

REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

## Entre Línguas, Culturas e Diferenças: A Presença Indígena na Universidade

Between Languages, Cultures and Differences:  
The Indigenous Presence at the University

Entre lenguas, culturas y diferencias: la presencia indígena en la  
universidad

Jeiviane Justiniano da Silva  
Célia Aparecida Bettiol

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as atividades de dois projetos de extensão desenvolvidos no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que buscam fomentar políticas de permanência para estudantes indígenas, o *Tecendo Diálogos Interculturais* e o *Práticas de Leitura e Escrita: o Português como L2 de Acadêmicos Indígenas*. Para isso, são destacadas as vivências dos acadêmicos indígenas nos projetos, bem como suas vozes, suas perspectivas sobre a presença indígena na universidade. Os resultados afirmam a necessidade urgente de políticas às populações indígenas no Ensino Superior como um direito desses povos.

**Palavras-chave:** indígenas; universidade; línguas e culturas.

### ABSTRACT

This article aims to present the activities of two extension projects developed within the scope of the State University of Amazonas (UEA) that seek to promote retention policies for indigenous students, *Tecendo Diálogos Interculturais* and *Práticas de Leitura e E Escrito: o Português como L2 of Indigenous Scholars*. To this end, the experiences of indigenous academics in the projects are highlighted, as well as their voices and perspectives on the indigenous presence at the university. The results affirm the urgent need for policies for indigenous populations in Higher Education as a right for these peoples.

**Keywords:** indigenous; university; languages and cultures.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar las actividades de dos proyectos de extensión desarrollados en el ámbito de la Universidad Estatal de Amazonas (UEA) que buscan promover políticas de retención de estudiantes indígenas, *Tecendo Diálogos Interculturais* y *Práticas de Leitura e E Escrito: o Português como L2 of Eruditos indígenas*. Para ello, se destacan las experiencias de académicos indígenas en los proyectos, así como sus voces y perspectivas sobre la presencia indígena en la universidad. Los resultados afirman la

urgente necesidad de políticas para las poblaciones indígenas en la Educación Superior como un derecho de estos pueblos.

**Palabras clave:** indígena; universidad; lenguas y culturas.

## Introdução

Há muito vem se debatendo a questão de indígenas em contexto urbano envolvendo complexidades que vão desde a invisibilização destes povos na cidade à falta de políticas públicas específicas para essa população. Por ocasião da pandemia da Covid-19, o tema foi amplamente discutido nas redes sociais ganhando repercussão mundial, sobretudo, evidenciando a ausência de políticas públicas: ressalta-se aqui a questão do direito à vacinação no grupo prioritário, esta garantida somente aos indígenas que vivem em aldeias.

É importante salientar que as categorias aldeados e não aldeados é uma criação dos não indígenas, pois trata-se de uma dicotomia externa às políticas protagonizadas pelos povos ameríndios. O indígena tem sua identidade étnica, cultural e isso independe do local onde está presente. Pacheco de Oliveira (2011) observa que a definição de “índios urbanos” ou “desterritorializados” pouco contribui para esclarecer o que está por trás desse indicador – a exemplo de todo o massacre à suas línguas e culturas dos povos indígenas – e faz referência ao descompasso entre o autorreconhecimento de uma coletividade indígena e o seu reconhecimento pela FUNAI, já que esta pressupõe um lugar territorial do indígena – o rural – sob a tutela federal.

A invisibilização dos povos indígenas na sociedade brasileira é uma realidade desde antes da Constituição Federal de 1988 e esteve presente nas políticas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que adotava a perspectiva integracionista que incluía, dentre outros objetivos, o uso do português como língua social, levando diversos povos indígenas a se tornarem monolíngues na língua nacional, ou seja, na língua portuguesa (MAHER, 1998).

A Carta Magna de 1998 garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada em suas línguas maternas e modos próprios de aprendizagem. Uma série de normatizações foram instauradas a partir da década de 1990, sendo que, em 2012, temos a Resolução do CNE/CB 05 que reafirma a garantia desses direitos, salientando a necessidade de formação de professores indígenas, cuja resolução específica foi aprovada em 2015 (Res.

CNE/CP 01/2015).

Nos cursos ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, capital do estado, não recebemos somente acadêmicos oriundos da própria cidade, mas também de todo o interior do estado, incluindo um número significativo de indígenas pertencentes a diferentes povos, portanto, com diferentes culturas e falantes de línguas próprias. Ser indígena e estudar em um curso não específico para povos ameríndios é um desafio para esses estudantes que, muitas vezes, deixam seus territórios de origem em busca de formação em Manaus ou, como é o caso de muitos, já nasceram no contexto urbano e sofreram a invisibilização durante toda a educação básica e ainda sofrem por conta dos estereótipos criados pela sociedade (FREIRE, 2000).

A presença dos indígenas, no contexto da universidade, constitui-se uma inegável riqueza e possibilidade de promover um diálogo intercultural pautado na horizontalidade do reconhecimento de distintos conhecimentos específicos de cada povo e de suas culturas, apresentando-se também, no entanto, como um desafio que precisa ser reconhecido e visibilizado no seu contexto, sob pena de adotar práticas colonialistas de apagamento dessas pessoas e de suas culturas.

Assim, é necessário fomentar políticas públicas que garantam a permanência de acadêmicos indígenas no Ensino Superior. Na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), temos os projetos de extensão “Tecendo diálogos Interculturais” e “Práticas de leitura e escrita: o Português como L2 para acadêmicos indígenas” que buscam, desde 2018, o fortalecimento desse diálogo no contexto universitário da UEA, para refletir, junto ao Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e aos bolsistas indígenas e não indígenas dos projetos, as necessidades dos povos ameríndios ao longo da graduação.

Nessa direção, o trabalho aqui apresentado pretende mostrar e discutir as ações dos dois projetos citados, trazendo alguns apontamentos, como a presença indígena na universidade, as barreiras linguísticas e a produção de atividades coletivas para a promoção da interculturalidade, a fim de destacar as perspectivas dos próprios indígenas sobre essas questões e apontar reflexões e provocações pertinentes quanto à urgência de políticas públicas de permanência aos povos indígenas no ensino superior.

## QUANDO A ALDEIA CHEGA NA UNIVERSIDADE: NÓS SOMOS INDÍGENAS, SIM!

Quem são esses Outros que estão conosco, compartilhando espaços, dificuldades e possibilidades? Esta problemática nos foi apresentada no contexto da universidade e nos inquietou como professoras das turmas dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

As indagações chegaram até nós por meio de outros docentes que narraram as dificuldades que encontravam no seu *professorar* com acadêmicos indígenas de diferentes povos que tinham o português como segunda língua.

Entendemos que a universidade pública deve ser plural, lugar das diferenças, do diálogo e da produção de conhecimento e reconhecimento de outros conhecimentos, portanto, um lugar de direito de todos, inclusive, dos povos indígenas. Neste sentido, é importante lembrar que temos indígenas vindos diretamente de seus territórios e outros que já moram em Manaus há algum tempo.

Naquele momento, em 2018, em parceria com o Movimento dos estudantes indígenas do Amazonas (MEIAM), aplicamos um questionário sociolinguístico nas diferentes unidades da UEA para fazer um mapeamento dos estudantes indígenas e conhecermos seu perfil, além de fazer contato pessoal e conversar.

Segundo dados da Organização dos povos indígenas de Manaus e entorno (COPIME), uma população de aproximadamente 30.000 indígenas vive hoje em Manaus<sup>1</sup>. A busca por escolarização, por melhorias nas condições de vida dentre outros fatores, fez com diferentes povos saíssem de seus territórios e migrassem para Manaus. Aqui, na capital, essas pessoas foram formando pequenas comunidades (a título de exemplo, podemos citar o Parque das Tribos, a comunidade Satere Mawé da Redenção, a comunidade Kokama no bairro Grande Vitória, a comunidade Tikuna Wotchimaücü no bairro Cidade de Deus, dentre outras). Muitos desses povos, mesmo fora de seus territórios, mantêm suas tradições, conhecimentos ancestrais e práticas culturais, assim

---

<sup>1</sup> <https://arayara.org/covid-19-fome-e-violacao-de-direitos/>

como o uso da língua materna no contexto familiar. Outro caso é o de jovens que são aprovados no vestibular e vêm de suas aldeias para Manaus a fim de cursarem a graduação.

Outra situação ainda a ser analisada é o das crianças e jovens que já nasceram em Manaus, pois seus pais vieram para a capital há alguns anos e, em alguns casos, a distância das comunidades de origem, a falta de convivência mais próxima com seus povos levam a perdas culturais e também à adoção de práticas não indígenas.

Considerando essas questões, dentre os sujeitos diaspóricos (aqueles que fazem deslocamentos territoriais e culturais) e aqueles já nascidos em contexto urbano, vamos encontrar falantes de um português indígena, com diferentes narrativas de seus conhecimentos, ancestralidade e cultura. Hall (2003, p. 29) nos lembra que "[...] a identificação associativa com as culturas de origem permanece forte, mesmo na segunda ou terceira geração, embora os locais de origem não sejam mais a única fonte de identificação [...] na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas".

Nesses grupos (tanto os diaspóricos quanto os nascidos na cidade) encontram-se os acadêmicos indígenas da Universidade do Estado do Amazonas, os quais fazem parte, como bolsistas, dos dois projetos de extensão ("Tecendo diálogos interculturais" e "Práticas de leitura e escrita: o Português como L2 para acadêmicos indígenas") desde o ano de 2018. Esses projetos nascem das inquietações acima mencionadas e agrega indígenas de diferentes povos. O quadro a seguir apresenta o perfil de nove acadêmicos indígenas, integrantes dos projetos mencionados.

**Quadro 1.** Perfil dos acadêmicos indígenas participantes dos projetos

<b>Estudantes/Cursos na Graduação</b>	<b>Povo Indígena</b>	<b>Línguas Faladas</b>	<b>Línguas compreendidas (não fala, mas compreende)</b>
Estudante 1 - Pedagogia	Baré	Português	Nheengatu
Estudante 2 - Geografia	Apurinã	Português	
Estudante 3 - Geografia	Baré	Nheengatu e Português	
Estudante 4 - Ciências Contábeis	Kokama	Kokama, Nheengatu e	

			Português	
Estudante 5 - Pedagogia	Baré		Nheengatu, Tukano e Português	
Estudante 6 - Pedagogia	Tukano		Tukano e português	
Estudante 7 - Ciências Biológicas	Tikuna		Tikuna e Português	
Estudante 8 - Ciências Biológicas	Sateré- Mawé		Português e Sateré- Mawé	
Estudante 9 - Letras -Língua Portuguesa	Apurinã		Português	

Fonte: Elaborado pelas autoras – Questionário Sociolinguístico.

Para apresentar as informações acima, partimos de um questionário sociolinguístico, autorizado e realizado em parceria, na época, em 2018 e 2020, com o MEIAM, aplicado na modalidade oral e escrita, com levantamento de dados acerca das línguas faladas pelos indígenas, pela família e pela comunidade cujas respostas aqui serão exploradas. Destacamos que foram selecionados, para este trabalho, os dados da primeira aplicação desse questionário, que reúne, inicialmente, como dito anteriormente, informações de nove acadêmicos dos vinte que participam dos dois projetos de extensão.

Como podemos observar no quadro, temos três acadêmicos do povo Baré, dois Apurinã, um acadêmico Tikuna, um Kokama, um Sateré Mawé e um Tukano. Todos são alunos da Universidade do Estado do Amazonas e ingressaram através do sistema de cotas aos povos indígenas – que fazem parte das políticas de ação afirmativa da instituição.

No que concerne às línguas faladas pelos estudantes, exploramos aqui o português como língua adicional (L2), mas vimos que, para alguns desses estudantes, este vem a ser já a terceira língua, sendo a primeira e a segunda língua de origem indígena. Apenas quatro dos estudantes entrevistados foram alfabetizados exclusivamente em língua portuguesa, os outros cinco tiveram seus contatos com a língua tardiamente, o que é muito positivo e importante para a manutenção das línguas indígenas. A seguir, explanaremos um pouco mais sobre as particularidades linguísticas em relação às línguas faladas e ao nível de bilinguismo. Para essa análise, consideramos os postulados de Heredia (1989) e Fishman (1971).

A primeira autora, ao estudar o bilinguismo individual, classificou-o em ativo e passivo. Um falante é bilíngue ativo quando entende e fala as línguas

de seu repertório linguístico, tanto a materna quanto a segunda, que geralmente, é a língua nacional, aquela considerada socialmente “prestigiada”. Já o bilinguismo passivo ocorre quando o falante entende as duas línguas, mas se comunica em apenas uma delas. Isso pode ser consequência dos critérios de valorização e desvalorização estabelecidos pelo próprio falante, levando-o a dominar aquela de maior prestígio no contexto social em que está inserido. Dessa forma, se a língua materna for minoritária socialmente, ela deixará de ser usada, podendo levar o falante a um estágio de monolinguismo.

Fishman (1971) analisa o bilinguismo em uma perspectiva social. Para esse autor, as línguas de uma comunidade de fala devem ser analisadas de acordo com seus valores funcionais, apresentando bilinguismo estável ou não estável. Será estável se os falantes souberem delimitar os domínios de uso, por exemplo, de uma língua materna e de uma segunda língua. O termo domínio é, para Fishman (1971), o conjunto de situações em que é usada uma mesma variedade linguística, a qual pode ser uma língua ou um dialeto. Assim, a língua materna tem como função social, geralmente, o contexto familiar e a segunda língua, o ambiente de trabalho. Não ocorrendo isso, ter-se-á o bilinguismo não estável, pois a variedade de menor prestígio, não tendo função social determinada, perderá espaço para a língua valorizada na comunidade de fala.

Assim, observamos, de acordo com as informações presentes no quadro 1, como a maioria dos estudantes é bilíngue ativo na língua indígena e em português. Dos nove, três estudantes são monolíngues em língua portuguesa, sendo que um destes, o estudante 1, é bilíngue passivo em Nheengatu, pois não fala, mas compreende essa língua. Em relação ao monolinguismo em português, várias são as causas, como por exemplo, o fato de os pais não se comunicarem com os filhos na língua de origem para que estes pudessem aprender, desde cedo, a língua de “prestígio” na sociedade, consequências de todo o ato colonizador a que foram submetidos, sendo obrigados, no decorrer da história do Brasil, a aprender o português para cumprir o processo de integração à sociedade. Ainda bem que as lutas desses povos superaram isso e, hoje, os indígenas ocupam todos os espaços, como o da universidade com suas culturas, línguas e conhecimentos.

Em relação às barreiras linguísticas e à identidade, os estudantes relatam, no geral, principalmente os falantes da língua indígena, que suas dificuldades são por se sentirem sozinhos na universidade, o que resulta no medo de se afirmar indígena e sofrer discriminação. Muitos falam também que, quando encontram parentes estudando, sentem-se mais à vontade para usar a língua de origem. Alguns citaram os projetos, “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas”, como um lugar onde se sentem mais à vontade para falar a língua indígena, sem medo dos olhares e do preconceito. A estudante 7 diz que hoje encontra como espaço para exercício da língua materna<sup>2</sup> os projetos, pois, para ela, é um lugar de encontro de falantes e apoiadores da causa indígena. Afirma, ainda, que suas dificuldades linguísticas se dão porque não “fala certo” o português e, por isso, tem muita dificuldade na leitura, precisando reler os textos acadêmicos várias vezes para compreendê-los de fato.

No decorrer das ações dos projetos, refletimos com eles essa ideia de “errado”, a partir da noção de preconceito linguístico, apresentando o contexto da variação linguística e dando ao português indígena o status de particularidades linguísticas e culturais que refletem a identidade indígena, apresentando, ao mesmo tempo, a eles a ideia de empréstimos e interferências linguísticas<sup>3</sup> (CALVET, 2002). Por tais motivos, não se trata de certo ou errado, mas de falantes de outras línguas que, em contexto universitário, desenvolverão habilidades de leitura e escrita em português. Desse modo, não entender um texto na língua alvo não se apresenta como problema, mas como uma situação natural de quem está longe de sua cultura e língua.

---

<sup>2</sup> Empregamos o termo língua materna, neste artigo, como sinônimo de língua indígena, a língua étnica de um povo, considerando, para isso, a própria informação dos acadêmicos indígenas que consideram o português como uma L2, mesmo não falando a língua do povo. Assim, L1 é a língua materna, mesmo que ele não a compreenda nem a fale, porque faz referência ao pertencimento ao povo e a L2, como dito, é a língua portuguesa.

<sup>3</sup> Segundo Calvet (2002) é comum no processo de contato linguístico ocorrer remanejamento (interferências) de estruturas, sejam fônicas, sintáticas ou lexicais, da primeira língua para a segunda. Uma das várias situações, citadas pelo autor, consiste no uso de falsos cognatos, “[...] quando um inglês, por exemplo, utiliza em francês o termo *instance* com o sentido de “exemplo” que ele tem em sua língua” (p. 38, destaques do autor). Já o empréstimo acontece quando o falante, em vez de procurar “[...] na própria língua um equivalente a um termo de outra língua difícil de encontrar, utiliza-diretamente essa palavra adaptando-a à própria pronúncia” (p. 39). Calvet ainda explica, através do empréstimo de boa parte do vocabulário do inglês ao francês, que esse fenômeno é considerado coletivo.



Essas falas em relação às barreiras linguísticas e culturais dos acadêmicos indígenas mostram a necessidade da implementação de uma política linguística na universidade. Como a língua do Brasil é a portuguesa, houve uma grande supressão das línguas originárias, fazendo-as sofrer um intenso processo de apagamento durante a história do desenvolvimento do país, principalmente, no processo de colonização e na política de integração nacional dos indígenas à sociedade, como estabelecia o SPI, em 1918, além de todo o processo catequético que determinou as ações dessas políticas (OLIVEIRA; JUSTINIANO, 2022).

A fim de seguir o caminho oposto a esse e tentar contribuir com a implementação de uma política linguística na UEA, uma das intenções dos projetos citados é conceder um espaço seguro e produtivo para utilização das línguas indígenas, oferecendo também condições para o fortalecimento delas. Para isso, os domínios de uso das línguas são bem demarcados, não dando ao português espaço para apagá-las. Claro que a língua portuguesa tem sim suas funcionalidades de uso, mas ela deve ser adicionada ao repertório linguístico dos estudantes indígenas não para menosprezar as línguas maternas indígenas e sim para desenvolver habilidades de leitura e escrita em um contexto que tem a língua nacional como prioritária. Reside aí o efeito positivo e significativo das oficinas de leitura e escrita em português que, segundo os acadêmicos indígenas, auxiliam no desenvolvimento de competências linguísticas<sup>4</sup>, viabilizando o bom rendimento nas disciplinas, ao mesmo tempo em que oferece condições de uso das línguas de seus povos.

## **AJURI<sup>5</sup>: TECENDO DIÁLOGOS INTERCULTURAIS**

O projeto Tecendo Diálogos Interculturais centra-se nos postulados da interculturalidade, promovendo diálogos em que os protagonistas são os indígenas. O nome “Tecendo Diálogos Interculturais” nos remete à metodologia

---

<sup>4</sup> De acordo com Travaglia (2009), a competência comunicativa é a capacidade de um falante de compreender e produzir textos adequados aos diferentes contextos sociais em que se encontra para atender a determinadas finalidades. Essa competência envolve duas: a linguística, também chamada gramatical, e a textual. A primeira faz referência em produzir enunciados considerados gramaticais, isto é, apropriado ao que se pretende dizer em determinado circunstância e a segunda refere-se à capacidade de ler, compreender, transformar e classificar textos em diversas situações comunicativas.

<sup>5</sup> Ajuri é uma palavra da língua indígena que significa o trabalho coletivo.

utilizada no projeto de extensão. Tecer é uma atividade que faz parte do cotidiano dos povos indígenas e quase sempre é feita de forma coletiva e colaborativa. No projeto, o sentido de tecer é a construção conjunta de um espaço de diálogo que quer ser intercultural. O grupo se reúne semanalmente e desenvolve diversas ações que têm oportunizado criar um repertório teórico prático intercultural que possibilita um aprendizado coletivo que alcança docentes e discentes. A primeira versão dos projetos teve início em outubro de 2018 com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UEA (PROEX) e tem ganhado robustez nas atividades desenvolvidas. O Projeto conta com a parceria do Tabihuni: Instituto de Pesquisa e Experimentações das Teatralidades Contemporâneas e suas interfaces Pedagógicas. A parceria vai ao encontro do desejo de desenvolver atividades como montagens artísticas, vídeos-performances, publicações de artigos e livros, e realização de eventos artísticos e acadêmicos junto com o povo indígena da Amazônia Brasileira.

Dentre as atividades realizadas no projeto de extensão “Tecendo Diálogos Interulturais”, destacamos a criação do canal “Oré-Diálogos” na plataforma do *Youtube*<sup>6</sup> onde os estudantes indígenas divulgam conteúdos voltados às suas vivências na universidade e outros temas, assim como a apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Outra atividade que merece destaque é o projeto “Memórias do isolamento” desenvolvido durante a pandemia e apresentado em forma de uma instalação cênica<sup>7</sup>. As memórias do isolamento produzidas pela escrita, oralidade e pelo audiovisual possibilitaram um fortalecimento entre os acadêmicos indígenas no contexto pandêmico, uma vez que era importante reagir diante de tanta tragédia e dor, considerando também quão é difícil o isolamento para quem é acostumado com o contato, seja com pessoas, seja com a natureza. Cada apresentação, cada leitura, era feita, em alguns momentos, pelos indígenas com lágrimas, principalmente, quando se lembravam da vida na aldeia, da comunidade ou de seus parentes. As ações realizadas pelos movimentos indígenas para ajudar seus povos também foram lembradas nessas memórias.

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iiSzIFdYLao>

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=tsJCSj3PwBg&t=54s>

Em todos os relatos, percebemos uma reflexão sobre a identidade indígena, sobre o pertencimento a um grupo social que dá ao acadêmico indígena uma cultura, uma língua, uma história. Foi possível também perceber as fronteiras interétnicas (BARTH; LASK, 2000), de como ser indígena na cidade e na universidade e perceber ainda o olhar afetoso para a sua terra de origem. Além disso, as narrativas trazidas em suas memórias do isolamento promoveram um processo de interculturalidade no qual os indígenas dialogaram com não indígenas, pois, nos projetos, há também a participação de acadêmicos não indígenas sensíveis e articulados à causa ameríndia.

## **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: O PORTUGUÊS COMO L2 DE ACADÊMICOS INDÍGENAS**

O ensino de línguas em uma perspectiva bilinguismo, do contato entre línguas, requer um trabalho de valorização cultural e linguística da língua de origem, com troca de conhecimentos entre esta e a língua a ser adicionada ao repertório linguístico de um grupo social. Para isso, as teorias do bilinguismo (CALVET, 2002; FISHMAN, 1971, HEREDIA, 1989) precisam aliar-se aos processos da interculturalidade como forma de garantir a manutenção das línguas minoritárias, bem como permitir as manifestações das diferenças sociolinguísticas e culturais dos povos em contato.

A base teórico-metodológica do projeto “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas”, que trabalha em parceria com o projeto “Tecendo Diálogos Interculturais”, no âmbito da extensão na UEA, pauta-se nos princípios da interculturalidade e nos postulados da aprendizagem e uma língua adicional, do bilinguismo individual e do social, a partir da relação entre língua e cultura, níveis de bilinguismo e domínios de uso das línguas, todos fundamentados na livre expressão de outras formas de pensar e agir constitucionalmente garantidas aos povos indígenas (DROPA; ALBUQUERQUE, 2016). O português, nesse contexto, apresenta-se como uma língua de contato, e, por isso, o seu ensino centra-se no processo intercultural de aprendizagem de uma segunda língua.

As oficinas de leitura e escrita, como ação do Projeto “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas, apoiadas

nesses princípios, são planejadas também considerando os estudos de Marcuschi (2008) sobre os *gêneros textuais e ensino* e realizadas a partir dos constantes diálogos interculturais entre os acadêmicos indígenas e os monitores de língua portuguesa. Estes são estudantes do curso Letras na UEA/ENS que se dedicam semanalmente aos processos teórico-metodológicos do projeto; os indígenas pertencem aos diversos povos do estado do Amazonas e são cursistas de diferentes cursos de graduação ofertados pela UEA. O contato entre eles promove, além da interculturalidade, uma rede de amizades e afetos.

Essa rede é muito importante para o projeto, pois, a partir dos relatos dos acadêmicos indígenas sobre o uso do português, é possível desenvolver práticas de leitura e escrita para atender as suas necessidades linguísticas, ofertando-lhes condições para ler, escrever e falar em língua portuguesa com a segurança e a proficiência exigidas em nível superior. Nesse contexto, o português adquire seu *status* de língua de contato, com funcionalidades específicas que não se sobrepõem à língua materna.

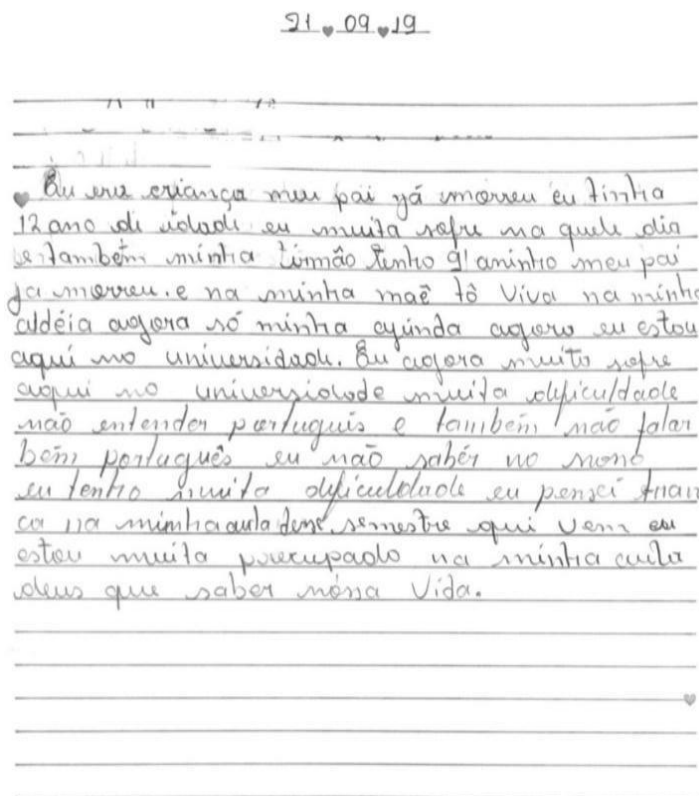
Para alcançar esse trabalho, o projeto se desenvolve, obedecendo às seguintes etapas:

1. Diagnóstico das principais dificuldades dos acadêmicos indígenas em Língua Portuguesa;
2. Formação dos bolsistas (monitores de língua portuguesa) quanto ao estudo do Português como L2, ao conhecimento do bilinguismo individual e social e quanto à proposta de ensino na perspectiva dos gêneros textuais;
3. Planejamento das oficinas de leitura e escrita, considerando a proposta teórica do projeto citado;
4. Execução das oficinas aos sábados, com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos acadêmicos indígenas, com a proposta também de promover momentos de interculturalidade, diálogos sobre a estrutura das línguas indígenas faladas pelos acadêmicos indígenas;
5. Avaliação dos objetivos das oficinas de leitura e escrita, considerando os resultados alcançados pelos indígenas.

Nas três edições do projeto, desde 2018, muitas atividades foram realizadas. Dentre elas, destacamos, cronologicamente, o seguinte: no período de 2018 a 2019, foram trabalhados textos narrativos, como a autobiografia, o

mito e a crônica, a fim de compartilhar momentos de troca de experiências; relatos de trajetórias de vida, sobre os conhecimentos culturais de cada povo, sobre a vida na cidade, na universidade; bem como alguns textos de caráter acadêmico solicitados pelos estudantes indígenas, como o resumo, o relatório e o artigo científico.

**Imagem 1:** Crônica produzida por uma aluna



**Fonte:** Projeto “Práticas de Leitura e Escrita: o Português como L2 de Acadêmicos Indígenas” (2019).

No momento pandêmico (2020 a 2021), em encontros remotos pelo *Google Meet*, em articulação com o projeto “Tecendo Diálogos Interculturais”, como já apresentado na seção anterior, os alunos desenvolveram as “Memórias do Isolamento”, realizadas a partir das Múltiplas Linguagens, como a produção escrita, a fotográfica e a de vídeo. Destacamos aqui as três linguagens, três formas diferentes de narrar o isolamento estando isolado, trabalho que resultou na publicação de uma instalação cênica e da edição especial “Memórias do Isolamento” na revista de Extensão da UEA; no período de 2021 a 2022. Além da publicação na revista e da instalação cênica, as oficinas promovidas pelo projeto L2, como é chamado pelos estudantes indígenas, chegaram a duas comunidades indígenas citadinas: a Sateré-Mawé,

localizada no bairro Santos Dumont, e a Karapãna, situada na região Tarumã-Açu, todas na cidade de Manaus. Nessas comunidades, as oficinas alcançaram crianças e adolescentes, o que exigiu um desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, mais lúdicas, e a escolha de gêneros textuais adequados a essas faixas etárias, a exemplo dos poemas e das crônicas.

Torna-se importante destacarmos que toda produção textual passa por momentos de escrita, re(escrita) e acompanhamento de professoras e monitores. Trabalhamos na perspectiva do Português Indígena<sup>8</sup> e, por isso, as orientações de produção não interferem na estrutura frásica do português nem no desenvolvimento das ideias. O acompanhamento no processo de produção textual se dá pela orientação da composição, do conteúdo e do estilo do gênero textual trabalhado, da textualidade, da revisão ortográfica e da pontuação, sem interferir na organização sintática e semântica dos acadêmicos indígenas.

Todas essas considerações acima tornam-se o princípio norteador das ações dos projetos “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o Português como L2 de Acadêmicos Indígenas”, descritos neste artigo. Ao compreender que o Português Indígena apresenta características linguísticas e culturais próprias que refletem a identidade dos povos ameríndios, esses procedimentos de ensino, descritos nesta seção, permitem ao acadêmico indígena ler, escrever e falar em português, aqui destacando a variedade de estudantes ameríndios, com segurança e liberdade, livre de preconceitos sociolinguísticos.

Antes de finalizar esta seção, apresentamos algumas vozes dos acadêmicos indígenas que sempre se fizeram presentes nos momentos de avaliação dos projetos. Essas vozes são muito importantes porque orientam o desenvolvimento das ações do “Práticas de Leitura e Escrita: o Português como L2 de Acadêmicos Indígenas” e do “Tecendo Diálogos Interculturais”. Partimos do princípio de que é possível planejar e idealizar metodologias para

---

<sup>8</sup> Empregamos, neste trabalho, o termo Português Indígena a partir de Simas e Lucchesi (2020). Para esses pesquisadores, de modo geral, “Basicamente, o português índio ou português indígena é uma variedade da língua portuguesa falada pelos povos indígenas brasileiros, seja por aqueles que ainda mantêm sua língua nativa, seja por aqueles que já a perderam” (SIMAS; LUCCHESI, 2020, p. 1079).

ensinar o português como língua adicional, no processo de uma L2, que é adicionada ao repertório linguístico dos acadêmicos indígenas, mas é essencialmente necessário que a sua importância seja contada a partir da narrativa construída por eles.

Quando cheguei na Universidade, ano de 2018, minhas expectativas eram muitas, porém, o universo acadêmico era muito diferente do que eu pensava. No 1º semestre foi difícil, só comecei a interagir no 2º período, quando descobri que eu não era a única acadêmica indígena na Universidade. Os projetos foram uma conquista que marcou a Universidade, principalmente para nós que somos indígenas, ele fez e está fazendo diferenças em nossas vidas, principalmente na academia. O L2 para mim está fazendo significativas diferenças, pois através das aulas aos sábados, aprendi muitas coisas, principalmente na área da escrita. Logo no começo das aulas tinha um bloqueio para escrever, mas graças a Deus e aos meus queridos monitores, fui perdendo o medo de escrever (Povo Desana, acadêmica de Letras da UEA/ENS).

O ensino foi de suma importância, serviu principalmente como apoio para não desistir de minha graduação e mostrar pra minha família e meu povo que sou capaz de estudar, me formar e assim me tornar uma grande Professora. Somos do interior de Maués e não temos parentes na Capital de Manaus, meus pais não tem os estudos completos e eu antes do projeto não tinha ninguém para pedir ajuda em decorrência dos trabalhos científicos acadêmicos e suas linguagens formais/ técnicas, estou quase me formando graças a esse projeto e a força que todos de lá me dão. As contribuições desse projeto em minha vida foram muitas e esse comentário é uma prova do quanto o projeto me ajudou, hoje consigo me expressar com palavras e expor opiniões (Povo SateréMawé, acadêmica de Ciências Biológicas da UEA ENS)

Antes eu não conseguia desenvolver muito bem a escrita por certas dificuldades na hora de escrever, também tinha dificuldades em interpretar textos. Hoje com o projeto L2 me sinto mais preparado para escrever qualquer trabalho, artigo e fazer interpretação de texto em sala de aula. Graças ao projeto L2, estou conseguindo avançar nos estudos acadêmicos e pretendo continuar participando no projeto (Povo Tikuna, acadêmico de Geografia da UEA/ENS).

O L2 venho completar meu conhecimento, pois através dele tive oportunidade de aprender como fazer resumo, crônica, entre outros trabalhos acadêmicos que nós estudantes indígenas, sentimos dificuldade em fazer (Povo Apurinã, acadêmico de Pedagogia da UEA/ENS).

Como podemos observar, essas vozes confirmam as barreiras linguísticas e também culturais que os acadêmicos indígenas sofrem na universidade. É necessário refletir sobre essas condições e outras que fazem referência à necessidade de uma política de permanência de qualidade aos estudantes no ambiente acadêmico. De forma muito tímida, o projeto vem avançando nessas questões e nos diálogos interculturais em que os indígenas

se apresentam como protagonistas dos estudos de suas histórias, de seus mitos e também da percepção da sua identidade em um contexto urbano e universitário.

Como diz a aluna Sateré Mawé, do curso de Ciências Biológicas: “sou indígena na aldeia, sou indígena na cidade, aqui também é meu lugar e posso mostrar o meu canto, a minha dança, o meu conhecimento, o meu grafismo, a minha culinária, o meu ser indígena, eu enxergo eles, eles precisam me enxergar”.

## CONCLUSÃO

Os projetos “Tecendo Diálogos Interculturais” e “Práticas de Leitura e Escrita: o português como L2 de acadêmicos indígenas” surgem em 2018 com a finalidade de propor uma intervenção às dificuldades linguísticas e às barreiras culturais apresentadas pelos acadêmicos indígenas ao vivenciar a universidade, acompanhar as disciplinas, os estudos e os trabalhos solicitados pelos professores.

Os projetos também nascem por entendemos que a diversidade cultural dos nossos cursistas indígenas enriquece a universidade, abrindo espaço para políticas educacionais e linguísticas com vistas à permanência desses alunos em nossa instituição. Acreditamos que é preciso associar uma política afirmativa de ingresso, como o sistema de cotas da UEA, a uma política de permanência com qualidade no que se refere às especificidades socioculturais e políticas dos povos indígenas.

Os projetos estão na sua terceira edição. Muito ainda precisa ser feito, mas, quando, em nossos encontros, ouvimos que o estudante tinha “medo” de mostrar sua identidade indígena e, com os projetos, hoje luta por sua visibilidade na universidade, ganhamos força para continuar o trabalho.

Alguns resultados já foram alcançados, como a participação e a publicação de trabalhos produzidos pelos indígenas em eventos nacionais e internacionais, como os trabalhos de conclusão de curso com as temáticas desenvolvidas pelos próprios acadêmicos indígenas a partir das ações do projeto, além da aprovação de acadêmicos indígenas em programas de mestrado. Isso sem contar com melhora nos coeficientes/rendimentos nas avaliações, situação apresentada pelos próprios integrantes do projeto, que dá



a eles, hoje, condições de desenvolver outras pesquisas, principalmente, no âmbito da iniciação científica.

Esse mérito de bons resultados é de cada acadêmico indígena que luta, diariamente, contra as dificuldades sociais e linguísticas para permanecer na universidade e ser visível aos olhos dos professores e de todos aqueles que dão vida ao Ensino Superior.

## Referências

BARTH, Fredrik; LASK, Tomke. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2015*. 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, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

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

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: editora UFMG, 2003.

HEREDIA, Christine de. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). *Multilinguismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

DROPA, Romualdo Flávio; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A cultura e a Língua na Constituição Federal de 1988. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; CALDAS, Raimunda Benedita Cristina; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves; ALMEIDA, Severina Alves (Orgs.). *Ensino de Línguas numa Perspectiva Intercultural*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FISHMAN, Joshua A. *Sociolinguistique*. Bruxelles/Paris: Labor/Nathan, 1971.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, Manaus/Amazonas, n. 1, set., 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998. p. 115-138.

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngue. *Tellus*, ano 6, n. 11, p. 61-76, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/tellus.v0i11.105>>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Sandro Castro Soares de. JUSTINIANO, Jeiviane dos Santos. Políticas Linguísticas no Amazonas. In: FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo (Org.) et al. *Políticas Linguísticas e as Línguas Indígenas Brasileiras*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *A presença indígena no Nordeste*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; LUCCHESI, Dante. O português indígena sateré-mawé: um projeto de pesquisa sociolinguística. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 4, p. 1076-1096, 2020.


### Jeiviane Justiniano da Silva

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (2005), Especialização em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual (2006), Mestrado em Letras (2012) e Doutorado em Antropologia Social (2022) pela Universidade Federal do Amazonas. Atualmente, é professora efetiva da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Coordenadora Pedagógica da Área de Letras do Curso de Especialização em Saberes e Práticas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática da UEA. Integra também o Núcleo de Educação Escolar Indígena da Escola Normal Superior da UEA desde 2019. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, e na área de Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia linguística, sociolinguística, dialetologia, atlas linguístico,

multilinguismo, valor funcional das línguas e Educação Escolar Indígena.

 [jjustiniano@uea.edu.br](mailto:jjustiniano@uea.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/6152237100558108>


 <https://orcid.org/0000-0001-9708-1158>

### **Célia Aparecida Bettiol**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Presidente Prudente, onde foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Atualmente é docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual é coordenadora. Foi coordenadora do PROIND (Programa de Formação do Magistério Indígena) da UEA e atualmente é coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. É vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia e vice-líder no Diretório de Pesquisas Tabihuni. Atua nas disciplinas de Estágio, Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica e Sociedades Indígenas e Educação. Seus trabalhos e pesquisas são nos temas: formação de professores, educação escolar indígena, interculturalidade e formação de professores indígenas.

 [caparecida@uea.edu.br](mailto:caparecida@uea.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/6935670235651644>

 <https://orcid.org/0000-0002-0313-494X>