

## AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: PASSOS E DESCOMPASSOS

*AFFIRMATIVE ACTIONS AND LANGUAGE POLICIES FOR INDIGENOUS PEOPLE IN BRAZILIAN UNIVERSITIES: STEPS AND MISMATCHES*

Silvaneide Santos Menezes<sup>1</sup>  
Kelly Cristina Nascimento Day<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os estudos sobre políticas linguísticas para indígenas no ensino superior ainda se limitam a um número bastante restrito, contudo constata-se um interesse crescente na Linguística em investigar as problemáticas relacionadas a esse cenário. Assim, o objetivo deste artigo é elaborar um panorama histórico-evolutivo das ações afirmativas e das políticas linguísticas para indígenas nas Universidades brasileiras implementadas desde a promulgação da Lei de Cotas e da Constituição Federal de 1988. Para tanto, buscamos, através de levantamento bibliográfico e de pesquisa documental, primeiramente apresentar fundamentos da relação entre Direitos linguísticos e Políticas linguísticas, conceitos amplamente discutidos por Haugen (1972), Calvet (2002), Spolsky (2004), como forma de melhor situar o contexto legal e político. Em um segundo momento, traçamos um panorama evolutivo das políticas para indígenas no Ensino Superior no Brasil e, por fim, apresentamos um breve levantamento de políticas linguísticas adotadas em universidades brasileiras que contemplam as comunidades indígenas. Com base nos dados encontrados na literatura, observa-se que, de modo geral, as políticas afirmativas no ensino superior raramente vêm acompanhadas de políticas de uso das línguas em situações de ensino e de acolhimento linguístico nos espaços acadêmicos.

**Palavras-chave:** Política Linguística; ensino superior; povos indígenas.

**ABSTRACT:** Studies on language policies for indigenous people in higher education are still limited to a very small number, but there is a growing interest in linguistics in investigating the problems related to this scenario. The aim of this article is to provide a historical and evolutionary overview of affirmative action and language policies for indigenous people in Brazilian universities, implemented since the enactment of the Quotas Law and the 1988 Federal Constitution. In order to do this, through a bibliographical survey and documentary research, we first presented the foundations of the relationship between Linguistic Rights and Linguistic Policies, concepts widely discussed by Haugen (1972) Calvet (2002), Spolsky (2004), as a way of better situating the legal and political context. Secondly, we outline the evolution of

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Amapá (PPGLET/Unifap). Integrante do grupo de pesquisa Linguagem, Língua e Sociedade (LINLIS).

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amapá e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (PPGLET/Unifap). Líder do grupo de pesquisa LINLIS do CNPq.

policies for indigenous people in higher education in Brazil and, finally, we present a brief survey of language policies adopted in Brazilian universities that include indigenous communities. Based on the data found in the literature, it can be seen that, in general, affirmative policies in higher education are rarely accompanied by policies for the use of languages in teaching situations and for linguistic accommodation in academic spaces

**Keywords:** Language policy; higher education; indigenous people.

## 1 Introdução

Ainda que já seja possível constatar no aparato legal brasileiro políticas públicas voltadas para o atendimento aos indígenas em diferentes âmbitos sociais, essas políticas são recentes e nem sempre dão conta de atender às reais necessidades das comunidades indígenas. Dentre essas políticas, nos interessa, particularmente, a política de cotas nas universidades públicas e as políticas de direito linguístico que visam assegurar, por um lado, a entrada na universidade dos indígenas brasileiros e, por outro, o uso de suas línguas na construção do conhecimento.

O estudo apresenta um enfoque teórico dos estudos em Política Linguística e com ele buscamos contribuir com um maior conhecimento do papel que tem sido dado às línguas indígenas no ensino superior, colocando em discussão o papel das universidades na preservação e manutenção do patrimônio linguístico nacional através do fomento ao uso dessas línguas nesses espaços.

Visando correlacionar as ações afirmativas com as políticas linguísticas implementadas nas universidades brasileiras desde a adoção da Lei de Cotas de 2012, apoiamo-nos em uma pesquisa bibliográfica e documental realizada em sites oficiais de universidades públicas (federais, estaduais e municipais) das cinco regiões brasileiras, no Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, na SciELO, além de textos oficiais como a LDB 9394/96, a Constituição Federal de 1988, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), criado em 1998.

Foram consultadas 28 instituições federais e 20 estaduais, sendo 10 da região sudeste, 14 do Norte, 14 do Nordeste, 06 do Centro-oeste e 04 da região Sul. O critério de seleção foi o marco temporal estabelecido pela Lei 12.711/2012, a partir do qual delimitaram-se as instituições federais e estaduais que já ofertavam vagas específicas aos indígenas em seus processos antes da promulgação da Lei, ou que a ela tenham aderido posteriormente. Em todas foi constatado algum tipo de ação afirmativa para indígenas, fato que nos impulsionou a buscar políticas linguísticas desenvolvidas nos espaços universitários para esse público.

No percurso que se estabelece neste trabalho, buscou-se, em primeiro momento, apresentar os fundamentos político linguísticos que alimentam os dispositivos legais existentes na sociedade brasileira para a educação superior de indígenas; em seguida apresenta-se um percurso histórico e evolutivo das ações afirmativas e políticas de cotas no Brasil, especialmente aquelas que visam acolher o discente indígena no contexto das Instituições públicas brasileiras; e no terceiro momento, apresentam-se as ações adotadas como políticas linguísticas nas universidades brasileiras que contemplam as comunidades indígenas.

## 2 Dos direitos às políticas linguísticas

Direitos linguísticos e políticas linguísticas estão no mesmo escopo epistêmico e apresentam uma relação intrínseca, porém não necessariamente entrelaçadas nos diversos contextos de presença e uso das línguas. Isto posto, cabe dizer que o reconhecimento do direito nem sempre vem acompanhado de políticas que o assegurem nos grupos sociais.

Segundo Santos (2009, p. 255), o termo “direitos linguísticos” compreende um conjunto de posições jurídicas protegidas, explícita ou implicitamente nas constituições e, em alguns casos, pretensões morais, que movimentos políticos reivindicatórios pretendem ver reconhecidos como direitos”. De acordo com Gonçalves e Fontana (2021),

quando pensamos o direito como instrumento de política linguística no espaço de enunciação brasileiro, não estamos pensando apenas nas práticas formais dos rituais de regulação jurídica inscritos no aparelho jurídico enquanto práticas conscientes e deliberadas dos administradores da justiça, dos operadores do direito ou do legislativo; mas estamos pensando nos rituais de interpelação pela ideologia jurídica que constitui os indivíduos em sujeitos de direitos e deveres em relação à língua e em como esses direitos e deveres linguísticos funcionam como instrumento do processo de construção do saber sobre a língua e de uma ideia de nacionalidade brasileira. (Gonçalves; Fontana, 2021, p. 630)

Vale destacar, porém, que ainda que direitos linguísticos possam ser garantidos através de instrumentos legais, “a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados” (Rodrigues, 2018, p. 34, grifo nosso).

Nesse sentido, faz-se necessário que o direito e a política linguística estejam sempre alinhados para que os indivíduos de um determinado grupo étnico, junto com toda sua comunidade, tenham garantidos o que preveem os dispositivos oficiais, principalmente no que concerne ao ensino-aprendizagem de suas línguas, mas também à preservação de crenças, tradições, modos de vida que promovam a manutenção de suas singularidades culturais e linguísticas.

Cesar e Maher (2018) acentuam que,

[...] para os grupos minoritários, a questão dos direitos linguísticos é fundamental. Daí que falar de políticas linguísticas no contexto dos povos indígenas no Brasil de hoje significa discutir políticas de identidade, projetos políticos de autoafirmação e educação intercultural e multilíngue em contexto minoritarizado. Significa discutir também a colonialidade do saber/poder que silencia, inviabiliza e desprestigia as diversas formas de estar/pensar/falar das populações periféricas. (Cesar; Maher, 2018, p. 1300)

É nesse contexto que para Matos (2017, p.2), “os direitos linguísticos constituem um subgrupo essencial dos direitos humanos, tendo em vista que a linguagem é um elemento estruturante da personalidade humana, das relações sociais e da vida cultural”. Porém, no

cenário nacional, a mencionada autora explica que “o Estado Brasileiro é marcado por uma trajetória de intervenção linguística no sentido de promover um padrão de língua considerado culto em detrimento das demais variantes idiomáticas e, principalmente, das demais línguas existentes no território nacional” (Matos, 2017, p. 3), atentando muito pouco para os direitos das diferentes comunidades linguísticas presentes no espaço territorial brasileiro.

Em conformidade com o Art. 1º da Declaração Universal do Direitos Linguísticos (DUDL) de 1996, entende-se “por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros.”. O referido documento ressalta ainda em seu Art. 5º que, “os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias.”. Nesse âmbito, como membro da ONU e signatário da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, o Estado brasileiro é quem está a cargo de operar como garantidor das políticas que implicam na aplicação dos direitos das diversas comunidades linguísticas brasileiras, atuando em favor da preservação da pluralidade.

No cenário brasileiro, no entanto, o que se observa é que a DUDL não tem efeito vinculante e aparenta tratar-se apenas de princípios a serem adotados no âmbito dos direitos linguísticos, daí a importância de analisarmos em que medida as políticas linguísticas já existentes no Brasil, especialmente para os povos indígenas, têm assegurado, efetivamente, os direitos linguísticos dessas comunidades.

Nesse cenário de discussão, destaca-se que Política e Planificação Linguística, na conformação de um par conceitual, são entendidas respectivamente como “o conjunto de escolhas conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no âmbito das relações entre língua e vida social” e a “aplicação prática dessas escolhas” (Calvet, 2002, p. 145). Para Calvet (2002), as políticas linguísticas podem ser elaboradas por diferentes grupos ou agentes de uma organização social, mas apenas o Estado tem o poder e os mecanismos para pôr em prática tais políticas.

Diferentemente da percepção de Calvet, Spolsky (2004) considera que o terreno das políticas linguísticas se estende para muito além do aparato legal estabelecido e exige um olhar criterioso para as práticas e representações em torno das línguas. Spolsky (1998 *apud* Day, 2005) salienta que as línguas têm sido frequentemente utilizadas como instrumento de poder e destaca que muitos governos buscam alcançar o controle sobre as minorias através do apagamento de suas línguas. Nesse sentido, Day (2005, p. 44) afirma que “a escolha da (s) língua (s) em contextos multilíngues não raro está ligada à distribuição desigual dos papéis sociais na sociedade, onde, servindo-se da língua como um instrumento de poder, a maioria dominante impõe uma unificação linguística às minorias” tal qual tem ocorrido no Brasil ao longo dos últimos séculos.

Corroborando o pensamento de Spolsky (2004), diferentes contextos sociolinguísticos têm mostrado que a política linguística pode ser elaborada tanto por membros de uma comunidade linguística afetada por situações de desfavorecimento, no que tange ao uso de suas línguas, quanto, em momentos distintos, por instituições ou instâncias oficiais que visam a valorização e a preservação de um determinado grupo linguístico, em diferentes contextos sociais.

É bem verdade que “as situações de multilinguismo social comumente exigem que o Estado intervenha no gerenciamento dos conflitos e necessidades sociais que podem surgir da coexistência das línguas optando pelo estabelecimento de políticas linguísticas” (Day, 2005).

Porém, é válido salientar que tais políticas tanto podem resultar em atos de silenciamento, apagamento, ou mesmo extermínio de línguas naturais, a exemplo de políticas históricas como o Diretório dos índios instituído por Pombal no Brasil Colônia, quanto em programas de manutenção e revitalização de línguas, possibilitadas, por exemplo, pelo reconhecimento do direito de uso das línguas maternas aos povos indígenas, tal qual pactuado na Constituição brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, atos que compõem a história das políticas linguísticas brasileiras, especialmente no que concerne às comunidades indígenas do Brasil.

Políticas como aquelas definidas na LDB supramencionada, constituem parte importante e significativa das políticas linguísticas denominadas educativas (PLE). As PLE envolvem tanto políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas de educação, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas para o multilinguismo e para a alteridade linguística (Beacco; Byran, 2003). No âmbito destas políticas inserem-se políticas de escolarização em língua materna, segunda língua ou estrangeira, bem como a formação de professores, elaboração e fornecimento de material didático nas línguas de ensino, apoio às pesquisas de gramaticalização, dicionarização, entre outras.

Nesse âmbito, é válido considerar a classificação de Kloss (1969) que diferencia as políticas com incidência direta no corpus das línguas (documentação, normatização, lexificação, dicionarização etc.), daquelas que alteram o status delas, elevando-as a patamares diferenciados quanto às funções ocupadas por uma língua na comunidade (língua oficial, língua de ensino, língua cooficial, língua de trabalho, entre outras) e aquelas que destinam-se a promover a aprendizagem e popularização das línguas, denominadas políticas de aquisição. Diferentemente do período colonial, tais políticas compõem um cenário (positivo) ainda muito recente no Brasil e particularmente nos espaços privilegiados de discussão.

Historicamente, a trajetória estabelecida pelas políticas linguísticas brasileiras, em especial para as línguas originárias é o da desconstrução etnolinguística, do apagamento e do silenciamento, políticas caracterizadas por práticas colonialistas muito mais antigas do que a própria construção da Política Linguística enquanto disciplina. Em contrapartida, a partir da Constituição de 1988, diversas iniciativas institucionais têm proposto e proporcionado novos parâmetros de uso e de reconhecimento das línguas indígenas no cenário nacional, conforme discussão apresentada a seguir.

### 3 Políticas linguísticas para e/com indígenas no Brasil

Desde a época do Brasil colônia, o Estado tratou a questão linguística como comumente se fez nos territórios euro colonizados, priorizando a língua do colonizador e exterminando as línguas dos povos originários das Américas e, neste caso, em especial, do território brasileiro.

Conforme explica Aranha (2006, *apud* Lopez, 2019, p. 52) “em função da singularidade linguística de cada um dos povos indígenas que habitavam o Brasil, foi necessário suplantar dificuldades de comunicação, criando-se a notória “língua geral” – mistura de tupi, português e latim”. Contudo, por volta da metade do século XVIII, Portugal, visando implantar políticas para fortalecer sua língua na sociedade vigente, proíbe a “língua geral” que facilitava a comunicação entre nativos e europeus e torna o Português a língua obrigatória. O denominado Diretório dos Índios configura-se então como uma das primeiras políticas linguísticas educativas em território brasileiro. Os portugueses, tendo como objetivo conquistar mais território e

explorar suas riquezas, inicialmente, aos poucos, e posteriormente à força, foram impondo sua língua, cultura e religião aos povos originários brasileiros, estabelecendo principalmente regras de uso limitado para as línguas indígenas e o aprendizado de uma nova língua, o português.

Por conseguinte, as principais políticas linguísticas para indígenas no início da colonização visavam, em sua maioria, tornar o português a língua de “poder” da época, pois a luta travada entre espanhóis e portugueses pelo domínio dos territórios e exploração das riquezas passava especialmente pela imposição da língua e da cultura dos exploradores aos nativos. De acordo com Domingues (2000, *apud* Garcia, 2007, p. 27), “o uso da língua portuguesa seria empregado como um critério nas disputas de fronteira entre Portugal e Espanha, baseadas no princípio do *uti possidetis*” na efetiva consolidação territorial, ou seja, nesse cenário, “a língua portuguesa teria, então, dois papéis principais: interferiria na identidade dos índios, tentando transformá-los em portugueses, o que, por sua vez, comprovaria a efetiva ocupação lusitana daquelas terras”.

De acordo com Braggio (2002, p. 134) “a política de Portugal com relação às línguas e culturas indígenas era clara: os indígenas deviam ser incorporados à sociedade envolvente a despeito de suas línguas e culturas”, produzindo como resultado “um avanço da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas”, tendo essa política se estendido explicitamente, já sob o jugo brasileiro, até meados do século XX.

Os jesuítas foram os primeiros educadores de que se tem conhecimento no Brasil, embora saiba-se que o propósito principal era subjugar os nativos do novo território, impondo aos índios, sua língua e religião. De acordo com Aranha (2006, p. 141 *apud* Lopez, 2019, p.30) “[...] Para os missionários, [...] os indígenas eram como filhos menores, uma ‘folha em branco’ em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia”, ou seja, povos de fácil manipulação pelos colonizadores da época. Nesse cenário, constata-se, segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 768), que “o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los”.

Na época da colonização eram praticamente inexistentes políticas linguísticas educativas para os indígenas, pois, de acordo com Lopes (2019, p. 50) estes “eram tidos como instrumentos de trabalho, seres selvagens que deveriam ser civilizados, assimilados e tutelados. Não eram considerados cidadãos e nem a eles lhes foram atribuídos direitos”. A política educativa com a qual se operava visava, particularmente, à conversão ao cristianismo e atender ao projeto colonizador português. A autora supramencionada afirma, ainda, que “a escravidão dos indígenas usados como mão de obra foi intensificada até 1755, quando então passa a diminuir”.

Nessa mesma época foi sancionada, em 06 de junho de 1755, a Lei conhecida como Diretório dos Índios, que de acordo com Santos (2014, p. 241), foi promulgada “em favor da liberdade indígena e está diretamente relacionada à atuação de Francisco Xavier de Mendonça Furtado como governador do Estado do Grão Pará e Maranhão (1751-1759)”. Santos pontua que “desde sua nomeação, Furtado foi instruído a respeito da questão indígena, considerada fundamental naquela região” (Santos, 2014, p. 241). Assim, quanto ao acesso à política educacional pelos indígenas o autor (op. Cit.) explica que

A adoção do idioma português pelos índios seria alcançada principalmente através da educação, que passa a ocupar um lugar central na política indigenista a partir do Diretório. Caberia ao diretor de cada vila ou povoação criar duas escolas, uma para os meninos, outra para as meninas. [...]. Essas

escolas seriam conduzidas por um mestre para os meninos e uma mestra para as meninas... (Santos, 2014, p. 246).

Observa-se a partir das palavras de Santos (2014) que, mesmo sendo ofertada educação aos indígenas naquele período, ela era feita de forma segregada e abolia qualquer direito aos indígenas de utilizarem suas línguas originárias. Estabelecia-se assim a primeira ação de uma política linguística explícita através do Diretório dos Índios. Por meio desse documento, proibiu-se o ensino de línguas indígenas, particularmente do Nheengatu, e formalizou-se a obrigatoriedade do português (Maher, 2013).

Segundo Rodrigues *et al.* (2017, s/p) no período de “1760 a 1822 não se teve uma educação voltada para os índios, a educação era oferecida à elite, a eles restou apenas a escravidão e, as tribos que resistiam eram exterminadas”. Os autores referenciados explicam ainda que “hoje, são poucas as tribos existentes e mesmo nessas é possível ver, com clareza, as marcas deixadas por essa época, principalmente em aspectos educacionais. Os nativos já não falam apenas a sua língua de origem, falam também o português (quando não falam apenas o português)” (Rodrigues; Dias; Lima, 2017, s/p).

Posterior às políticas colonizadoras, oficialmente, o Estatuto do Índio consagra-se como o primeiro dispositivo legal em forma de política linguística específica pensada para abranger as questões linguísticas das comunidades ameríndias brasileiras. Instituída pela lei 6001 de 19 de dezembro de 1973, através da qual implantou-se o sistema de escolas bilíngues, essa política, de acordo com Braggio (2002, p. 136), não foi muito favorável aos indígenas, visto que, “línguas escritas, permaneceram isoladas nas comunidades, entre as quatro paredes da sala de aula, sem nunca terem se desenvolvido em outros domínios sociais. Sua função escrita restringiu-se ao domínio religioso alienígena”.

No Art. 47 do referido Estatuto, declara-se que “É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão”. Ainda segundo Braggio (2002, p. 135) “se considerarmos meios de expressão como língua, terá sido a primeira vez que se reconhece que as línguas indígenas existem no Brasil” uma vez que o art. 49 prevê que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”. No entanto, o que se constatou, é que a principal finalidade era estabelecer uma aproximação cada vez maior com a língua dominante, sendo usada a língua nativa apenas no espaço escolar.

Outro instrumento de política linguística a se considerar é a Constituição Federal de 1988 que em seu art.13º pontua que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Brasil,1988), ainda que o território brasileiro se destaque por ter uma grande variedade linguística. Em que pese esse favorecimento da língua portuguesa, a constituição reconhece a existência e o direito de uso das línguas indígenas conforme o Art. 231, em que “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”.

No capítulo III “ Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, fica estabelecido que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, em outros termos, entende-se que, mesmo sendo utilizado o idioma oficial do Brasil no ensino básico desses povos, permite-se também aos professores dessas comunidades ameríndias desenvolverem estratégias e metodologias de ensino, em que valorizem e preservem suas línguas,

cultura e religião, impedindo assim, o silenciamento e apagamento de algumas línguas legítimas brasileiras, respeitando inclusive o conhecimento de seus ancestrais e fortalecendo a diversidade linguística brasileira. À vista disso

Na educação escolar indígena, os níveis de ensino fundamental e médio são modelados e organizados especificamente de acordo com cada povo, atendendo sobretudo aos ciclos de aprendizagem e as etapas de formação dos jovens nos contextos mais gerais como cultural, sociolinguístico, econômico e social". (Santana, Santana, 2020, p. 397).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, por sua vez, reafirma e assegura os direitos educacionais dos povos indígenas, ressaltando em seu Art. 78 que 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". De igual modo, o Art. 79 mostra os principais objetivos da educação diferenciada para resguardar a língua e cultura desses povos, destacando os principais objetivos, o fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; a manutenção dos programas de formação docente especializada, o desenvolvimento de currículos e programas específicos e a elaboração de material didático diferenciado.

Na esteira da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, vários outros documentos e leis foram elaborados para reforçar no âmbito educacional os direitos linguísticos e a diversidade cultural dos povos originários, dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), criado em 1998, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, e, de acordo com Lopez (2019, p.70), foi o documento que "fixou a diferenciação das escolas indígenas das outras escolas do sistema educacional brasileiro, respeitando as diferenças culturais", em conformidade com as determinações da LDB, ainda que com consideráveis limitações.

Posteriormente, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CEB 1/99 de 13 de abril de 1999, na Seção 1, p. 18, estabelece

no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilingue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Parecer CEB nº 14/99).

Outrossim, de acordo com Savedra e Lagares (2012, p. 20) "a pluralidade linguística no Brasil delinea situações diversas de bilinguismo e multilinguismo e somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilingue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996". Tais considerações vêm ao encontro do que já afirmava Baniwa (2006):

Na atualidade, a principal dificuldade dos povos indígenas é manter e garantir os direitos já adquiridos, além de lutar por outros direitos que ainda precisam



ser conquistados para consolidar a perspectiva étnica de futuro, enterrando de vez a ameaça de extinção desses povos. Na cabeça de muitas pessoas no Brasil, os povos indígenas ainda são vistos como seres transitórios, que algum dia deixarão de existir, seja por meio de processos naturais ou induzidos pelas políticas de intervenção. Neste sentido, não é coincidência a existência de mais de uma centena de propostas de emendas constitucionais (PECs) no Congresso Nacional que tentam negar ou reduzir os direitos indígenas conquistados à custa das vidas de centenas de lideranças indígenas do Brasil. (Baniwa, 2006, p. 84)

Por outro lado, observa-se no cenário atual que os diferentes dispositivos advindos na esteira da constituição de 1988 têm possibilitado o surgimento de novos atos de política e planejamento linguísticos, tal qual aponta Rodrigues:

No campo do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística no Brasil, destacamos, [...] duas direções que as políticas públicas aprovadas nos últimos anos vêm tomando: I) a cooficialização de línguas em nível municipal [...] e II) a consideração das línguas como patrimônio imaterial do Estado. Em ambos os casos, o Estado acolheu demandas apresentadas pela sociedade civil. (Rodrigues, 2018, p. 42).

Nesse âmbito, foi estabelecido em 09 de dezembro de 2010 o decreto 7.387 que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) no Brasil. Sob a gestão do Ministério da Cultura, o referido documento é de extrema relevância no que diz respeito à valorização da memória, história e da pluralidade linguística da sociedade brasileira. O INDL é especialmente relevante também como referencial para os pesquisadores da área da linguagem e demais áreas que estudam as línguas indígenas e não indígenas brasileiras, dada a possibilidade de se coletar dados confiáveis e precisos já registrados, com isso o INDL também contribui para o desenvolvimento de políticas linguísticas que possibilitem aos grupos minoritários o uso de suas línguas em diferentes contextos.

Abreu (2016, p.178) explica que

[...] em momento algum os dispositivos normativos contidos no Decreto 7.387/10 fazem menção à defesa dos direitos das minorias linguísticas, mas sim às línguas minoritárias, pois são estas que recebem o tratamento de patrimônio cultural o que, portanto, diz respeito ao direito fundamental à Cultura. Por outro lado, o direito das minorias linguísticas diz respeito ao direito fundamental dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas em situações formais ou informais na sociedade. (Abreu, 2016, p. 178).

A relevância do documento supracitado está, principalmente, na preocupação em se mapear, reconhecer e manter o uso das línguas minoritárias no âmbito das comunidades linguísticas ameaçadas de silenciamento ou mesmo de apagamento linguístico, dessa forma, reafirmando as línguas como patrimônio cultural, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconhece que

O Inventário Nacional da Diversidade Linguística é uma política voltada para o reconhecimento da diversidade linguística como patrimônio cultural, por meio da identificação, documentação e ações de apoio e fomento. Por ser um instrumento com a dupla finalidade de pesquisar as línguas e reconhecê-las como patrimônio cultural, o INDL visa ao mapeamento, a caracterização e o diagnóstico das diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira. Ou seja, para que uma língua seja incluída no Inventário, é necessário, antes de tudo, produzir conhecimento sobre ela, documentar seus usos e realizar um diagnóstico sobre as suas condições de vitalidade. A produção de conhecimento sobre as línguas, incluindo a documentação audiovisual e os diagnósticos sobre vitalidade linguística, é elemento estruturante dessa política, pois parte considerável das línguas existentes ainda é pouco conhecida. (IPHAN, 2022)

De modo geral, as políticas acima mencionadas constituem marcos normativos que afetaram e ainda afetam a diversidade linguística brasileira e os direitos linguísticos dos povos indígenas, seja através da promoção do uso de suas línguas, seja através de tentativas do seu aniquilamento através de dispositivos legais, explícitos ou implícitos, que se vinculam a diferentes instâncias das organizações sociais brasileiras. A Universidade constitui uma dessas instâncias que têm contribuído significativamente para o reconhecimento dos direitos linguísticos à medida que está frequentemente implicada em projetos de revitalização, preservação, documentação linguística etc., produzindo conhecimento e dando visibilidade às línguas originárias.

Nesse sentido, discutir como as línguas indígenas são utilizadas e aceitas (ou não) nos espaços legitimados pelo uso da língua portuguesa, especialmente nos ambientes de prestígio e de construção do conhecimento como o são as universidades, é, ao nosso ver, passo fundamental para o reconhecimento dos direitos linguísticos assegurados na LDB 9394/96, em que pese o longo histórico de apagamento e silenciamento das línguas indígenas no Brasil e na América Latina.

#### 4 Ações Afirmativas e políticas linguísticas no ensino superior no Brasil

A reconhecida constituição plural da sociedade brasileira está estabelecida desde suas origens mais remotas, porém ainda é muito recente e tímida a adesão do espaço acadêmico ao pluralismo étnico, linguístico e cultural no Brasil. Para isso concorre decisivamente a política de cotas no âmbito das políticas de ações afirmativas que permitiram uma ‘certa’ democratização do ensino superior, abrindo espaço, inclusive, para novas formas de organização do pensamento e de construção do conhecimento.

De acordo com Jones (1993, p. 345 *apud* Silvério, 2002, p. 231), ação afirmativa refere-se a “ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos”. Para além disso, considerando a amplitude do seu alcance,

As ações afirmativas podem ser definidas como “um conjunto de políticas

públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (Gomes, 2003, p. 27 *apud* Rodrigues, 2010, p. 01).

No Brasil, é comum se fazer confusão entre ações afirmativas e política de cotas, porém a primeira se refere a políticas públicas ou privadas, voltadas para uma reparação histórica no que concerne às desigualdades sociais, culturais e étnico-racial de um determinado público, enquanto à política de cotas constitui-se de um modelo de ação afirmativa que tem como objetivo principal possibilitar o acesso às universidades públicas brasileiras, de forma igualitária, a pessoas oriundas de grupos minoritários.

Segundo Venturini (2019, p. 26) “até que as políticas afirmativas começassem a ser estabelecidas em 2003, os assentos nas universidades públicas eram preenchidos quase em sua totalidade por estudantes brancos e egressos de escolas particulares especialmente nos cursos de maior prestígio”. No entanto, conforme Bergamaschi (2018, p. 40) a lei de cotas “não põe termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, pois apenas garante o direito formal de acesso desses povos ao ensino superior”, especialmente ao considerarmos que “ações de apoio à permanência se configuram como nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições”.

Paladino (2013) assevera que até o final da década de 1990, a educação superior para indígenas não figurava nas agendas governamentais. A Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e a Lei das cotas são, fundamentalmente, os instrumentos legais que dariam início a significativas mudanças no quadro da educação indígena, especialmente no ensino superior. Nesse contexto, Bergamaschi (2018, p. 39) destaca que:

o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, [...].

De acordo com Faustino, Novak e Cipriano (2013, p. 69) “no âmbito das políticas públicas de educação escolar indígena, pensar os motivos que levam os indígenas a buscarem o Ensino Superior [...] é uma das questões centrais que os estudiosos tematizam, sobretudo a partir da década de 1990”.

Nos debates, evidenciam-se as questões de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos indígenas, que são hoje cerca de 8 (oito) mil acadêmicos matriculados em todo o território nacional. Destes, 3 (três) mil são professores indígenas que frequentam os 26 (vinte e seis) cursos de Licenciatura Intercultural em nível superior no país. (Faustino; Novak; Cipriano, 2013, p. 69).

Conforme as autoras, “mesmo com esses dados, disponibilizados no ano de 2012, é unânime a constatação dos pesquisadores da área quanto à escassez de informações sobre o acesso, a permanência, a evasão e a conclusão dos cursos superiores pelos indígenas” (*op. cit.*). As mesmas autoras ressaltam ainda, que em 2001 o Governo Federal deu início “às primeiras ações governamentais relativas à política de formação superior indígena” (*op. cit.* p. 70), através da criação do Programa Diversidade da Universidade, pela Lei nº. 10.558, de 13 de novembro de 2002, que em seu Art. 1º expressa como objetivo, executar procedimentos que visem, promover o acesso ao ensino superior de grupos sociais, considerados minorias principalmente os afrodescendentes e indígenas brasileiros.

A referida lei estabelece ainda no art. 2º, que a execução será “mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa”. Cabe dizer, no entanto, que não basta a elaboração de leis para a resolução das problemáticas que envolvem os povos indígenas; é necessário acabar com a distância entre o que as leis determinam e a execução de políticas, entre o planejado e o exequível (Souza Filho, 2008).

Para Baniwa (2012, n.p) os povos indígenas “acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos da luta pela aprovação da ‘Lei das Cotas’ e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior”. Entretanto, de pouco adianta oportunizar o acesso ao cenário acadêmico e não possibilitar suporte técnico qualificado, uma vez que o choque cultural e linguístico é inevitável, visto que são várias as dificuldades identificadas por esses estudantes no contexto universitário, entre as quais destacam-se, para além dos linguísticos, os problemas financeiros, isso porque, para se manter fora de suas aldeias, esses estudantes têm custos extras em seus orçamentos, como aluguel, alimentação, transporte e etc., sobretudo porque nem sempre são contemplados em programas de assistência estudantil nas Instituições de ensino frequentadas.

Junta-se a isso as dificuldades que esses acadêmicos vivenciam constantemente quando estão no ambiente universitário, no que concerne ao racismo e ao preconceito linguístico, dificultando a interação com acadêmicos não indígenas, além de que esbarram na difícil tarefa de elaborar materiais, fazer exposição de trabalhos, acessar e comunicar em uma língua da qual, por vezes, não dominam a norma culta exigida.

Dito isso, observa-se que diante dos muitos passos dados em favor da diversidade linguística brasileira, há ainda inúmeros descompassos refletidos nas esferas educativas e institucionais. Segundo os atuais dados de entrada de indígenas no ensino superior, um aumento de cerca de 374% entre 2011 e 2021 de acordo com o Semesp (2023), apontam para uma trajetória exitosa das ações afirmativas que têm se estruturado seja pela política de cotas, seja pela abertura de formações específicas (na graduação e pós-graduação) ou de ações outras de fortalecimento das culturas ameríndias. Porém, há que se considerar os descompassos ainda existentes entre essas políticas e o papel que as línguas exercem tanto no processo de respeito, valorização e reconhecimento de costumes e tradições quanto de apropriação do conhecimento e participação na vida social-acadêmica.

Em uma busca ativa nos sites das universidades, no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, bem como em portais dos programas de pós-graduação, foram identificados a partir dos termos *Línguas indígenas*, 73 grupos nas áreas de Letras, Linguística, Educação e Antropologia, dos quais apresentam-se no quadro abaixo, os 20 que incluem os termos em suas designações ou

denominações.

Quadro 1 – Grupos de pesquisa e/ou estudos de línguas indígenas

Grupos de pesquisa e / ou estudos de línguas indígenas – CNPQ	Designação	Instituição
Grupo de Estudos de Línguas Indígenas Brasileiras	GELIB	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Grupo de Estudos sobre línguas e culturas indígenas na Amazônia	GELCIA	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Grupo de Estudos de Línguas Indígenas	GELI	Universidade de São Paulo (USP)
Grupo de estudos de línguas indígenas do Goeldi	GELIG	EMÍLIO GOELDI
Grupo de Estudos e Pesquisas em Línguas e Literaturas indígenas	GEPLL-IND	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Grupo de Estudos Línguas Indígenas e Funcionalismo Tipológico	GT LIFT	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Conhecimento de línguas indígenas e de línguas de sinais na relação Universidade & Sociedade	INDIOMAS	Universidade de Campinas (UNICAMP)
Laboratório de Descrição e Documentação de Línguas e Culturas da Universidade Federal do Amapá	LABDOC	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Discurso, línguas, Literaturas Indígenas e ensino	DISCLLIEN	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Laboratório de Línguas Indígenas	LALI	Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
Laboratório de Pesquisas em Línguas e Culturas Indígenas	LALIC	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Línguas Indígenas Brasileiras	LIB	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Grupo de pesquisa de Línguas indígenas	LINDRA	Universidade

brasileiras		Estadual Paulista (UNESP)
Laboratório de Línguas originárias, Minorizadas e de Imigração	LLOMI	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Núcleo de Estudos de Línguas indígenas	NEPI	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Núcleo Kusuvwi de Estudos Palikur-Arukwayene	NUKEPA	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Núcleo de Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul	NuLIMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteiras e Narrativas de Resistência de/sobre Sociedades Amazônicas.	TEPUY	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Unã Bainã - Rede de Apoio a Educadores Indígenas	UNÃ BAINÃ	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Línguas indígenas: variação, cognição e estudos de fonologia, gramática e história	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Sustentabilidade e salvaguarda de patrimônio imaterial: por uma política de preservação das línguas originárias do Brasil	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Estudos, descrição e documentação de línguas indígenas	-	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Fonte: Organizado pelas autoras baseado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Com base nas informações apresentadas pelos grupos e instituições apresentados acima, foi possível mapear linhas de pesquisa e de atuação, além de políticas linguísticas efetivamente adotadas no ensino superior brasileiro. O levantamento permitiu-nos constatar três eixos de ação com implicações político-linguísticas no âmbito do ensino superior, não necessariamente com vinculações às ações afirmativas:

a) Línguas indígenas como objeto de pesquisa:

As línguas indígenas constituem o principal eixo de pesquisa para diversos grupos de estudos de norte a sul do país, a exemplo de grupos como o GELI (USP), Aldeia (UFMG),

LINBRA (UNESP), NELI (UNIFAP), entre outros; em direta correlação, as línguas indígenas constituem tema de orientação ou linhas de pesquisa em diversos programas de pós-graduação no Brasil. Por conseguinte, há um número crescente de trabalhos que registram o estado atual das línguas, com documentação, descrição e análise, visando a preservação e manutenção de povos indígenas e suas línguas no território nacional. É válido salientar que a atuação dos grupos de pesquisa de línguas indígenas independe da existência ou da institucionalização de ações afirmativas, tendo sido tais grupos e suas pesquisas, em muitos casos, fontes provocadoras da adoção de políticas linguísticas e /ou de ações afirmativas no ensino superior, à medida que produzem conhecimento, evidenciam dados sobre a presença, a situação atual e mesmo sobre a ausência das línguas indígenas no cenário nacional.

É nesse sentido que destacamos alguns resultados político-linguísticos frutos da chegada dos estudantes indígenas à universidade e suas atuações em grupos de pesquisa no Amapá, dentre eles a recente adesão de duas ortografias do “Kheuol”, para a língua utilizada pelos Karipuna e Galibi-Marworno, e protagonizada pelos próprios indígenas (Santos; Silva, 2020); a criação de um dicionário Kheuol; e a adoção de políticas próprias de revitalização linguística entre os mais jovens (Sanches; Day, 2020), nas aldeias Karipuna, surgem como resultados da Licenciatura Intercultural Indígena em Oiapoque e do Programa de Pós-graduação em Letras-PPGLET na Universidade Federal.

Assim, ainda que os processos de documentação, gramaticalização e de dicionarização realizados por diferentes grupos de pesquisa, que em grande medida contribuem para a preservação, valorização e divulgação das línguas indígenas brasileiras, tanto na comunidade externa quanto entre os próprios membros falantes de uma determinada língua, não tenham direta vinculação com políticas afirmativas, seus resultados podem incidir indiretamente no valor identitário e de pertencimento de um grupo e impactar as políticas linguísticas locais. Além disso, à medida que os resultados e a divulgação das pesquisas de diferentes grupos impactam a sociedade, a universidade se torna também um espaço de regulação das práticas linguísticas indígenas, cabendo, portanto, a ela, em alguma medida, ouvir as vozes emanadas de suas próprias estruturas.

b) Línguas indígenas como meio de inserção e integração ao ensino superior:

Nesse âmbito inserem-se os casos em que línguas indígenas compõem processos seletivos de ingresso na graduação, particularmente na Licenciatura Intercultural Indígena, a exemplo do que é proposto pelas Universidades Federais do Amapá (Unifap), do Espírito Santo (UFES) e de Santa Catarina (UFSC), em diferentes campi e em alguns programas de pós-graduação (UFSC, UFRGS, UNILA, entre outras) que já integram o uso das línguas indígenas em alguma fase do processo; Cabe destacar, no entanto, em que pese o crescimento da oferta desses cursos, que ainda são bem poucos os processos que consideram as línguas indígenas nas etapas seletivas. Em um breve levantamento dos editais lançados em 2023 e 2024, de um conjunto de 30 licenciaturas interculturais, apenas 11 integram as línguas em alguma etapa do processo, sendo que seis delas estão no Estado do Paraná e 5 nos demais estados da federação.

Comumente, mesmo em processos específicos para comunidades indígenas, suas línguas têm sido pouco empregadas, sendo a análise curricular, a média das notas de português e matemática do ensino médio e a prova de conhecimento de língua portuguesa os instrumentos mais frequentemente empregados nesses processos. Observa-se, portanto, nesses casos, que as exigências relativas ao domínio do português normativo em processos específicos para

comunidades indígenas reafirmam, por um lado o papel hegemônico e a centralidade do português e, por outro, desconsideram todo o conhecimento já desenvolvido na literatura (na própria academia) sobre o português indígena e suas peculiaridades regionais (Maher, 1996; D'Angelis *et al.*, 2013) como já vem sendo apontado há quase duas décadas. Além disso, poucos processos seletivos como o da UFMG-FIEI e da UFES, por exemplo, levam em consideração o fato que nem todos os indígenas têm domínios semelhantes do português (L1 e L2) e oferecem a possibilidade de realizar provas alternativas (multimodais) em suas próprias línguas.

Uma iniciativa que efetivamente configura uma política linguística no Ensino superior atualmente é a resolução aprovada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2021 e já utilizada atualmente por outras instituições (UNILA, USP, UFRGS), determinando a equivalência das línguas indígenas às línguas estrangeiras nos processos seletivos de ingresso aos programas de pós-graduação da referida universidade. Essa política altera, no plano da pós-graduação, o status dessas línguas, de modo que passam a poder ser utilizadas nos processos de proficiência.

O documento estabelece que “para alunos indígenas brasileiros, falantes de português e uma língua indígena, a mesma poderá ser considerada como equivalente a idioma estrangeiro para fins de proficiência, mediante aprovação do Colegiado”. Essa iniciativa, constituída como uma política explícita no âmbito da gestão das línguas (Spolsky, 2004) coloca em destaque direitos que devem ser garantidos aos falantes de línguas minoritárias na busca de respeito à diversidade linguística e de alguma equidade no ensino superior. Em consonância com o pensamento de Severo, Bringmann e Nascimento (2023) consideramos que o emprego das línguas indígenas em processos avaliativos contribui sobremaneira para a legitimação da modalidade escrita dessas línguas no cenário institucional e nacional

Para além das ações supracitadas, insere-se nesse cenário político-linguístico, a oferta de cursos de línguas indígenas para não-indígenas em algumas (poucas) universidades, dentre as quais destacamos a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR); o ensino das línguas indígenas no contexto universitário, ainda que muito limitado a algumas instituições, confere visibilidade a essas línguas em espaços comumente dominados pela língua portuguesa e por outras línguas hegemônicas como o inglês, o francês e o espanhol.

Por outro lado, o mais próximo de uma política linguística abrangente e efetiva para as línguas indígenas, que atingiria o ensino superior em toda sua engrenagem, foi o projeto 5944/2013, aprovado pelo congresso em novembro de 2015, mas integralmente vetado pelo governo federal, sob a justificativa de não ser de interesse público. O projeto previa permitir o emprego das línguas indígenas não apenas no ensino fundamental, mas em toda a educação básica e no ensino superior. Constata-se assim, que atos governamentais como a política de cotas, constituída pela ação pioneira de diferentes coletividades e universidades, não encontram respaldo em bases efetivamente pluralistas, multiculturais e multilíngues de modo a ampliar os espaços de circulação das línguas e culturas indígenas brasileiras, especialmente quando se trata de estabelecer garantias por meio do aparato legal.

c) Línguas indígenas como instrumento pedagógico e educativo:

Considera-se nesse cenário a produção de material didático realizado por professores indígenas em cursos de graduação (Licenciatura Intercultural Indígena) e pós-graduação



(mestrado em Educação escolar indígena) como ocorre na Universidade Estadual do Pará (UEPA), na Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a formação e orientação didático-pedagógica voltadas para a educação bilíngue indígena, a exemplo do que propõem grupos como Unã Bainã e NuLIMS na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) respectivamente.

Essas iniciativas contribuem “para que os grupos indígenas tenham professores que compreendam a realidade, a língua, os costumes e a história de cada comunidade, respeitando, assim, a sua cultura, aspecto essencial para uma educação bilíngue e intercultural (Afonso, 2014, n.p.)” e por conseguinte, que atuem em prol da manutenção e valorização de suas línguas e saberes.

Tanto a oferta do ensino de línguas indígenas quanto a produção de material didático nesses idiomas compõem políticas que atingem diretamente as práticas de linguagem, à medida que ampliam o espaço de uso e visibilidade dessas línguas, podendo igualmente repercutir nas crenças e ideologias circulantes sobre elas, mas é válido ressaltar que mesmo em expansão, essas políticas ainda estão restritas a poucos grupos e seus efeitos muitas vezes não se estendem para além dos muros das universidades ou mesmo em seu interior, em benefício dos acadêmicos ameríndios.

Cabe reiterar, em última análise que as ações acima apontadas exercem um papel determinante na preservação da diversidade e na visibilização das sociedades indígenas e suas línguas-culturas, mesmo que ainda se voltem majoritariamente para os espaços externos, para o extramuro, repercutindo em ações no ensino básico ou mesmo apenas dentro dos territórios indígenas.

Por fim, diante desse quadro é pertinente questionar:

a) Em que medida as universidades têm aberto espaço para essas línguas não apenas como objeto de estudo e observação “in vitro”, mas como espaço legítimo de circulação dessas línguas, posto que, desde a constituição de 1988, esse é um espaço legitimamente partilhado com os povos originários?

b) Quais iniciativas de educação bi/multilíngue (português/língua indígena) se estendem para além das licenciaturas interculturais indígenas nos espaços acadêmicos?

c) Em que medida são respeitados os processos próprios de aprendizagem quando os indígenas são inseridos no ensino superior?

d) Aprendemos com os indígenas ou apenas “ensinamos” a eles os nossos modos de ver e vivenciar a realidade de maneiras que se “integrem” ao universo não indígena?

A reflexão aqui proposta caminha no sentido de evidenciar as contradições que transcendem a esfera social e busca destacar que, mesmo no cenário acadêmico, em espaços privilegiados de discussão, se reproduzem estratégias de dominação e aculturação dos povos indígenas posto que os parâmetros de “normalidade linguística” no ensino superior aparentemente se mantêm inalterados e assentados na língua portuguesa, conforme apontam muitas das ações desenvolvidas no ensino superior com e para os povos indígenas.

## 6 Considerações finais

Neste texto, buscou-se apresentar um quadro das políticas linguísticas existentes nas universidades, que contemplem as línguas indígenas, em conformidade com a política de ações afirmativas, entre as quais as de cotas para indígenas no ensino superior.

Isto posto, observa-se que há um crescente interesse em discutir e reconhecer a condição brasileira de país plurilíngue, inserindo nos cenários de pesquisa científica os usos, a normatização, gramaticalização, dicionarização, registro, entre outros, das diversas línguas indígenas brasileiras. Por outro lado, se a Política de Cotas visa uma maior inserção dos povos originários no ensino superior, as universidades, em uma perspectiva institucional global, pouco têm feito pela manutenção desses indivíduos nesses espaços, face às dificuldades que envolvem a política monolíngue (português) no espaço acadêmico, desconsiderando as cosmologias, os modos de vida e de organização do pensamento envolvidas na vivência de uma outra língua.

No âmbito do ensino superior, as políticas que reverberam efeitos linguísticos comumente ainda estão muito encasteladas em grupos de pesquisa ou em programas específicos de pós-graduação e evidenciam que as conquistas das minorias linguísticas não se mostram suficientemente consolidadas através de práticas efetivas de integração e acolhimento linguístico ao estudante indígena, à medida que o aparato do estado, do qual a Universidade é parte, não se mostra suficientemente favorável à regulamentação de uma educação bilíngue e intercultural.

Contraditoriamente, mesmo estando na vanguarda da visibilidade linguística da diversidade brasileira, não ocasionalmente, as práticas do ensino superior parecem não coadunar com as políticas afirmativas para os ameríndios, porquanto o conhecimento construído e constituído não tem se revertido mais amplamente em ações de fortalecimento linguístico e cultural dentro dessas instituições. O espaço acadêmico pode acabar, assim, por tornar-se mais um instrumento de reforço do uso da língua portuguesa e de sua condição hegemônica no território brasileiro, podendo, inclusive, agir como gatilho para o abandono da língua indígena em benefício de um melhor desempenho acadêmico em português. É papel das universidades questionar seus próprios dogmas, suas certezas e abrir espaço para novas práticas e novos saberes.

## Referências

Abreu, R. N. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: Freitag, R. M. K; Severo, C. G.; Gorski, E. M. *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016.

Afonso, M. A. V. Políticas Linguísticas para os povos indígenas no Brasil. In: XVII Congresso internacional Asociación de Linguística y Filosofía de América Latina, 2014, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 4082-4099. disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1022-2.pdf> acesso em 29 abr. 2024.

Baniwa, G. *A Lei das Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade*. Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Baniwa, G. S. L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de*

hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/>. Acesso em: 23 out. 2022.

Beacco J.-C.; Byram, M. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division de Politiques Linguistiques, avril, 2003.

Bergamaschi, M. A.; Doebber, M. B.; Brito, P. O. Estudos indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.

Braggio, S. L. B. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Signótica*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 129-146, 2002.

Calvet L.J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

Cesar, A. L. S.; Maher, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena-uma introdução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 03, p. 1297-1312, set.-dez., 2018.

Day, K. C. N. *A situação Sociolinguística da Fronteira Franco-Brasileira: Oiapoque & Saint-Georges*. Orientador: Jürgen Heye. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Faustino, R. C.; Novak, M. S. J.; Cipriano, S. C. V. A presença indígena na universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior do Paraná. *Revista Cocar*, v. 7, n. 13, p. 69-81, 2013.

Garcia, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

Gonçalves, J. S. S.; Fontana, M. G. Z. O direito como instrumento de políticas linguísticas no espaço de enunciação brasileiro: questões para a Análise materialista de Discurso. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 3, p. 625-645, 2021.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). *Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

Kloss, H. Research Possibilities on Group Bilingualism. Quebec: *International Center for Research on Bilingualism*, 1969.

Lopez, E. I. C. *O Processo de Inclusão de Indígenas no Ensino Superior: programa pindorama da PUC-SP*. 2019. 164 f. Monografia (Especialização em formação de professores com ênfase no ensino superior) - Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

Maher, T. M. Ecos de resistência: políticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NicolaideS, C. et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

Matos, M. P. S. R. *Direitos linguísticos e constituição da república brasileira: alguns apontamentos*. Anais CONIDIF. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/31613>. Acesso em: 12 set. 2022.

Oliveira, L. A.; Nascimento, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena:

notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012.

Paladino, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: Bergamaschi, M. A.; Nabarro, E.; Benites, A. (orgs.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

Rodrigues, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 42, p. 33-56, 2018.

RodrigueS, L. A.; Dias, K. F. V. B.; Lima, V. A. A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas). Paraíba: Realize. 2017. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31005>. Acesso em: 22. mai. 2022.

Sanches, R.; Day, K. Políticas linguísticas na área indígena dos Karipuna do Amapá: o caso do kheuol. *Linguagem e Ensino*, v. 23, n. 4, p. 1317-1339, 2020.

Santana, I. L.; Santana, N. V. Educação escolar indígena: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. *DIALNET*, v. 5, n. 9, p. 391-407, 2020.

Santos, G. F. Língua oficial e direitos linguísticos na Constituição Brasileira de 1988. *DIALNET*, p. 254-268, 2009.

Santos, F. L. A 'civilização dos índios' no século XVIII: da legislação pombalina ao 'Plano' de Domingos Barreto. *Revista de História* (São Paulo), n. 170, p. 233-260, 2014.

Santos, M. G. F; Silva, G. R. Duas ortografias, uma língua: as variedades Karipuna e Gali-Marworno do Kheuól do Uaçá. *Revista Porto das Letras*, v. 06, n. 3, p. 228-250, 2020.

Savedra, M. M. G; Lagares, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, p. 11-27, 2012.

SEMESP. Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%. disponível em: <https://www.semesp.org.br/semesp/2023/04/19/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/>. Acesso em 22 nov. 2024.

Severo, C. G; Bringmann, S. F; Nascimento, M. Espaços e experiências formativas de professores indígenas no ensino superior e a questão linguística. *Perspectiva*, v. 41, n. 4, p. 01-18, 2023.

Souza Filho, C. F. M. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. 1. ed., (ano 1998), 5. reimpr. Curitiba: Juruá, 2008.

Spolsky, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

Venturini, A. C. *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/12384>. Acesso em: 04 set. 2022.

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 04/11/2024