguir, apresentamos essa relação.

Quadro 4. Sujeitos entrevistados e relação com o espaço escolar

<b>Relação com o espaço escolar</b>	<b>Sujeitos</b>
Relação institucional: elaboração do PPP e do Currículo	2 Gestores
Relação didático-pedagógica: preparação e dinamização das aulas	2 Professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental (regular e EJA)

Fonte: (Autora, 2021)

As entrevistas, devidamente autorizadas pelo comitê de ética sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 55707721.4.0000.5346 foram realizadas ao longo do mês de abril e maio de 2022. Houve atraso nesta etapa da pesquisa devido a entraves burocráticos envolvendo a solicitação e a autorização junto ao comitê de ética. Além disso, a logística que envolveu a visita às escolas e o agendamento de horário com os sujeitos demandou uma flexibilização no tempo de realização, motivo pelo qual foi concedida a primeira prorrogação no prazo de defesa desta dissertação.

As entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas indígenas, em horário escolar. Foram gravadas, no entanto não foram transcritas em sua totalidade, apenas os enunciados utilizados nas análises, devido à questões de prazo.

## 4.2 APORTE TEÓRICO – METODOLÓGICO

Esta pesquisa está teórica e analiticamente orientada pela perspectiva enunciativa, alinhada à perspectiva de Émile Benveniste, um dos principais teóricos do que em meados do século XX passou a se chamar Linguística da Enunciação, e posteriormente retomada e repensada por Eduardo Guimarães, na Semântica do Acontecimento. As categorias de análise adotadas nesta pesquisa, apresentadas na

próxima subseção, são oriundas da Semântica do Acontecimento, portanto, cabe apresentá-la enquanto teoria e, assim, realizar uma retomada teórica até suas origens.

Estabelece-se como ponto de partida teórico os estudos da Enunciação benvenistiana. Influenciado pelos postulados de Saussure, Benveniste inicialmente vincula-se a uma perspectiva mais linguística, comparatista, tendo desenvolvido um importante trabalho com as línguas indo-europeias. A partir de um estudo com os verbos, em 1946<sup>25</sup>, constata que há uma relação inseparável da noção de pessoa na forma verbal, independente da língua, Benveniste problematiza, então, a subjetividade da linguagem. Em 1958, desenvolve essa noção no texto *Da subjetividade da linguagem* propondo que essa subjetividade “é a capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’”, o que, mais adiante, vai sustentar sua definição de enunciação.

Ao longo do seu famoso texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste desenvolve reflexões em torno do conceito e apresenta sua definição de diferentes modos, enfatizando diferentes aspectos, por exemplo, tomando a enunciação como um ato: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua, por um ato individual de enunciação” (BENVENISTE, 1970, p. 82); mas também como um propósito: “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso [...] É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação”. (BENVENISTE, 1970, p. 83).

O que está no centro dessas definições de enunciação é a presença de um sujeito que se apropria da língua e se coloca como locutor. Ao enunciar, o locutor transforma a língua em instância de discurso e instaura um interlocutor diante de si, com o qual estabelece um diálogo.

Neste momento, somando às discussões da Linguística, que se dedicava majoritariamente à língua, Benveniste introduz a fala, o falante e o sentido. Com a teoria da Enunciação surgem possibilidades para lidar com o ‘problema da significação’, para o qual Benveniste propõe um trabalho analítico conjunto entre a forma e o sentido, que se dá pelas relações distribucionais - de mesmo nível - e integrativas - de nível superior. (BENVENISTE, 1962). Assim, Benveniste defende que o “caráter primordial” e a “vocalização original” da linguagem é significar. (BENVENISTE, 1967).

---

<sup>25</sup> Estruturas das relações de pessoa no verbo - Problemas de Linguística Geral I (1946).

Na tentativa de responder à questão inaugurada pela criação de uma ciência dos signos, possibilitada especialmente por Saussure, Benveniste desenvolve uma reflexão sobre o lugar da linguagem nos sistemas de signos em seu texto *Semiologia da Língua* (1969). Assim como Saussure, Benveniste considera a língua um sistema de signos e, a partir dela, desenvolve a noção de significância, que, segundo ele, é o critério para o pertencimento da língua, ou de qualquer outro sistema de signos, à semiologia.

No caso do sistema de signos que está buscando definir, a língua, Benveniste estabelece que esta possui além de uma condição semiótica de significância, uma condição de *interpretância*, ou seja, “se um sistema semiótico dado pode se autointerpretar ou se ele deve receber sua interpretação de um outro sistema” (BENVENISTE, 1969, p 54). Portanto, Benveniste propõe que a língua é um sistema de signos de dupla significância, uma semiótica e outra semântica, permitindo que possa “tudo categorizar e interpretar, inclusive, ela mesma” (BENVENISTE, 1969, p 62).

Em consonância com os postulados da teoria da Enunciação de Benveniste, Guimarães (2017) define sua posição de semanticista estabelecendo um novo lugar nos estudos da significação: a Semântica do Acontecimento. Segundo o autor, trata-se de “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem se deve localizar no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2017, p.9). O autor introduz um elemento novo para sua perspectiva, a história, e propõe que “o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido” (GUIMARÃES, 2017, p.10).

Desse modo, no que diz respeito à análise, o lugar de onde essa Semântica observa o sentido é o enunciado, a unidade do acontecimento da enunciação. O sentido do enunciado, por sua vez é constituído por uma relação integrativa entre formas linguísticas. Nas palavras do autor

Saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido do enunciado. Mas para mim, considerar o processo no qual uma forma constitui o sentido de um enunciado é considerar em que medida esta forma funciona num enunciado, enquanto enunciado de um texto. Ou seja, não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que ela funciona num texto, e em que medida ela é constitutiva do sentido do texto. (GUIMARÃES, 2017, p.9).

Podemos evidenciar, assim, três definições na perspectiva da Semântica do Acontecimento, pensando nos níveis da constituição do sentido: a forma linguística, o enunciado e o texto. Pensando no corpus documental desta pesquisa, essas definições são categorias importantes para delimitar as textualidades da análise linguístico-enunciativa pretendida, bem como para estabelecer as próprias categorias de análise.

Assim, o corpus documental será categorizado enquanto texto, enquanto enunciado e enquanto forma linguística. A análise será centrada em *enunciados*, pois, de acordo com Guimarães (2018), o *enunciado* é a unidade de análise de um *acontecimento de enunciação* que ocorre em um *espaço de enunciação*. Portanto, serão selecionados e analisados os enunciados dos textos oficiais que contêm as formas *língua portuguesa* (e variações possíveis, como *língua oficial* ou *língua nacional*, a palavra *portuguesa* sozinha com a elipse de *língua*, ou ainda *português*, referindo-se à idioma) e sua relação com outras línguas, em especial, com as línguas indígenas das comunidades às quais pertencem os alunos.

A definição trazida pelo autor compreende o enunciado como a “unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa” (GUIMARÃES, 2018, p.15). Deste modo, apenas as palavras “língua portuguesa” não configuram um enunciado, é preciso considerá-las em um acontecimento enunciativo, que pode ser dentro de um texto escrito, como os documentos legais, ou ainda dentro de um depoimento oral, no caso das entrevistas. Assim, será possível compreender os sentidos, porque “o sentido se produz pela enunciação, pelo acontecimento de funcionamento da língua” (GUIMARÃES, 2018, p.22).

A Semântica do Acontecimento não é apenas uma teoria, possui também um quadro metodológico e analítico. A fim de compreender os sentidos atribuídos à *língua portuguesa* nos documentos oficiais e na fala dos sujeitos da escola, estabeleceram-se as seguintes categorias de análise:

- a) Formação Nominal:** O conceito de Formação Nominal (FN) “constitui-se em um novo olhar para o “sintagma nominal”, um olhar configurado pela enunciação. (DIAS, 2015, p. 151). Para além de uma perspectiva composicional entre os sintagmas, na enunciação as formas nominais invocam uma memória do significado mobilizando sentidos, pois estão

atreladas a condições históricas de realização. Nas palavras de Dias (2013, p. 15)

O compromisso de uma FN não é com a entidade em si, mesmo porque ela não existiria nessa condição, mas com o campo de emergência de entidades recortado da exterioridade. Trata-se de um recorte enunciativo, porque essas entidades não se encontram discriminadas e delimitadas na natureza. A enunciação irá torná-las pertinentes aos acontecimentos linguísticos, tendo em vista as possibilidades históricas que as fazem emergir. As FNs abrigam a base desse referencial, isto é, desse campo de emergência das entidades extralinguísticas. Na medida em que ganham identidade nesse referencial, a ordem de objeto extralinguístico não se sustenta, pois essas entidades passam a ser constituídas por uma ordem do próprio enunciado, do pertinente na enunciação histórica. Assim, uma FN é uma formação das condições em que a construção nominal baliza um domínio referencial.

**b) Designação:** A designação, definida por Guimarães (2017), é a significação de um nome, enquanto algo próprio das relações de linguagem. Uma relação linguística de sentido exposta ao real, historicamente situada. A designação, diferentemente da nomeação, considera as relações de um nome com outros nomes em um acontecimento de linguagem, o que implica considerar seus aspectos históricos, seu espaço de enunciação e seus interlocutores.

Acreditamos que com essas duas categorias, a análise dos enunciados selecionados tomará como uma FN o sintagma *língua portuguesa* (e variações) e proporcionará a compreensão das relações que estabelece com outros elementos dentro dos enunciados e com a exterioridade, balizada pela perspectiva de como a história significa na língua.

A título de exemplo, realizou-se o recorte de uma sequência enunciativa<sup>26</sup> que apresente o sintagma *língua portuguesa* e as variações possíveis em cada documento selecionado para a análise, para conhecimento dos documentos e da materialidade textual com que a análise será desenvolvida. As sequências enunciativas são apresentadas de acordo com a ordem dos documentos apresentados no quadro 2 e o sintagma está em destaque.

#### Quadro 5. Exemplos de sequências enunciativas dos documentos oficiais

---

<sup>26</sup> No caso desse recorte com fins de exemplificação, ainda não se denominará enunciado, pois não será realizada uma contextualização do acontecimento enunciativo em que foi realizado, o que será realizado na análise. Portanto, utiliza-se a denominação sequência enunciativa.



Documento	Sequência enunciativa
Lei de Diretrizes e Bases - LDB	“O ensino fundamental regular será ministrado em <b>língua portuguesa</b> , assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (§3º Art. 32)
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI	“Para que a <b>língua portuguesa</b> se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje” (p. 117)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Escola Básica	“A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em <b>português</b> e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento”. (§ 4º Art. 7º)
Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang	“A inclusão de línguas estrangeiras modernas nos Planos de Estudo como terceiras línguas, nos anos finais do Ensino Fundamental, é trabalhada de forma a resguardar os aprendizados das línguas Kaingang e da <b>língua nacional</b> ”. (p. 7)
Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani	“Em virtude do caráter bilíngue da escola indígena, o estudo guarani perpassa todos os níveis e modalidades, buscando a valorização e o fortalecimento da língua na forma como é falada na Teekoá, em quanto que a alfabetização acontece a partir da língua materna, guarani ou <b>portuguesa</b> , respeitando as características de cada grupo familiar”. (p. 4)

Projeto Político Pedagógico da escola indígena Kaingang de Santa Maria/RS	Nenhuma ocorrência (isso também possui relevância para a análise).
Projeto Político Pedagógico da escola indígena Guarani de Santa Maria/RS	“3.4.4 Área das Linguagens: <b>Língua Portuguesa</b> , Língua Guarani, Língua Espanhola, Artes, Educação Física. Compreender, interpretar e expressar as diferentes representações de comunicação e linguagem verbal e não verbal, incluindo nos conteúdos as práticas midiáticas, plásticas e corporais para aprofundar a produção da leitura, escrita e oralidade no fazer cultural da comunidade Guarani”. (p.8)

Fonte: (Autora, 2021).

O corpus também contará com textualidades oriundas de depoimentos orais de sujeitos, portanto faz-se necessário também um entendimento teórico deste sujeito que será entrevistado. São duas as categorizações da Semântica do Acontecimento atribuídas aos falantes e os lugares que ocupam na enunciação (Guimarães, 2017): **o locutor** – lugar que se representa no próprio dizer como fonte deste dizer e, para tanto, ocupa um *lugar social de locutor* e projeta um locutário; e **o enunciador** – refere-se a um *lugar de dizer*, “um modo de o eu se apresentar na relação com o que diz”. (Guimarães, 2018, p. 62).

Essas definições remetem necessariamente ao conceito central da pesquisa: **espaço de enunciação**. O conceito já foi apresentado no início deste capítulo, mas é importante retomá-lo para estabelecer as relações com os falantes.

A relação entre falantes e a língua que falam configura um “espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político” (Guimarães, 2017, p. 24). Os falantes são determinados pelas línguas que falam, são constituídos pelo espaço de enunciação. E desse modo pode-se tomar os falantes que irão participar das entrevistas desde seu lugar como *locutor*, definindo o seu *lugar social*, e como *enunciador*.

As noções de falante e o conceito de espaço de enunciação também serão considerados como categorias analíticas, compondo juntamente com as categorias FN e designação para análise dos enunciados das entrevistas.

Diante das categorias analíticas apresentadas será possível analisar os enunciados das textualidades que compõe o corpus e compreender como se constituem os espaços de enunciação e a relação dada entre as línguas de cada espaço escolar indígena de Santa Maria/RS.

## 5 OS ENUNCIADOS E OS SENTIDOS: A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO

Este capítulo será dedicado ao procedimento analítico, mobilizando as categorias descritas na seção 4, subseção como: Formação Nominal e Designação. Em síntese, a Formação Nominal, que será de interesse no *corpus*, é a noção de *língua portuguesa*, termo este recorrente nos documentos oficiais e institucionais, do quais depreenderá o sentido da Designação. Por outra parte, cabe esclarecer brevemente que o Espaço de Enunciação é a categoria constituída a partir das enunciações dos documentos e presente na narrativa dos gestores e professores, esta constitui a configuração de um espaço linguisticamente compartilhado entre esses sujeitos.

O *corpus* documental, já descrito na subseção 4.1.1, é composto de oito documentos oficiais que legislam sobre a educação escolar indígena. Nesta pesquisa, entendemos que os documentos configuram as *políticas linguísticas*. Assim, a análise de enunciados que contêm o sintagma *língua portuguesa* e suas variações (citar em rodapé as variações) permitirá reconhecer o sentido das políticas linguísticas relacionadas à escolarização indígena. Estas também funcionarão como categorias para compor a análise do *corpus* experimental que, juntamente com as categorias da Semântica da Enunciação, analisará o *planejamento linguístico*.

Em outras palavras, entendemos o *corpus* documental como a própria *política linguística* e o *planejamento linguístico* - a execução das políticas – como o *corpus* experimental. O resultado da relação entre a política e *práxis* possibilitará uma compreensão sobre os desdobramentos das políticas para a educação escolar indígena. Assim, os enunciados analisados, possibilitarão a descrição, desde um ponto de vista enunciativo, como se configura o espaço de enunciação escolar indígena de Santa Maria.

### 5.1 ANÁLISE DO CORPUS DOCUMENTAL

Primeiramente, destacamos que os textos dos documentos serão tomados por *recortes*. Segundo Guimarães (2011, p. 44), *recorte* é “um fragmento do acontecimento da enunciação”. Ou seja, é um enunciado historicamente situado que possibilita a depreensão de sentidos.

A análise, também baseada nos estudos do professor Eduardo Guimarães (2011), segue o seguinte procedimento:

1) toma-se um recorte qualquer e produz-se uma descrição de seu funcionamento; 2) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado; 3) chega-se a, ou toma-se, outro recorte e faz-se dele uma descrição; 4) interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte; 5) busca-se um novo recorte, etc. até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise. (GUIMARÃES, 2011, p.44-45).

A interpretação do sentido ocorre através das categorias Formação Nominal e Designação. A primeira categoria nos permite realizar uma análise das formas linguísticas que compõem o recorte e as relações de significação que estabelecem entre si. E a segunda, decorre da análise do conjunto dos *recortes*, apreendendo o sentido do sintagma no texto base. Assim, em cada texto analisado, a partir dos *recortes* selecionados, propomos uma designação, que, ao final, permitirá deslindar o sentido geral que o sintagma ganha no *corpus documental*.

### 5.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases – LDB

O primeiro documento analisado foi a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e dele foram selecionados quatro *recortes* contendo o sintagma *língua portuguesa*.

#### *Recorte 01*

“Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da **língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (Art. 26 § 1º)

#### Descrição:

Esse recorte determina conteúdos obrigatórios presentes em todos os currículos da educação básica brasileira, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. *Língua portuguesa* refere-se a um conteúdo comum a todos os currículos e a todas as etapas da educação básica. Portanto, tem-se no sintagma língua portuguesa a oficialização da língua cujo ensino é obrigatório, considerando que se trata de um documento oficial do Estado brasileiro.

#### Categoria Formação Nominal:

Tomando língua portuguesa como uma *formação nominal*, observamos seu lugar na sentença e analisamos as relações de determinação que revela. Nesse recorte, ocupa um lugar de objeto, mais especificamente, um objeto de estudo, assim como a matemática. A formação nominal língua portuguesa neste recorte aparece como um substantivo comum, *língua*, determinado pelo adjetivo *portuguesa*, ocupando o mesmo o lugar que *matemática* e distinguindo-a de outras línguas, enquanto componente curricular. Está submetida ao termo *obrigatoriamente*, assim como os outros componentes curriculares mencionados neste artigo, diferindo-se de outros componentes que não o sejam. Portanto, podemos concluir que, há, por uma parte, a prescrição do Português como o idioma central no ensino Básico brasileiro. E, por outra, é possível inferir que os demais conteúdos citados deverão ser ministrados e tal idioma, já que é a única língua citada no *recorte* do documento. Deste *recorte* também há um sentido de que o idioma é o central nos estudos da educação básica, isso se deve, por sua posição dentro da normativa, sendo o primeiro nominado entre os componentes escolares.

#### *Recorte 02*

“O ensino fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Art. 32 §3º)

#### Descrição:

Nesse recorte, reitera-se a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, agora não apenas como componente curricular, mas como a língua de instrução na etapa do ensino fundamental, exceto nas escolas indígenas, onde é previsto o uso de suas

línguas maternas para essa finalidade. Pontuamos que este artigo consta no documento depois do anterior, o que reafirma a prescrição do idioma.

Categoria Formação Nominal:

No recorte, *língua portuguesa* é uma estrutura injuntiva, a saber, uma obrigatoriedade sobre em que língua será ministrado o ensino fundamental regular. Diferentemente do recorte anterior, em que funcionava como um objeto, agora o sintagma *língua portuguesa* funciona como um adjunto adverbial de modo. Aqui, a formação nominal relaciona-se fortemente com a primeira parte da oração, de modo que se compreende como uma característica do ensino fundamental regular, estabelecendo uma diferenciação com a modalidade de educação escolar indígena. Outra comparação se observa entre a especificação de *língua portuguesa* e a generalização de *línguas maternas*. Não existem dúvidas de qual língua portuguesa o documento se refere. No entanto, além de não especificar as línguas indígenas, por se tratarem de uma grande diversidade, também não propõe uma obrigatoriedade, e sim prevê a utilização, que não equivale a ministrar completamente essa etapa do ensino em outro idioma. Assim, nesse recorte, podemos atribuir um lugar de destaque para a língua portuguesa em detrimento das línguas maternas indígenas. Além disso, como mencionado no *recorte 01*, há a demarcação da centralidade da língua portuguesa.

*Recorte 03*

“O ensino da **língua portuguesa** e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. (Art. 35<sup>a</sup> §3<sup>o</sup>)

Descrição:

Nesse recorte, reitera-se a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa na etapa do ensino médio, registrando, novamente, que as escolas indígenas são asseguradas a utilizarem suas línguas maternas. Novamente, há a não objetivação de quais seriam as “respectivas línguas maternas”,

Categoria Formação Nominal:

A formação nominal *língua portuguesa* integra o sujeito da primeira oração, destacando sua relevância dentro do documento. Determina uma obrigatoriedade, como no *recorte* anterior, de um componente curricular. Além disso, segue a mesma estrutura de comparação com as línguas maternas do *recorte* anterior. No entanto, o emprego do termo “também” sugere uma soma aos componentes curriculares obrigatórios, mas sem a obrigatoriedade, além de não se referir às línguas maternas como ensino, mas como utilização. Em outras palavras, há uma tendência de hierarquização entre os termos “ensino” e “utilização”, porque, enquanto, para Português é descrito “ensino”, para línguas maternas é sugerido “utilização”. Esta escolha linguística revela a predisposição do documento em considerar a língua portuguesa como uma língua passível de ser ensinada, por ser amplamente sistematizada e reconhecida perante o cenário científico. Por outra parte, ao que se refere às línguas maternas indígenas, podemos inferir um tom de informalidade, de uso, de falta de cientificidade em relação a sua sistematização. Além disso, a recorrência da prescrição do idioma português se consolida no sistema educativo, porque passa a abranger não apenas o Ensino Fundamental, mas também o Ensino Médio.

#### *Recorte 04*

“Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa”. (Art. 62B § 3º)

#### Descrição:

Esse recorte trata do ingresso em cursos de licenciatura pelos professores que já atuam na educação básica e confere prioridade para os cursos citados, incluindo a licenciatura em língua portuguesa.

#### Categoria Formação Nominal:

Nesse recorte, *língua portuguesa* refere-se não a um componente curricular da Educação Básica, nem à língua de instrução do ensino, mas a um curso de graduação de licenciatura que possui uma particularidade em relação ao ingresso. Enquanto um adjunto adnominal, está delimitando uma licenciatura no universo das licenciaturas e



ocupa, no *recorte*, lugar igual à matemática, física, entre outros, como uma área do conhecimento. Assim como os componentes curriculares das outras licenciaturas citadas, língua portuguesa é obrigatória, em detrimento das outras línguas possíveis nos currículos. Se por um lado, o curso de licenciatura em língua portuguesa é ofertado como possibilidade de formação continuada de professores, por outro, podemos inferir que haja certa demanda por esse tipo de profissional, uma vez que os cursos, como por exemplo enfermagem, não há este tipo de oferta, como ocorre para os professores. Por fim, gostaríamos de esclarecer que, a partir de nossa leitura, entendemos que neste *recorte* há um silenciamento sobre a possibilidade da formação de professores indígena bilíngues, seja em língua portuguesa ou nos demais componentes da Educação Básica.

Designação:

A análise desses quatro *recortes* permite sugerir que neste documento, na LDB, *língua portuguesa* designa um componente curricular de ensino obrigatório e possui um caráter de oficialidade e cientificidade, em contrapartida delinea as línguas indígenas com um caráter instrumental, o qual não é afirmado de maneira categórica, mas pela escolha lexical evidencia sentidos ocultos sobre a preponderância do idioma em qualquer nível da educação brasileira. Além disso, determina sua formação continuada, mas não delimita critérios que possam convergir para uma educação bilíngue indígena.

### **5.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Escola Básica**

O segundo documento analisado foi Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Escola Básica e dele foram selecionados 2 recortes contendo o sintagma *português* e 2 recortes contendo o sintagma *língua portuguesa*.

*Recorte 01*

“II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do **português** para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades

indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”; (Art. 4º)

Descrição:

Este recorte refere-se a uma das diretrizes básicas para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena. No recorte registra-se que as línguas maternas, bem como o português são importantes para o ensino realizado em língua materna indígena como uma atitude de preservação sociolinguística.

Formação Nominal:

Nesse recorte, temos a formação nominal *português*, que nos remete à idioma, em contraposição à língua, usada para se referir às línguas maternas indígenas. Ou seja, o português é nominado, enquanto as línguas indígenas não são sequer citadas ou mesmo exemplificadas. Isso, em outros termos, causa um efeito de delimitação, uma vez que se optou por utilizar apenas o “nome” da língua ou idioma, pois se trata de uma língua conhecida, em contraposição à diversidade de línguas indígenas. Além disso, *português* não está se referindo ao todo do idioma, mas apenas a *registros específicos*, limitando a importância deste idioma a palavras inexistentes nas línguas maternas indígenas e que seriam necessárias para ministrar uma aula, não especificando a forma, escrita ou oral. Assim, nesse recorte, observamos um protagonismo das línguas indígenas como língua de instrução e seu emprego como uma forma de preservação. Neste recorte observamos que há a tentativa de delegar um protagonismo aos idiomas autóctones, ainda que, ao mesmo tempo, seja sugerido uma limitação expressiva dos idiomas. Esta, cabe ressaltar, só ocorre porque há a tentativa de empregar a língua indígena como língua de instrução dentro de um sistema educacional não-indígena.

*Recorte 02*

“No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da **língua portuguesa** e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada

à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas”. (§ 3º Art. 11)

Descrição:

O segundo recorte discorre sobre o acesso à diferentes formas de comunicação no processo de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades especiais. Dentre as possibilidades de acesso, garante-se o ensino através do sistema Braile e/ou da Língua Brasileira de Sinais.

Formação Nominal:

Esse recorte apresenta a formação nominal *língua portuguesa* caracterizando *aprendizado*, da mesma forma que a estrutura linguística *língua indígena*. Ou seja, ambos os termos indicam um conhecimento formal institucionalizado oferecido na escola indígena. Para referir-se a esses conhecimentos, o recorte traz a mesma estrutura linguística, formada por um substantivo e um adjetivo, recuperando um padrão de registro dessas línguas enquanto componente curricular, já observado em outros documentos orientadores, como a LDB. Além disso, observamos também que língua portuguesa é um componente curricular de ensino obrigatório, assim como a língua materna indígena, pois as particularidades de comunicação dos alunos não devem incorrer em *prejuízo* no seu aprendizado. Para tanto, será oferecido o ensino dos idiomas tanto em braile quanto em Libras

*Recorte 03*

“Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na **língua portuguesa**, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino”. (§ 5º Art. 15)

Descrição:

Esse recorte aborda sobre os materiais didáticos que devem ancorar os currículos das escolas indígenas. Esses materiais devem contemplar o caráter intercultural das escolas. Isso se dará por meio da elaboração realizada pela própria comunidade escolar indígena e da redação do material nas diferentes línguas, a saber, a língua portuguesa e a língua indígena, bem como contemplar também materiais bilíngues.

### Formação Nominal:

Nesse recorte, a formação nominal é *língua portuguesa*. Observamos que nesta há a sugestão de uma equivalência entre língua portuguesa e línguas indígenas para a elaboração de materiais didáticos. Também ressaltamos que estes materiais didáticos devem ser elaborados nas comunidades, o que sugere uma preocupação com a preservação dos conhecimentos próprios da comunidade linguística. Por outra parte, também nesses materiais estará posta a compreensão dessa comunidade sobre língua portuguesa. Observamos também que a formação nominal se refere ao registro escrito da língua portuguesa, por tratar-se da redação de materiais didáticos, o que permite depreender a ideia de que será utilizada a língua em sua norma padrão. Além disso, é importante destacar o fato da elaboração ser realizada pelos professores e alunos e que são previstos também materiais bilíngues, o que confere à língua indígena um lugar de protagonismo, pois irá garantir o aspecto intercultural que caracteriza essa modalidade de educação.

### *Recorte 04*

“VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em **português**, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas”; (§6º Art. 15)

### Descrição:

O recorte trata novamente sobre a elaboração de materiais didáticos nas diferentes línguas. Também enfatiza a necessidade dessa ação como um critério da organização curricular das escolas indígenas.

### Formação Nominal:

Nesse recorte utiliza-se novamente a formação nominal *português*, mas referindo-se à redação dos materiais didáticos. Podemos concluir, portanto, que ambos os recortes cuja temática versa sobre a elaboração de materiais didáticos, constatamos que há uma preocupação em prescrever o registro dos materiais didáticos. Ainda que as formações nominais não sejam as mesmas, não há alteração na prescrição do registro

linguístico para a redação dos materiais. Podemos considerar que essa diferença é apenas um recurso de sinonímia.

Designação:

A análise desses quatro recortes nos permite sugerir que nesse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Escola Básica, *português* e *língua portuguesa* são equivalentes e designam a língua enquanto registro oral ou escrito e componente curricular. Em nosso entendimento, nenhum dos recortes prescreve a língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas. Ao contrário, no primeiro recorte, por exemplo, a ideia sobre a língua portuguesa, na verdade, evidencia a relevância das línguas indígenas para o ensino e o aprendizado. Nos demais recortes, constatamos que a ênfase é determinar um espaço de igualdade para a língua indígenas perante a língua portuguesa.

### 5.1.3 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI

O terceiro documento analisado foi Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Neste documento foram selecionados ao todo 05 recortes, sendo 04 contendo o sintagma *língua portuguesa* e 01 contendo os sintagmas *português* e *língua portuguesa* juntos.

*Recorte 01*

“Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em **língua portuguesa** continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante”. (5.1 Características da escola indígena. 5.1.3 Bilíngue/Multilíngue, pg. 25)

Descrição:

Esse recorte registra uma das características da escola indígena, a qual versa sobre a dicotomia monolinguismo X bilinguismo.

Formação nominal:

A formação nominal *língua portuguesa* nesse recorte determina o tipo de monolinguismo. Situada em uma oração concessiva, essa formação nominal estabelece uma relação de interferência no que se refere à língua materna indígena, uma vez que, apesar dos indígenas, a que se refere o recorte, serem monolíngues em língua portuguesa, ainda usam suas línguas maternas como expressão de identidade. Esse fenômeno caracteriza-se por um tipo de bilinguismo específico, denominado bilinguismo simbólico. Também podemos entender essa expressão como uma forma de preservação de traços culturais linguísticos, ainda que estes expressem elementos pontuais do cotidiano linguístico, ou seja, a língua desses sujeitos é o português, mas em determinadas situações o português “falta”, pois a língua indígena cumpre uma função simbólica e não apenas comunicativa.

#### *Recorte 02*

“Para que a **língua portuguesa** se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje” (II. POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS? 3. A língua Indígena na Escola, p. 117)

#### Descrição:

O segundo recorte, retirado da seção que discorre sobre o estudo de línguas nas escolas indígenas, nos sugere uma reflexão sobre o processo histórico-político da língua portuguesa. O enfoque deste recorte, em nosso entendimento, são os conflitos que permitiram à língua portuguesa tornar-se a língua com maior poder linguísticos, em relação às línguas indígenas.

#### Formação nominal:

A formação nominal *língua portuguesa*, nesse recorte adquire um protagonismo e, podemos dizer, até uma personificação, ao tomar o lugar de sujeito da luta contra as línguas indígenas e deter o maior poder linguístico. Ela recupera outros sujeitos históricos, como os padres jesuítas, os diferentes governantes e as próprias leis, responsáveis por colocar em prática essa guerra e conceder arbitrariamente à língua portuguesa um status de oficialidade e exclusividade, marginalizando e exterminando as línguas indígenas.

### Recorte 03

“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”. (II. POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS? 3. A língua Indígena na Escola, p. 118)

#### Descrição:

O terceiro recorte, também vindo da seção sobre estudo de línguas nas escolas indígenas, afirma a importância da inclusão das línguas indígenas no currículo escolar. Essa inclusão reforça o caráter de língua enquanto instrumento de comunicação e instrução, características que até então, eram atribuídas apenas à língua portuguesa.

#### Formação nominal:

Nesse recorte, *língua portuguesa* é qualificada como língua plena em todos os cenários linguísticos em que é empregada. Podemos afirmar isso, a partir de um processo de comparação em grau de desigualdade com as línguas indígenas apresentado no recorte. Como sugere tal, entendemos que as línguas indígenas não possuem essa característica de “língua plena” em nenhum âmbito linguístico, e uma forma de adquiri-la, em âmbito escolar, seria através de sua inclusão no currículo. Assim, podemos concluir que como as línguas indígenas, a língua portuguesa refere-se, nesse recorte, a um componente curricular. No entanto, as línguas extrapolam esse âmbito didático quando se atribuem a estas os sintagmas *status* e *pé de igualdade*, direcionando para um âmbito político, em termos de espaço de uso e circulação, bem como, de prestígio.

### Recorte 04

“A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à **língua portuguesa** difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada uma. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O **português** como segunda língua deve ser, então, introduzido no currículo. [...] Assim, o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da **língua portuguesa**, é possibilitar que o aluno continue a se

expressar na variedade local do **português**, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao **português** padrão oral e escrito”. (II. POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS? 4. A língua portuguesa na escola, p. 123)

Descrição:

Entendemos que esse recorte descreve um retrato linguístico de como os alunos indígenas chegam à escola. Além disso, há a caracterização do papel do ensino de língua portuguesa na escolarização indígena.

Formação nominal:

Nesse recorte observamos em destaque duas formações nominais: *língua portuguesa* e *português*. Na primeira ocorrência, identificamos a *língua portuguesa* enquanto elemento central de uma realidade sociolinguística diversa. Esta realidade, resulta de um contexto local e de uma dimensão sócio-histórica. Portanto, não se trata apenas da língua enquanto componente curricular, mas sim como presença e importância no cenário comunicativo de um grupo social. A primeira ocorrência da formação nominal *português* refere-se ao idioma, que recebe uma qualificação como *segunda língua*. Isso é muito significativo, pois revela a perspectiva que o documento tem sobre o ensino dessa língua na escola indígena, além de sugerir uma posição secundária em relação à língua indígena da aldeia onde a escola se encontra. Entendemos também que as outras duas ocorrências da formação nominal *português* evidenciam uma escolha deliberada desse sintagma para se referir à língua em seu aspecto didático, como componente curricular. Acreditamos que isso ocorre por que esta formação nominal está relacionada a sintagmas como *variedade, padrão oral e escrito*, ressaltando características da sua manifestação linguística e da sua didatização. Por fim, identificamos na segunda ocorrência da formação nominal *língua portuguesa* seu emprego para caracterizar *ensino*. No entanto, nesta formação podemos depreender um sentido amplo da língua enquanto um conjunto de elementos de cunho histórico, cultural, político, mas também linguístico. Esse sentido linguístico é reforçado pelo emprego da formação nominal *português*.

*Recorte 05*

“Um forte argumento a favor da introdução do uso escrito das línguas indígenas é que limitar essas línguas a usos exclusivamente orais significa mantê-las em



posições de pouco prestígio e de baixa funcionalidade, diminuindo suas chances de sobrevivência em situações de pós-contato. Utilizá-las por escrito, por outro lado, significa que essas línguas estarão fazendo frente a invasões da **língua portuguesa**. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios”. (II. POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS? 6. A oralidade e a escrita, p. 128)

Descrição:

Selecionamos também o quinto recorte da seção sobre o estudo de línguas nas escolas indígenas, o qual argumenta em favor do uso escrito das línguas indígenas na escola. Neste, o destaque é o uso da modalidade escrita da língua indígena, a qual se estabelece como uma forma de ocupar um espaço delegado apenas à língua portuguesa. Entendemos que isto produz funcionalidade às línguas indígenas e garante sua sobrevivência em um ambiente compartilhado com a língua portuguesa.

Formação nominal:

A formação nominal *língua portuguesa* assume, nesse recorte, dois sentidos: o primeiro de língua invasora e o segundo de língua majoritária. Ressaltamos que o primeiro foi depreendido a partir do emprego do substantivo “invasões”, que produz um efeito de sentido negativo diante das línguas indígenas. Ou seja, nesse uso a língua portuguesa assume o papel de protagonista em contraposição à língua indígena, justamente, por esta não ter uma tradição escrita. Além disso, entendemos que reforça o aspecto formal e didático da língua portuguesa, conferindo-lhe mais prestígio por estar presente na escola tanto de forma oral quanto escrita, o que vai de encontro à manifestação majoritariamente oral das línguas indígenas. Portanto, em nossa compreensão, introduzi-las na escola em sua modalidade escrita é uma forma de resistência e de ocupar novos espaços linguísticos, surgindo como uma alternativa à língua portuguesa para as comunidades indígenas em sua comunicação escrita.

Designação:

Os enunciados analisados nesses cinco recortes nos permitem entender que há um sentido geral sobre a língua portuguesa no documento do RCNEI. Esse documento apresenta uma orientação para tratar da educação escolar indígena, e é um registro da defesa dessa escolarização. Acreditamos que defender as línguas indígenas nesse espaço é uma atitude política e historicamente situada. Portanto, nesse documento,

*língua portuguesa* e *português* designam, por um lado o âmbito histórico, político e linguístico, a saber, os ditames da língua portuguesa enquanto língua majoritária do país - a língua que “luta” contra as línguas indígenas. E, por outro lado, está marcado o aspecto formal da língua portuguesa, relacionado à escolarização, mas assumida como uma segunda língua.

#### 5.1.4 Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang

O quarto documento que analisamos foi o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang. Em tal foram selecionados 2 recortes contendo o sintagma *língua nacional* e 1 recorte com *língua portuguesa*.

##### *Recorte 01*

Em virtude do caráter bilíngue da escola indígena, o estudo do kaingang perpassa todos os níveis e modalidades, buscando a valorização e o fortalecimento da língua na forma como é falada na comunidade, enquanto que a alfabetização acontece a partir da **língua** materna, kaingang ou **portuguesa**, como forma de garantir o domínio equivalente das duas línguas ao longo do Ensino Fundamental, respeitando, em sua implementação, as características e as decisões de cada ãmã. (p.5)

##### Descrição

Por tratar-se de um documento regimental escolar, este apresenta informações sobre objetivos de aprendizagem, organização escolar e curricular, entre outras. Nesse recorte, observamos as diretrizes a respeito da presença das línguas ao longo do período de escolarização e, em especial, sobre a alfabetização.

##### Formação Nominal

Nesse recorte, entendemos que a formação nominal *língua portuguesa* também pode significar a língua materna. Isso ocorre nos casos em que a primeira língua que a criança desenvolveu no convívio familiar foi a língua portuguesa. Em tal situação, a língua portuguesa assume um papel de igualdade com a língua kaingang, uma vez que as duas foram consideradas *maternas*. Além disso, o recorte revela um conceito de língua e de ensino e aprendizagem na educação escolar kaingang.

Em nossa leitura, o recorte pode ser dividido em duas partes, a saber: a primeira compreende o que caracteriza a escola bilíngue kaingang dentro do ãmã, e a segunda que sugere uma metodologia da alfabetização bilíngue. Sobre a primeira parte do recorte, entendemos que há uma dimensão que define a escola enquanto uma instituição de preservação cultural relacionada à oralidade. Isso foi entendido a partir da ideia expressa no fragmento do recorte em que a língua kaingang estará presente em toda escolarização “na forma como é *falada* na comunidade”. Dadas essas considerações, a preservação e valorização da língua kaingang é garantida justamente pela característica bilíngue das escolas. Da segunda parte do recorte, como já afirmado, é possível depreender a ideia de que a alfabetização, tanto em língua portuguesa quanto em língua kaingang será baseada na língua materna. Isso remete a uma concepção sobre ensino e aprendizagem bilíngue. Por fim, ressaltamos que, a língua portuguesa não está sendo valorada em detrimento da língua indígena, ou seja, ambas estão sendo consideradas no contexto de escolarização.

#### *Recorte 02*

“Nessa organização, o primeiro e segundo ciclos, constituem os anos iniciais, que estão estruturados em seis anos devido à especificidade do aprendizado de duas **línguas** – indígena e **nacional**”. (p.6)

#### Descrição:

O segundo recorte estabelece a duração dos anos iniciais do ensino fundamental em função da especificidade das línguas que compõem o currículo. Também indica que duas línguas serão ensinadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### Formação Nominal:

Nesse recorte, a formação nominal é *língua nacional*, que entendemos se tratar da língua portuguesa, por esta ser a língua oficial brasileira. O emprego desta constitui uma dimensão da memória histórico-linguística da língua portuguesa. Neste contexto, o emprego de *língua nacional* contrasta com a língua indígena, porque, ainda que os sujeitos falantes da língua indígena sejam genuinamente brasileiros, suas línguas não demarcam uma ideia de nação brasileira. Um bom exemplo para pensar essa relação entre língua nacional e língua indígena é o caso do Paraguai, dada as devidas

proporções neste país, coabitam duas línguas oficiais, o Espanhol e o Guaraní, que tem na sociedade o mesmo status. Ou seja, considerando esta relação entre as línguas no caso do Paraguai e no caso do recorte, observamos a dicotomia que se instaura em contextos em que as línguas indígenas precisam afirmar-se diante da língua oficial brasileira, seja na comunicação prosaica nas aldeias, seja no âmbito da escolarização indígena. Dadas essas considerações, por um lado, as duas línguas estão em uma relação de igualdade neste recorte, dentro dos quadros da escolarização. Por outro, justamente, pelo fato da língua portuguesa ser referida como *língua nacional*, esta evoca uma memória de status e de identificação, sugerindo a necessidade de seu ensino, por se tratar da língua da nação, como algo intrínseco. Esse efeito não ocorre em relação à *língua indígena*, que, por sua vez, ao se contrapor à nacional, parece ser externo, estranho ou estrangeiro.

### *Recorte 03*

“A inclusão de línguas estrangeiras modernas nos Planos de Estudo como terceiras línguas, nos anos finais do Ensino Fundamental, é trabalhada de forma a resguardar os aprendizados das línguas Kaingang e da **língua nacional**”. (p. 7)

### Descrição:

O terceiro recorte estabelece o ensino de uma língua estrangeira apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. Também há normatização sobre as duas outras línguas previstas em todo o Ensino Fundamental.

### Formação Nominal:

Identificamos, nesse recorte, novamente a formação nominal *língua nacional*. Esta é entendida como língua portuguesa, pelo mesmo motivo do recorte anterior e pode ser tanto a língua materna como a segunda língua do estudante indígena. O fato do documento referir-se a línguas estrangeiras como *terceiras línguas* revela uma escolha terminológica, permitindo inferir uma hierarquia de aquisição/aprendizagem entre as línguas. A saber, a língua materna e a segunda língua não são pré-determinadas, uma vez que é o contexto da escola indígena e de seus alunos que determina a hierarquia. Essa hierarquia não está expressa no documento, mas pode

ser inferida porque não há registro quanto a perspectiva de ensino e aprendizagem desses idiomas como segunda língua.

### Designação

No documento Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang, as formações nominais *língua portuguesa* e *língua nacional* designam uma língua que indica pertencimento à uma nação que não seja o grupo étnico kaingang. Além disso, é uma língua presente no cotidiano kaingang, seja como língua materna, seja como segunda língua, mas com presença garantida nos currículos escolares.

#### **5.1.5 Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani**

O quinto documento analisado foi o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani. Foram selecionados 2 recortes, sendo 1 recorte contendo o sintagma *língua portuguesa* e 1 recorte contendo o sintagma *língua nacional*.

##### *Recorte 01*

“Em virtude do caráter bilíngue da escola indígena, o estudo guarani perpassa todos os níveis e modalidades, buscando a valorização e o fortalecimento da língua na forma como é falada na Teekoá, enquanto que a alfabetização acontece a partir da **língua** materna, guarani ou **portuguesa**, respeitando as características de cada grupo familiar”. (p. 4)

### Descrição:

Esse documento segue o mesmo propósito do documento anterior, das escolas Kaingang, apresentando inclusive uma redação parecida. O primeiro recorte aborda o mesmo assunto, ou seja, a presença das línguas ao longo do período de escolarização e, em especial, sobre a alfabetização.

### Formação Nominal:

A estrutura do recorte permanece a mesma do documento anterior, com a mesma formação nominal *língua portuguesa*, apresentando como única alteração substancial a referência à língua indígena, nesse caso, a língua guarani. Assim, podemos observar que, tanto as escolas guaranis quanto as escolas kaingang do estado do Rio

Grande do Sul reconhecem a existência de estudantes cuja língua materna é a língua portuguesa. Dessa forma, entendemos que o bilinguismo é uma estratégia linguística em âmbito escolar de defesa da língua indígena e de preservação da cultura.

#### *Recorte 02*

“Os planos de trabalho dos professores são desdobramentos dos Planos de estudo e são constituídos coletivamente, tendo em vista os Temas Geradores propostos. Os professores incluem, em seus planos de Trabalho, a elaboração de material didático-pedagógico específico, para trabalhar com a alfabetização e também para os anos finais, nas áreas de conhecimento, de forma a resguardar os aprendizados da língua guarani e da **língua nacional**”. (p. 8)

#### Descrição:

Nesse recorte, discorre-se sobre os planos de trabalho desenvolvidos pelos docentes, de todas os anos escolares e de todas as áreas curriculares. Há um destaque para o registro de materiais didáticos próprios, elaborados pelos professores e que cumprem a função de preservar o aprendizado realizado em língua guarani e em língua portuguesa.

#### Formação Nominal:

A formação nominal nesse recorte é *língua nacional* e equivale à língua portuguesa pelo mesmo raciocínio desenvolvido no documento anterior. Aqui, em especial, ela refere-se à língua enquanto componente curricular, pois ambas as *línguas* estão antecederidas de preposição mais artigo definido, o que nos indica que não se trata da língua enquanto a língua de instrução, mas sim da língua enquanto objeto de ensino. Embora não se restrinja aos professores de alfabetização e área de linguagens, entendemos, portanto, que mesmo sendo uma aula de matemática ou de ciências, a língua utilizada para ministrar a aula acaba sendo retomada e reforçada, pois toda aula, independente do componente curricular, também é uma prática de linguagem.

#### Designação

No documento Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani, da mesma forma que no Regimento das Escolas Kaingang, as formações nominais *língua portuguesa* e *língua nacional* designam uma língua que indica pertencimento à

uma nação que não seja o grupo étnico guarani. Designam uma língua presente no cotidiano guarani e com espaço garantido nos currículos escolares.

#### **5.1.6 Projeto Político Pedagógico da escola indígena Kaingang de Santa Maria/RS**

O sétimo documento analisado foi Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Augusto Ope da Silva e não foi encontrado nenhum sintagma que se relacionasse à língua portuguesa, apenas menções à língua materna indígena. O único momento em que se subentende a presença da língua portuguesa no documento é quando utiliza-se o sintagma *bilíngue* juntamente com *intercultural*, ao caracterizar o ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Podemos inferir que, por se tratar de um componente curricular obrigatório em todas as modalidades e níveis da educação básica, não foi necessário registrá-la, pois não se trata do documento curricular. Isso também sugere um protagonismo para a língua indígena, pois cumpre um papel central na preservação e valorização da cultura indígena, o que é imprescindível ser registrado em documento como o Projeto Político Pedagógico.

#### **5.1.7 Projeto Político Pedagógico da escola indígena Guarani de Santa Maria/RS**

O oitavo documento analisado foi Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Guarani de Santa Maria/RS Yvyra' ija Tenondê Vera Miri – Mbya Guarani e dele foi selecionado 1 recorte contendo o sintagma *língua portuguesa*.

##### *Recorte 01*

“3.4.4 Área das Linguagens: **Língua Portuguesa**, Língua Guarani, Língua Espanhola, Artes, Educação Física.  
Compreender, interpretar e expressar as diferentes representações de comunicação e linguagem verbal e não verbal, incluindo nos conteúdos as práticas midiáticas, plásticas e corporais para aprofundar a produção da leitura, escrita e oralidade no fazer cultural da comunidade Guarani”. (p.8)

### Descrição

Nesse recorte observamos a enumeração de componentes curriculares previstos na área de linguagens, que contempla o ensino de língua portuguesa, entre outras línguas, além da língua indígena guarani.

### Formação Nominal

A formação nominal *língua portuguesa* possui a mesma função que os outros sintagmas referentes à componentes curriculares: identificar o objeto de ensino de uma disciplina escolar integrante de uma área do conhecimento. Não estabelece nenhuma hierarquia com os outros sintagmas, a não ser em relação ao propósito final, incumbência de todos, “aprofundar a produção da leitura, escrita e oralidade no fazer cultural da comunidade Guarani”, reconhecendo como importante o estudo de outras línguas além da língua indígena guarani para o desenvolvimento cultural da comunidade. Isso inclui, no caso guarani, o estudo da língua espanhola, pois representa um componente cultural importante, devido ao parentesco e a manutenção de relação com indígenas guarani que residem em países de língua espanhola, como na Argentina. Esse aspecto é um diferencial cultural em relação à etnia kaingang e se manifesta também no currículo e no espaço linguístico da escola, tornando a escola guarani não apenas bilíngue, mas multilíngue.

### Designação

Assim, nesse documento, *língua portuguesa* designa um componente curricular presente no currículo das escolas guarani, ao lado da língua espanhola e da própria língua guarani, compondo a área de linguagens juntamente com educação física e artes.

A partir das designações reveladas pelos sintagmas *língua portuguesa*, *português* e *língua nacional*, podemos estabelecer os sentidos produzidos pelos documentos oficiais relativos à Educação Escolar Indígena em relação à língua portuguesa. Inicialmente, a língua portuguesa como língua obrigatória no ensino básico, sugere um sentido de imposição e ganha uma dimensão particular ao se tratar da educação escolar indígena, pois historicamente essa imposição se deu de forma violenta e com objetivo de colonização, dominação e apagamento cultural. Nos documentos oficiais, com caráter de lei, pode abrandar os sentidos dessa



obrigatoriedade, uma vez que houve um processo democrático na construção das diretrizes e marcos regulatórios para o estabelecimento da educação escolar indígena. Além disso, os documentos revelam que há um entendimento de necessidade prática do ensino e aprendizagem da língua portuguesa hoje, por ser a língua majoritária e oficial do país, e também porque em muitos casos ela já é a língua materna.

Outro sentido é gerado pelos documentos que utilizam o sintagma *língua nacional* para referir-se à língua portuguesa. Neles, a língua portuguesa adquire um teor de identidade e de superioridade em relação às línguas indígenas, pois elas não são línguas nacionais, mas sua aprendizagem confere esse status de pertencimento.

Já o sintagma *português* esteve majoritariamente vinculado à designação de idioma, de língua em seu aspecto linguístico. No recorte quatro do documento RCNEI, foi registrada a perspectiva de ensino, como segunda língua. Isso revela um sentido não apenas didático-pedagógico, por marcar uma diferença em relação ao ensino da língua materna, mas pela presença e pela importância nas práticas culturais e sociolinguísticas do espaço escolar indígena.

Após as análises, além de compreender os sentidos enunciados pelos textos oficiais, obtivemos um levantamento das políticas linguísticas previstas para a educação escolar indígena, a saber: *ensino bilíngue; material didático elaborado pelos professores; alfabetização na língua materna; ensino de segunda língua*. Dessa forma, organizamos de forma categorial o que é previsto para compor como categorias de análise dos enunciados das entrevistas, somando-se às designações de língua portuguesa, para estabelecer a comparação com o *planejamento* dessas políticas.

## 5.2 ANÁLISE DO CORPUS EXPERIMENTAL

O corpus experimental está constituído pelos enunciados das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. Seleccionamos enunciados de cada sujeito, os quais revelam um dizer na língua e um dizer sobre a escola indígena e sobre a língua portuguesa na escola indígena. Organizamos a apresentação da análise da seguinte forma:

- **descrição dos sujeitos** - para compreender sua posição de *locutor*;
- **análise dos enunciados dos gestores e análise dos enunciados dos professores** – análise propriamente dita dos enunciados para compreender os sentidos atribuídos à língua portuguesa no espaço escolar indígena, partindo da posição de *locutores* para identificar e caracterizar a posição de *enunciadores*;
- **planejamento linguístico e o espaço de enunciação** – síntese das análises no intuito de responder à pergunta da pesquisa, estabelecendo a relação entre as políticas e o planejamento linguístico e a caracterizando o espaço de enunciação.

### 5.2.1 Descrição dos sujeitos

Inicialmente, apresentamos os sujeitos entrevistados, com informações a respeito de sua formação e sua função no espaço escolar. Essa caracterização tem o propósito de identificá-los como *locutores*, ou seja, sujeitos que ocupam um lugar social, relevante para essa pesquisa, de onde parte sua enunciação. Assim, temos duas categorias de *locutores*: gestor e professor de língua portuguesa.

Quadro 6. Descrição dos sujeitos

Relação com o espaço escolar	Sujeitos da escola Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yvyra' Ija Tenondê Vera Miri – Mbya Guarani	Sujeitos da escola Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Augusto Opê da Silva
Relação institucional	<b>Gestor A:</b> Possui formação inicial em História, licenciatura plena e Pedagogia. Especialização em: História do Brasil,	<b>Gestor B:</b> Possui formação inicial em Educação Física. Especialização e

	<p>em Educação Especial, em Psicopedagogia, em Atendimento Educacional Especializado, em Transtornos Globais do Desenvolvimento, em Neuropsicopedagogia, em Supervisão Escolar.</p> <p>Funcionário público concursado 40h no magistério estadual. Atua na escola indígena como diretor desde 2021 ano e como professor de História há 05 anos, desde 2018.</p>	<p>Mestrado em Ciência do Movimento Humano.</p> <p>Funcionário público concursado 40h no magistério estadual. Atua na escola indígena como diretor em tempo integral, oficialmente desde 2021, mas a frente da gestão da escola, extraoficialmente, desde 2014.</p>
<p><b>Relação didático-pedagógica</b></p>	<p><b>Professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental A:</b></p> <p>Possui formação inicial em Letras Espanhol e Literaturas.</p> <p>Funcionário público concursado e contratado, atua na escola há 05 anos nas disciplinas de Português, Espanhol e Literatura, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.</p>	<p><b>Professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental B:</b></p> <p>Possui formação inicial com Magistério e licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas. Possui Especialização em Metodologia da Práxis do Ensino Médio e Superior.</p> <p>Funcionário público concursado, atua como substituto na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no 6º e 7º anos na EJA. Anteriormente, já havia atuado na escola por um período de 02 anos como docente de Língua Portuguesa.</p>

Fonte: (Autora, 2022)

### 5.2.2 Análise dos enunciados

Nessa etapa, uma vez que os sujeitos já são considerados como locutores desde seu lugar social de dizer, os enunciados são analisados também considerando

os sujeitos como *enunciadores*. Isso significa que se observa a relação entre o lugar de dizer e aquilo que se diz, o conteúdo da enunciação. Assim, na enunciação, os sujeitos enquanto *enunciadores* revelam sua relação com o modo como dizem aquilo que dizem.

### 5.2.2.1 Enunciados dos gestores

#### **Gestor A**

O gestor A possui um entendimento da relação da comunidade indígena com a escola. Essa relação está intimamente atrelada à questão da terra, como podemos observar no primeiro enunciado.

“[...] pra comunidade indígena tá tudo muito ligado, a questão da educação e com a questão de onde eles vivem. Eu considero a educação uma moeda de troca [...] **se tivesse onde morar, a escola poderia existir, senão, não**”.

Além disso, possui um entendimento claro do que significa educação indígena e educação escolar indígena e os processos que envolvem a construção de uma escola indígena, como um currículo diferenciado, promovendo a participação da comunidade indígena e respeitando a legislação que assegura suas especificidades.

“[...] a educação escolar indígena é aquilo que eles vêm trabalhar na escola, não necessariamente é aquilo que é feito na comunidade[...] **eles têm a educação indígena** [...]”

“[...] agora a gente tá na luta para **construir um currículo indígena** [...] temos feito estudos com a comunidade, eles (os indígenas guaranis) têm se reunido sozinhos, eles têm discutido pra trazer até a gente o que é importante [...]”.

“[...] A gente precisa ficar sempre mostrando para o Estado a legislação que beneficia eles (os indígenas), porque pra mim seria muito mais cômodo baixar a cabeça e simplesmente seguir tudo aquilo que mandar, aí a gente diz ‘gente, esqueceram, **aqui é diferente**’ [...]”

Na questão da língua, o gestor A revela ter compreensão da característica bilíngue de uma escola indígena e da configuração linguística da comunidade escolar em que atua, a saber, uma comunidade que tem uma língua materna diferente da língua portuguesa. Além disso, orienta o corpo docente a ter essa compreensão para o processo de ensino e aprendizagem ocorra efetivamente. Nesse sentido, além de bilíngue, a escola possui uma característica que a torna única no estado do Rio Grande do Sul, a bidocência, quando há dois professores atuando na sala de aula ao mesmo tempo.

“[...] eles **não são falantes de português**, a gente tem que ter claro que é uma comunidade que fala somente guarani [...]”

“[...] elas (as crianças indígenas) **não sabem o nome delas em português** [...]”

“[...] acho que é de **extrema importância termos um professor indígena em cada uma dessas turmas**, pelo menos educação infantil até o 5º ano e na EJA, tem que ter, porque ele vai conseguir, porque o professor (não indígena) não tem o conhecimento do guarani, aqui a gente sabe uma palavra, cumprimento, uma frase, nós não somos falantes. Eles (os professores indígenas) são falantes das duas línguas, e eles são alfabetizados nas duas línguas. [...] antes esses professores não ficavam direto na sala, eles tinham alguns horários. De tanto brigar esse ano eu consegui que eles fiquem direto. **Então, eu tenho um professor (indígena) para cada uma dessas turmas que acompanha direto a professora (não indígena)** [...]”.

## Gestor B

O gestor B, da escola Kaingang, em muitos momentos da entrevista confirma a característica específica e diferenciada da escola kaingang enquanto uma escola indígena. Podemos observar nos enunciados que seguem características que dizem respeito à organização da própria escola enquanto instituição e a função que ela assume para a comunidade indígena:

“[...] sendo a **escola comunitária**, ela é comunitária ao pé da letra, né, então a gente é aberta muito **às necessidades deles** (dos indígenas kaingang), né [...]”

“ [...] na páscoa, na páscoa a gente **mudou o calendário**, né, é uma atividade letiva, né, mas é a venda de artesanato que tem a ver com a cultura [...]”

‘[...] o próprio cacique disse, numa das primeiras conversas, né, que ele teve comigo, né, quando eu fui assumir como diretora, ele disse ‘olha, aqui não é a escola que faz parte da comunidade, **toda comunidade faz parte da escola** [...]’

“[...] **tu dá cidadania pra ele** (o indígena), junto com a educação tu dá as ferramentas pra ele viver nessa sociedade. Então o peso, a importância, a responsabilidade é diferente de outra escola [...]”

Em relação ao ensino e aprendizagem das línguas, o gestor B evidencia a importância da escola, no caso da alfabetização, mas também destaca os desafios, que são da ordem de formação de professores, mas também de ordem cultural. Além disso, afirma a condição bilíngue presente na escola, uma vez que toda comunidade sabe se comunicar em kaingang e tem contato com a língua portuguesa na escola.

“[...] **porque se eles não lerem na escola, eles não vão ler em lugar nenhum**[...]”

“[...] aqui na nossa comunidade todos são, **cem por cento são falantes da língua (kaingang)** [...] o cacique faz questão disso, tanto que, ele faz questão que os professores - mesmo \*\*\*\*\* que não é muito falante, mas ela entende - **faz questão que nas séries iniciais seja um professor kaingang, né** [...]”

#### 5.2.2.2 Análise dos enunciados dos professores de língua portuguesa

##### **Professor de língua portuguesa A**

O professor de língua portuguesa da escola indígena guarani, com experiência na escola há cinco anos, revela clareza em relação à característica bilíngue e em relação às especificidades de ensino e aprendizagem da escola indígena. Também demonstra compreensão sobre a apropriação, pelos alunos, das línguas presentes no cotidiano escolar, a saber, a língua guarani, a língua portuguesa,

a língua espanhola e a língua inglesa e como acontecem as dinâmicas de aprendizagem e utilização das línguas.

A formação em língua estrangeira do professor A permite um olhar comparativo no ensino das línguas o que o conduz para uma abordagem de ensino da língua portuguesa como segunda língua. Isso pode ser observado no cuidado que o professor tem em suas aulas, por exemplo, buscando sempre ser compreendido e atentando para a diferença entre as línguas. Além de demonstrar a importância de uma concepção sociolinguística na abordagem do ensino.

“[...] já que eles não são falantes nativos de português, já que a realidade deles é totalmente diferente tanto do aluno da periferia, quanto do aluno do centro da cidade, né, então **não se pode usar a mesma metodologia, não se pode usar os mesmos critérios** [...]”

“[...] eu tenho que tomar o cuidado sempre de estar sendo realmente entendido, estar sendo realmente compreendido. Então **eu preciso observar o vocabulário** que eu estou utilizando, eu preciso cuidar dentro deste vocabulário falar português adequadamente para que eles entendam que existe uma norma culta e existe uma norma cultuada, que é o que se usa no dia a dia e eu tenho que levar muito a sério a concepção de que, se eu entrar em um bar e pedir ‘dois pastel’ eu vou ser compreendido, porque é a comunicação, então eu tenho que partir daí. Como no guarani mbyá não se usam conectores, as palavras parecem aparentemente que estão soltas dentro da frase, não tem a mesma concepção que nós usamos na língua portuguesa, é comum essa forma de fala que eles utilizem elementos centrais sem os conectar. Então, eu tenho que tomar um cuidado imenso para que eles possam ir utilizando os conectores como é devido na língua portuguesa. [...]”

### **Professor de língua portuguesa B**

“[...] não adianta olhar o programa, tu vai olhar o programa, tu vai tentar seguir. Aí eu conversei com a diretora [...] **é bem uma segunda língua**, é bem como eu olho os alunos de espanhol [...] mas antes eu não via assim, daí agora ficou mais fácil para dar aula para eles [...]”

“[...] Faz falta, pra se comunicar e pra ensinar o português como segunda língua, até porque a gente **não sabe ensinar o português como segunda língua** [...]”

O professor B, embora esteja atuando na escola indígena há pouco tempo, reconhece, em sua prática, a necessidade de ensinar a língua portuguesa por outra perspectiva, mais próxima de como ensina o espanhol, como segunda língua. O professor não está seguindo o programa, pois diagnosticou que os alunos precisavam de uma retomada dos conteúdos para depois avançar.

Nesse sentido, revelou ser um desafio ensinar o português como segunda língua e apontou a falta dessa orientação pedagógica nos cursos de formação de professores para essa modalidade, bem como considerou importante os professores terem acesso a cursos de formação no idioma kaingang, para facilitar o processo de ensino e a comunicação com os alunos. Além disso, o professor informou que não tem acesso e nunca consultou materiais didáticos que abordem o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira ou segunda língua.

### 5.2.3 Planejamento linguístico e espaço de enunciação

A partir da análise do corpus experimental, os enunciados das entrevistas dos sujeitos, podemos avaliar como se efetiva o planejamento linguístico nas escolas indígenas de Santa Maria, tendo como ponto de referência as políticas linguísticas, analisadas nos documentos oficiais selecionados. Em nossa leitura e análise, podemos afirmar que muitos pontos são efetivados ao passo que outros ainda precisam ser construídos e até conquistados.

No que tange à característica das escolas indígenas como interculturais, bilíngues e diferenciadas, observamos uma convergência entre a política e o planejamento. As duas escolas apresentam características próprias que as diferenciam das escolas regulares ou outras modalidades de ensino, e também se diferenciam entre si, devido às diferenças culturais das comunidades guarani e kaingang. Como exemplos podemos citar a construção do currículo próprio e o ensino de espanhol na escola guarani, as adaptações de atividades letivas e datas comemorativas no calendário escolar da escola kaingang, bem como a presença das línguas maternas indígenas nos currículos das duas escolas. Observamos também



que a gestão e os docentes entrevistados conhecem e compreendem essas características, orientando seu trabalho com esses pressupostos.

A questão propriamente linguística não foi unânime. Compreender o ensino de língua portuguesa como uma segunda língua é um processo se considerarmos a formação docente dos professores de língua portuguesa, orientados para o ensino de língua materna. Nos casos dos professores entrevistados, ambos possuem uma formação de língua estrangeira, o que, como podemos perceber, contribui muito para essa concepção de língua e de ensino. Nesse sentido, poderíamos avançar na investigação buscando compreender as características ideais e identificar um perfil de professor para atuar no ensino de língua portuguesa em contexto de segunda língua, em relação à contratação desses professores para as escolas indígenas.

Já no que diz respeito à formação docente, ambas escolas não possuem um corpo docente majoritariamente indígena. Isso é uma realidade comum, pois a formação indígena é um processo recente e ainda não existe um número suficiente de professores aptos para atender a demanda atual. Mesmo assim, ambas escolas priorizam a contratação de professores indígenas de suas etnias e comunidades, estando em acordo com a política linguística.

Nesse sentido, podemos caracterizar um espaço de enunciação permeado por diversas línguas, em que as línguas maternas se sobressaem na comunicação cotidiana, mas a língua portuguesa se faz mais presente como língua de escolarização. Ainda assim, podemos considerar que as escolas indígenas inseridas no seio das comunidades contribuem para a manutenção das línguas maternas indígenas, apesar de conviverem e compartilharem espaço com outras línguas, não só a língua portuguesa.

Esse espaço é orientado politicamente, uma vez que as escolas indígenas são fruto de uma política educacional e, portanto, a presença de diferentes línguas no currículo dessas escolas se configura, também, como uma política linguística. A manutenção ou reconfiguração desse espaço de enunciação depende de uma correlação de forças políticas e institucionais, que, primeiro são registradas nos documentos e posteriormente realizadas no cotidiano escolar indígena, e em última instância, perpassa a luta indígena como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação do espaço de enunciação das escolas indígenas do município de Santa Maria/RS e a presença da língua portuguesa nessas escolas possibilitou reflexões de diferentes naturezas. Reflexões linguísticas, didático-pedagógicas, políticas, históricas e culturais.

Desde um viés linguístico, buscamos a compreensão da organização de um espaço de enunciação multilíngue, histórica e politicamente determinado onde a língua portuguesa ocupa um lugar ainda muito sólido. Refletimos sobre suas designações nos documentos oficiais da legislação escolar indígena e sobre o que os sujeitos entrevistados nos revelaram em seus enunciados. A língua portuguesa é um imperativo nas escolas indígenas, mas, apesar disso, as escolas são bilíngues e, até, multilíngues.

Isso nos leva a reflexões de cunho didático-pedagógico. Como se dá o ensino de língua portuguesa nesse espaço multilíngue, onde ela não é língua materna? Os documentos orientadores prezam por um ensino que aborde a concepção de segunda língua. Essa questão ganhou uma reflexão especial ao nos depararmos com dois professores que ensinam língua portuguesa nas escolas indígenas cuja formação não é em língua portuguesa, mas sim em língua espanhola. A formação inicial desses professores é em língua estrangeira, o que confere a eles uma bagagem a mais em relação ao ensino de língua que a formação de um professor em língua portuguesa, que é pautada na perspectiva de língua materna.

Os professores revelaram ter consciência do ensino como segunda língua e, um deles demonstra ter um grande domínio e clareza nas metodologias mais adequadas e eficazes dentro de sala de aula - acreditamos que o fator tempo de profissão e tempo de atuação na escola indígena tenha influência. A partir dessa reflexão, podemos sugerir que talvez haja um perfil docente mais apropriado para esse ensino, considerando os professores não-indígenas, uma vez que ainda não é possível compor um corpo docente totalmente indígena. Avaliamos esse tópico como uma possibilidade para a sequência da pesquisa, envolvendo outras escolas, em nível estadual e até nacional.

As questões políticas permearam toda pesquisa, pois não investigamos um campo neutro nem pacífico. A questão indígena em nosso país, para além da

educação, é uma questão em disputa constante. Como temos visto, a luta pela preservação do território e, por consequência, da cultura e da própria sobrevivência está em pauta, pois os povos indígenas estão sob ameaça. O território indígena é um lugar político historicamente e tudo que está sob seu território recebe influência. Com as escolas e com a língua não poderia ser diferente. É um espaço em disputa.

E as questões culturais são tão parte desta pesquisa quanto são as línguas. Dado nosso objeto de investigação, nos delimitamos ao ambiente escolar, mas um ambiente cercado pela cultura indígena kaingang e guarani, uma vez que a escola é parte da aldeia, da comunidade indígena. E presenciamos isso tanto na configuração da escola, em seus aspectos físicos, quanto nas relações, pelas falas dos sujeitos.

As escolas indígenas de Santa Maria/RS são bilíngues e interculturais, a cultura escolar é afetada pela cultura das comunidades e o ensino é diferenciado. Podemos corroborar esses princípios previstos nas legislações nas escolas investigadas neste trabalho.

Acreditamos ter contribuído com os estudos na área das políticas linguísticas e do ensino de línguas. Mas, para além disso, esperamos ter contribuído para a história da escolarização indígena no município de Santa Maria/RS, que antes de tudo, é sobre a luta, a presença e a valorização da cultura dos indígenas kaingang e mbyá guarani no interior do RS.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R. N. **Os direitos linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2016. 115 f. Dissertação (Pós-Graduação em Direito) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ARAÚJO, M. E. M. et. al. Identidade cultural: comunidade indígena Kaingang do Município de Santa Maria, RS, Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 4, p. e32810413970, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13970>>. Acesso em: FEV. 2021.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Edita Nacional, [1958] 1976.
- \_\_\_\_\_. Os níveis da análise linguística. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Edita Nacional, [1962] 1976.
- \_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1967] 1989.
- \_\_\_\_\_. Semiologia da língua. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1969] 1989.
- \_\_\_\_\_. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, [1970] 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_base\\_s\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_base_s_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 30 set. 2020
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº406**, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 1545**, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 14, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999a.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999b.

\_\_\_\_\_. **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/download/texto/me002078.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretório dos Índios**. Disponível em: [https://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BARBOSA, J. M. A.; FAGUNDES, M. G. B. Uma revoada de pássaros: o protagonismo indígena no processo Constituinte. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, vol. 10, nº 20, p. 175-196, jul./dez. 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

D'ANGELIS, W. da R. Quem vai de arrasto não tem compromisso. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores**. Vol 4 - Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC, cap. 2, p. 114-121, 2002.

DIAS, L. F. Formações nominais designativas da língua do Brasil: uma abordagem enunciativa. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 11-22. jan./jun. 2013.

DIAS, L. F.; SILVA, E. E. R. R. da. Formas nominais designativas na constituição do perfil feminino: uma abordagem enunciativa. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, Vitória, v.9, p. 149 - 161, 2015

FISHMAN, J. A. **Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. Volume 23, Issue 2** April 1967 Pages 29-38 Disponível em: <<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>>. Acesso em: 01. Jul. 2021

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. Identidade linguística. In.: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (orgs). **Língua e Cidadania. O português do Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 1996.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, n.27, p. 47-53, 2003. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras27.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Domínio Semântico de Determinação. In.: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. **A Palavra: Forma e Sentido.** Campinas: RG/Pontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Análise de texto:** procedimentos, análises, ensino. Campinas: RG Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Semântica do acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Semântica:** enunciação e sentido. Campinas: Pontes Editores, 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. IN: **Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.** LÓPEZ, L. E. (Ed.). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2009.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARIANI, B. **Colonização linguística.** Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In Juracilda Veiga & Andrés Salanova (Orgs.), **Questões de educação escolar indígena:** Da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. cap. 4, p. 127-159

MORI, A. H. C. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In Juracilda Veiga & Andrés Salanova (Orgs.), **Questões de educação escolar indígena: Da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. cap. 4, p. 160-171.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In.: **O direito à fala. A questão do preconceito linguístico**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2002.

PAYER, M. O. **Memória da Língua: Imigração e nacionalidade**. 1999. 173 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

PERIUS, Eduardo. Indígenas Kaingang em Santa Maria: etnogênese e espaço urbano. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 109-140, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/98047/59608>>. Acesso em: Fev. 2021

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**. v.39 n.3. 2018. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195/27433>>. Acesso em: 02. Ago. 2021.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang**. 2002.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Guarani**. 2002.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Político-pedagógica de Referência das Escolas Indígenas Kaingang Estaduais do Rio Grande do Sul**. 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. **Diário Oficial Do Estado**, RS, 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>.

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5982/pdf>>. Acesso em: 21. Jul. 2021.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. S. da. **A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira:** questões sobre política linguística em contexto multilíngue. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3995#preview-link0>>. <Acesso em: 03 jul. 2021.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2007.

STURZA, E. **Línguas de fronteiras e Política de Línguas:** Uma história das ideias linguísticas. 2006. 158p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

THOMAS, C. Conquista e povoamento do Rio Grande do Sul. **Boletim Geográfico do RS**, Porto Alegre, v. 21, n. 19. p. 17-27, jan/dez. 1976. Disponível em: <<https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/boletim-geografico/rs/article/view/3323>>. Acesso em: Jul. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: E. Guimarães e M. R. Brum de Paula. **Memória e sentido**. Santa Maria, UFSM/PONTES, 2005, p.93-116.