

Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica

Linguistic reality of indigenous students at an Amazonian university

Denize de Souza Carneiro¹

Paula de Mattos Colares¹

Crislaine Castro de Sousa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.763>

Resumo: Pretende-se apresentar, neste artigo, os resultados de um levantamento sobre a realidade linguística dos indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará. Trata-se do resultado de uma pesquisa sobre o repertório linguístico dos estudantes, a sua situação de mono-, de bi- e/ou de plurilinguismo e sobre os usos das línguas faladas. O estudo foi realizado a partir das reflexões teóricas da Sociolinguística, na linha da Sociologia da linguagem (cf. DE HEREDIA, 1989; FISHMAN, 1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974). Além dos aspectos sociolinguísticos, buscamos compreender se problemas de comunicação em Língua Portuguesa podem ser considerados como principal fator para um desempenho não satisfatório nos cursos de graduação dos referidos estudantes, conforme sugere discurso usual na instituição. Os dados analisados foram obtidos a partir da realização de entrevistas junto aos estudantes indígenas, ancoradas em questionário semiestruturado e, também, em observações da interação comunicativa dos alunos no espaço universitário. Os resultados mostram que, de 74 participantes, apenas 27 apresentam bi- e/ou plurilinguismo ativo nas línguas indígenas e no português, os demais, em sua quase totalidade, são monolíngues em português. Desse modo, embora se atribua à ausência de domínio do português a razão de os indígenas ficarem retidos nas disciplinas ou não concluírem seus cursos, esse não parece ser o principal problema.

Palavras-chave: Sociolinguística; bilinguismo; valor funcional; indígenas no ensino superior.

Abstract: The aim of this article is to present the results of a survey concerning the linguistic reality of the indigenous people at the Federal University of Western Pará. This is the result of a survey on the students' linguistic

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil.

repertoire, their situation of mono-, bi- and / or plurilingualism and on the uses of spoken languages. The study was carried out from Sociolinguistics theoretical reflections, in Sociology of language's line (cf. DE HEREDIA, 1989; FISHMAN, 1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974). In addition to the sociolinguistic aspects, we seek to understand whether communication problems in the Portuguese language can be considered the main factor for an unsatisfactory performance in the undergraduate courses of these students, as suggested by the usual discourse around the institution. The analyzed data were obtained from interviews with indigenous students, anchored in a semi-structured questionnaire and also in observations of their communicative interaction in the university space. The results show that of the total 74 participants, only 27 have bi- and / or multilingualism active in indigenous languages and Portuguese and the rest, almost entirely, are already monolingual in Portuguese. Thus, although the lack of mastery of Portuguese is attributed as the reason that the indigenous people are stuck in the subjects or do not complete their courses, this does not seem to be the main problem.

Keywords: Sociolinguistics; bilingualism; functional value; indigenous students in higher education.

1 INTRODUÇÃO

São faladas, atualmente, no mundo, cerca de 6.700 línguas. Mais de 70% delas concentram-se em 20 países, incluindo o Brasil, que ocupa a nona posição com aproximadamente 250² línguas. Porém, das quase 7 mil línguas, estima-se que 5.000 não serão faladas por muito tempo, visto que já estão em situação de línguas “ameaçadas”, “anêmicas” ou “moribundas” (IPOL, 2013; BASSANI, 2015; FREIRE, 2017). Daqui a 80 anos, é possível que exista somente 10% delas, pois

² O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL (2013) estima esse número de línguas no Brasil considerando: cerca de 180 línguas indígenas e 56 línguas imigrantes e línguas de sinais. É importante mencionar que a essa estimativa diverge da apresentada pelo IBGE (2010), que dá conta de 274 línguas indígenas. A estimativa do IPOL, dissonante dos dados do IBGE, é corroborada pelos dados apresentados por especialistas de referência no estudo das línguas indígenas, como Rodrigues (2013), que alega existir apenas cerca de 180 línguas indígenas, na atualidade. Esse autor explica que precisar informações demográficas e linguísticas dos indígenas no Brasil sempre foi uma tarefa difícil. As diferentes metodologias empregadas (como, considerar dialeto como língua, somando três dialetos como línguas distintas), a ausência de censos mais precisos sobre grupos que já substituíram a língua materna pela portuguesa, a existência de pelos menos 20 grupos indígenas isolados, sobre os quais quase não se tem informação, impossibilitam apresentar dados precisos e atualizados. Sendo assim, Rodrigues adota dados aproximativos, cujos números admitem certa margem de erro para mais ou para menos em virtude dessas imprecisões. É essa estimativa de 180 línguas indígenas, apresentada pelo IPOL e por Rodrigues que adotaremos nesse trabalho.

qualquer língua falada por menos de 100 mil pessoas tem sua sobrevivência ameaçada (RODRIGUES, 2005). Lamentavelmente, todas as línguas indígenas brasileiras estão incluídas nessa situação, já que poucas línguas apresentam mais de 10 mil falantes. A língua com maior número de falantes é a *Tikúna* que conta com uma população de cerca de 50.000 pessoas (ISA, 2014).

Se as línguas indígenas (minoritárias/dominadas) estão enfraquecidas, correndo risco de desaparecer em algumas décadas, é possível que os indígenas estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) não saibam a língua portuguesa (majoritária/dominante)? Essa questão nasce de um discurso³ comum na instituição, que considera como razão para a retenção acadêmica dos indígenas o não domínio do português. Porém, não encontramos pesquisas sobre o *status* linguístico dos indígenas nessa universidade, o que nos instigou a realizar uma pesquisa sociolinguística para levantar dados sobre o assunto. Nosso objetivo nesse artigo é, então, apresentar um quadro ilustrativo da situação linguística dos discentes indígenas que cursam graduação na Ufopa/Sede, com o propósito de conhecermos o seu repertório linguístico, a sua situação linguística (se de *monolingüismo*, *bilingüismo e/ou plurilingüismo*) e o *valor funcional* das línguas, além de refletir se as dificuldades em português podem ser consideradas o fator primordial para justificar o seu “insucesso acadêmico”.

Os dados que serviram de base para a análise foram obtidos por meio de entrevistas⁴ junto a 74 acadêmicos indígenas, de 13 povos, nos anos de 2018 e 2019, apoiadas em questionário⁵ semiestruturado, previamente estabelecido. A

³ Esse discurso de que os graduandos indígenas não sabem o idioma português é enunciado como argumento para explicar suas retenções nos componentes curriculares, durante reuniões institucionais (realizadas pelas pró-reitorias e institutos), com o objetivo de discutir estratégias para melhorar seu “desempenho acadêmico”. Apesar de ser uma fala um tanto comum, não localizamos textos escritos, abordando esse tema. Esses discursos apontam para uma inconsistência que é resultado do desconhecimento das diferentes realidades indígenas na Ufopa, já que a maioria dos estudantes indígenas da instituição é monolíngue em português, dado desconhecido por parte da comunidade acadêmica.

⁴ Tais entrevistas foram realizadas por três discentes público-alvo das políticas de Ação Afirmativa da Ufopa, sob a orientação de uma das autoras deste trabalho.

⁵ As questões do questionário foram organizadas em 6 blocos, de forma a atender os propósitos do trabalho, a saber: (1) questões sobre dados contextuais referentes à vida na cidade (endereço, dados de contato, moradia, situação socioeconômica, cursos acadêmicos, outros); (2) sobre o movimento migratório; (3) sobre o repertório e habilidades linguísticas; (4) sobre o uso das línguas; (5) sobre a atitude linguística e (6) sobre questões que impactam a vida acadêmica.

análise foi realizada com base nas respostas dadas pelos estudantes e em nossas observações acerca da interação comunicativa deles no ambiente universitário. Nessa análise, levamos em conta as variáveis: sexo, idade, constituição familiar, tempo de residência na cidade, migração e escolaridade, importantes em estudos sociolinguísticos, uma vez que podem influenciar no comportamento linguístico dos falantes.

Esse estudo faz parte do projeto “Situação sociolinguística dos indígenas na Amazônia Central”, realizado a partir do enfoque teórico e metodológico da Sociolinguística, linha da Sociologia da Linguagem, e tem o propósito de caracterizar a situação sociolinguística dos indígenas na referida região. Pesquisas dessa natureza são importantes por contribuírem com a produção de conhecimentos acerca das línguas indígenas na Amazônia paraense, rica em culturas e falares e, também, pelo interesse teórico que constituem quanto à questão das línguas minoritárias no espaço urbano, considerando que trabalhos *com* e *sobre* indígenas que migraram para as cidades ainda despertam pouco interesse nos pesquisadores.

Os indígenas presentes na Ufopa correspondem a 484⁶ estudantes ativos, que tiveram seu ingresso por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI)⁷ e pelo Processo Seletivo Regular (PSR) – Cotas, pertencentes a 15 povos, são eles: Apiaká, Arapium, Arara Vermelha, Borari, Jaraki, Kumaruara, Maytapu, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Tapajó, Tapuia, Tupinambá, Tupaiú, Sateré-Mawé e Wai Wai.

Neste artigo, apresentamos um levantamento da situação linguística de 74 estudantes indígenas, realizado com base nos estudos de De Heredia (1989) sobre o bilinguismo individual e nos estudos de Fishman (1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974) sobre o bilinguismo social e, ainda, nas reflexões sobre a relação de conflito entre as Línguas Indígenas brasileiras e a Língua Portuguesa, apresentadas por linguistas brasileiros (BRAGGIO, 2002; RODRIGUES, 2005; MAHER,

⁶ Com base no banco de dados do *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas* (SIGAA/UFOPA), consultado em abril de 2020 e disponibilizado a nós pelo DRA/PROEN/UFOPA.

⁷ A Ufopa foi criada em 2009 e realizou seu primeiro processo de seleção de alunos em 2010. Já naquele ano, foi instituído um Processo Seletivo Especial Indígena em paralelo ao Processo Seletivo Regular. O PSEI é realizado anualmente em duas etapas: uma redação em língua portuguesa e, posteriormente, uma entrevista, com o objetivo de preencher vagas reservadas à indígenas em todos os cursos regulares existentes na instituição. Em 2015, foi criado também um Processo Seletivo Especial Quilombola.

2006; MONSERRAT, 2006; FRANCESCHINI, 2011; D'ANGELIS, 2012; RODRIGUES, 2013). Apresentamos, também, alguns dados sobre os desafios que impactam negativamente a vida acadêmica dos estudantes, tal como apresentados por eles.

2 BILINGUISMO: ALGUMAS NOÇÕES CONCEITUAIS

O estudo sobre a atual situação linguística dos indígenas na Ufopa foi realizado a partir do enfoque teórico e metodológico da Sociolinguística⁸, linha da Sociologia da linguagem, que tem, no seu escopo, estudos referentes ao *monolinguismo*, ao *bi- e/ou plurilinguismo*, às *atitudes linguísticas*, à *manutenção e mudança linguística*, bem como sobre *planejamento e standardização da língua vernácula*. Porém, restringimo-nos à questão do nível de *bi- e/ou plurilinguismo* e ao *valor funcional das línguas*.

Refletir sobre o *bilinguismo* não é uma tarefa fácil devido aos diversos pontos de vista teóricos e critérios para sua concepção. Essa situação linguística, por muito tempo, foi tratada apenas como uma característica do comportamento linguístico individual. É a partir de pesquisas em comunidades bilíngues que tal fenômeno passou a ser estudado, também, como um fenômeno social, no âmbito de trabalhos sociolinguísticos.

Mediante a isso, restringimo-nos às reflexões de autores que abordam o assunto nas perspectivas do *bilinguismo individual* e do *bilinguismo social*, que também podem ser utilizadas para caracterizar o *plurilinguismo*. Abordamos o *bilinguismo* como o “domínio” de duas línguas, já o *plurilinguismo* como o “domínio” de mais de duas línguas, em oposição ao conceito relativo de *monolinguismo*, “domínio” de uma língua.

De Heredia (1989) analisa o *bilinguismo numa perspectiva individual* e, em seus estudos com comunidades plurilíngues na cidade de Paris, classificou dois tipos de *bilinguismo*: o *bilinguismo ativo* e o *bilinguismo passivo*. Em uma situação

⁸ Segundo Pagotto (2006, p. 52), sob o rótulo “Sociolinguística”, distinguem-se três linhas de estudo do funcionamento da língua em seu contexto social: (1) a Teoria da variação e mudança linguística (com foco no núcleo gramatical); (2) a Etnografia da fala (com o foco nas regras sociais) e a (3) Sociologia da linguagem (com foco nas relações “maiores” entre língua e sociedade, buscando compreender como uma língua se espalha por uma determinada comunidade e quais as relações entre esse espalhamento e as estruturas de poder).

de bilinguismo ativo, os indivíduos compreendem e falam duas línguas de seu repertório linguístico, portanto se diz que o indivíduo é fluente nas duas línguas. Por outro lado, em uma situação de *bilinguismo passivo*, os indivíduos compreendem duas línguas de seu repertório linguístico, porém, falam apenas uma. Isso ocorre por não saberem falar, mas apenas entender ou por se recusarem a falar uma das línguas, situação observada entre alguns povos indígenas no Brasil, que, embora entendam sua língua materna, deixam de falá-la em função da supervalorização da Língua Portuguesa, detentora de maior prestígio em relação às línguas indígenas, que são consideradas inferiores e, muitas vezes, chamadas de “gírias”, apesar de serem línguas com sistemas linguísticos próprios.

De Heredia considera que há graus de bilinguismo, isto é, que um indivíduo pode não ser tão proficiente em uma das línguas do seu repertório, condicionado por diferentes motivos, como relações de poder entre sociedades, migração e outros. Grosjean (2008) também entende que um indivíduo pode ser mais ou menos fluente em uma língua do que em outra, isso dependerá da necessidade de comunicação e do domínio das habilidades de entendimento, de saber falar, ler e escrever; bem como da situação, do assunto da conversa e do interlocutor. Assim, esse autor considera bilíngue o indivíduo que possui uma das quatro habilidades linguísticas- entendimento, fala, leitura e escrita –, uma vez que parece corresponder mais à realidade.

Fishman (1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974) propõe uma análise na perspectiva do bilinguismo social, examinando a interação entre o uso de uma dada língua e a organização social do comportamento de uma comunidade de fala. Não se trata de uma preocupação apenas com a língua em si mesma, mas com as atitudes e com o comportamento dos falantes em relação à sua língua, a fim de verificar quais são as regras de uso social das variedades linguísticas da comunidade de fala.

O autor distingue dois momentos de análise: um sincrônico e um diacrônico. No primeiro, procura descrever os padrões de organização social existentes no uso das línguas na comunidade de fala e o comportamento dos falantes em relação a estas línguas, considerando que as comunidades de fala nem sempre manifestam o mesmo uso ou o mesmo comportamento. Na sincronia, procura-se responder a indagações como: quem fala, ou escreve? Que língua, a quem? Quando e para que fim? Na diacronia, por sua vez, busca-se investigar os fatores que motivaram

ou motivam as diferentes mudanças na organização social do uso da língua, assim como no comportamento em relação à língua.

Nessa ótica do bilinguismo social, Fishman (1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974) classificou dois tipos de comunidades bilíngues, a saber: o *bilinguismo estável* e o *bilinguismo instável*. Se as funções das variedades do repertório linguístico dos falantes estiverem sendo mantidas de forma sistemática, isto é, se as línguas estiverem sendo usadas nos domínios que lhes eram próprios, encontram-se em uma situação de *bilinguismo estável*, visto que os domínios sociais não estão em disputa de espaço e estão funcionalmente distintos. Por outro lado, se as funções das línguas não estiverem bem definidas e houver flutuação entre os domínios, quer dizer: se uma língua ocupar domínios de outra, encontra-se em uma situação de *bilinguismo instável*, visto que uma das línguas estará perdendo seu valor funcional, deixando de ser falada em domínios sociais que antes lhe pertenciam e, portanto, a comunidade de fala está caminhando para uma situação de *monolinguismo*, caso de muitas comunidades de fala indígenas no Brasil.

3 AS LÍNGUAS INDÍGENAS E O PORTUGUÊS: LÍNGUAS EM CONTATO OU EM CONFLITO?

Considerando as expressões *línguas em contato* e *situação de conflito linguístico*, conforme Franceschini (2011), podemos caracterizar as “relações” entre as Línguas Indígenas brasileiras e a Língua Portuguesa, no decorrer da história, muito mais como situações de conflito do que de contato.

A relação de *conflito* caracteriza-se como a “coexistência antagônica de duas ou mais línguas em um espaço geossocial”, refletindo outros conflitos, que estariam mais relacionados a conflitos de poder; já a expressão *línguas em contato* caracteriza-se como situações “harmônicas” entre línguas faladas em determinado espaço geossocial (ARACIL, 1965; WEINREICH, 1953 *apud* FRANCESCHINI, 2011, p. 42). Contudo, a noção de *línguas em contato* é criticada, uma vez que ela esconde a realidade das línguas, que pode ser de um processo de substituição da língua minoritária.

De fato, a história linguística do Brasil foi constituída por meio de grandes *conflitos*, pois o Estado Português e, posteriormente, o Estado Brasileiro sempre tiveram, como política linguística, o *monolinguismo em português*, ou seja, a

redução do número de línguas no país a partir da *estratégia do glotocídio* (assassinato de línguas), o que levou ao desaparecimento de centenas de línguas (OLIVEIRA, 2009).

Rodrigues (2005) estima que havia, no território que se tornou o Brasil, cerca de 1.200 línguas, faladas por cerca de 6 milhões de pessoas. Atualmente, tem-se um quadro de apenas 180 línguas indígenas ainda faladas (RODRIGUES, 2013), porém, destas, mais de 70% possuem menos de mil falantes, dados que as colocam no quadro de línguas fortemente ameaçadas de extinção, pois, segundo esse autor, línguas faladas por menos de mil falantes encontram-se em potencial processo de desaparecimento, já que é difícil, conforme Braggio (2002), resistir aos impactos tecnológicos e socioeconômicos decorrentes do sistema de homogeneização do mundo globalizado.

Desde o início, as políticas linguísticas que visavam o *glotocídio* foram efetivadas por meio da Escola Formal, que, segundo D'Angelis (2012), pode ser organizada em três modelos: (a) Escola de Catequese; (b) Escola das Primeiras Letras e Projeto civilizador e (c) Escola de Ensino Bilíngue.

A *Escola de catequese* manteve-se de meados do século XVI a meados do século XVIII. Seu objetivo primeiro foi o de catequisar os indígenas. Para isso, era necessário que aprendessem a se comunicar em português, razão pela qual os religiosos se dedicaram ao ofício de ensiná-los (D'ANGELIS, 2012).

A *Escola das Primeiras Letras e Projeto civilizador* manteve-se de meados do século XVIII a meados do século XX. Tinha como objetivo tornar os indígenas "civilizados", por meio da estratégia do *assimilacionismo*, processo simultâneo de abandono de sua língua e cultura tradicional e de aquisição da língua e cultura ocidental, cujo *ideologema* pregava "um povo, uma língua, uma nação". Para tanto, devia-se substituir o *multilinguismo* existente pelo *monolingüismo* em português. A primeira determinação para isso ocorreu no início do século XVIII, com a assinatura do *Diretório dos Índios*, por Marquês de Pombal, uma vez que já haviam-se passado 200 anos de colonização e grande parte da população indígena não falava a língua do rei. As línguas da comunicação continuavam sendo as línguas indígenas e as línguas gerais, sendo essas últimas as responsáveis pela comunicação entre indígenas, colonos, missionários, escravizados e mestiços (D'ANGELIS, 2012).

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), primeiro órgão indigenista oficial brasileiro, que tratou de desenvolver uma política de atração e aldeamento com o objetivo de “pacificar” e “civilizar” os povos indígenas transformando-os em “trabalhadores nacionais” (SOUZA LIMA, 2011). A escolarização e o trabalho eram os veículos de implementação desse projeto. Por isso foram criadas escolas para crianças e adolescentes indígenas, sendo que tal medida, assim como as anteriores, levava a cabo a política do *monolingüismo* em português. As escolas funcionavam como as demais escolas rurais, cuja meta era: alfabetizar, ensinar a ler e a escrever em português. Até esse momento, o uso das línguas indígenas continuava proibido para não atrapalhar o ideal de unidade nacional e, estrategicamente, para viabilizar seu apagamento no imaginário social brasileiro (BRAGGIO, 2002; D’ANGELIS, 2012). Devido a isso, boa parcela da sociedade, hoje, desconhece o *patrimônio linguístico* e cultural do país.

O terceiro modelo – *Escola de Ensino Bilingüe* -, por sua vez, teve início na década de 1970 e perdura até nossos dias. No início, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o SPI, em 1967, era responsável pela oferta de educação escolar para povos indígenas. Em sua política, estabeleceu, como uma forma de “respeitar” as comunidades indígenas, o *ensino bilingüe*, porém, sem ter e dar condições para isso. Tentando atingir tal meta, associou-se ao Instituto Linguístico de Verão (SIL), de missionários americanos, que, sob o rótulo de escola bilingüe, acabou por dar continuidade à política assimilacionista que norteou os modelos anteriores, já que seu trabalho consistia em descrever as línguas autóctones com o intuito de facilitar a transmissão dos “valores nacionais” aos indígenas e, também, para dar continuidade ao seu processo de “conversão” ao cristianismo, mas, dessa vez, por missionários evangélicos (D’ANGELIS, 2012).

Constatando a enorme dificuldade de alfabetizar uma criança em uma língua que ela não conhece, o SIL passou a alfabetizar as crianças na língua indígena nas séries iniciais e, conforme elas familiarizavam-se com a escrita e o funcionamento, passavam para a alfabetização em português, cujo uso era supervalorizado em detrimento do uso das línguas indígenas, que, gradualmente, eram eliminadas da sala de aula. Esse bilingüismo é o chamado *bilingüismo de substituição* (ou *subtrativo* ou de *transição*), uma vez que as línguas indígenas serviam apenas como ponte para a aquisição do português (MAHER, 2006).

Com o caminho aberto pelo florescimento do movimento indígena, apoiado por instituições da sociedade civil e indigenistas, surgiu, nos anos 90, um novo modelo de política para populações indígenas, dessa vez amparado pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 passou a assegurar, às populações indígenas, o direito de viverem de acordo com suas especificidades socioculturais (organização social, crenças, tradições) e linguísticas; bem como o direito à terra que tradicionalmente ocupam. Em seguida, surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em 1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (em 1998). Ambos os documentos buscavam orientar e definir parâmetros para a Educação Escolar Indígena, estabelecendo, por exemplo, uma educação escolar bilíngue e intercultural (D'ANGELIS, 2012; MONSERRAT, 2006).

É nesse contexto que se desenvolveu o *bilinguismo aditivo*, em oposição ao *subtrativo*, cujo programa é primordialmente comprometido com a manutenção e com a defesa das línguas indígenas. Nele, o estudante não precisa deixar de falar a sua língua para adquirir a portuguesa. Busca-se adicionar o português ao seu repertório linguístico, mas também torná-lo mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, é de extrema importância que a língua de instrução de toda a vida escolar seja a indígena, que, no bilinguismo de transição, era contemplada apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006). O *bilinguismo aditivo*, por razões técnicas e sociais, é considerado o mais adequado para as comunidades indígenas, mas sua efetivação ainda é incipiente. Apesar de a legislação favorecer a valorização das línguas indígenas, por meio de seu ensino oral/escrito nas salas de aula, na prática, as línguas indígenas ainda são usadas apenas como ponte para se chegar ao português. Isso indica que o bilinguismo subtrativo ainda é fortemente adotado em muitas escolas indígenas no Brasil (MONSERRAT, 2006).

Isso posto, percebe-se que há, no discurso amparado pela legislação, uma Política Linguística em benefício das línguas e culturas indígenas, mas a política que vigora no país ainda é a do apagamento, ou melhor, a do silenciamento das línguas indígenas, pois cada vez mais elas estão sendo substituídas pelo português e, paulatinamente, desaparecendo. Entende-se, com isso, que a relação de conflito linguístico, ou melhor, de conflitos de poder perdura há mais de 500 anos e continua norteando, na prática, o ensino de línguas no país.

4 OS POVOS INDÍGENAS PRESENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)

A Ufopa conta com a presença de indígenas de diversos lugares, localmente conhecidos como: Baixo, Médio e Alto rio Tapajós; Calha Norte e Médio Amazonas, os quais abordaremos brevemente nesse tópico.

Os povos da região do *Baixo Tapajós* são os Arapium, Borari, Jaraki, Kumaruara, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maytapu, Tupinambá, Tapuia, Tapajó, Tupaiú, Arara Vermelha e Apiaká⁹, que totalizam, aproximadamente, 7.000 mil pessoas, as quais vivem em 71 aldeias, situadas no curso baixo do rio Tapajós e, também, às margens dos rios Arapiuns e Maró, pertencentes a 18 territórios, nos municípios paraenses de Santarém, Aveiro, Belterra e subregiões do Planalto Santareno e Alter do Chão (SOUSA, 2019).

Há mais de 500 anos, esses povos sofrem com os impactos da colonização no Brasil. Um deles foi a negação das identidades indígenas por conta das ameaças do projeto colonizador português, situação que ocorreu por muitos anos nessa região, impactando as redes de circulação das línguas e de diversos saberes que faziam parte da cultura desses povos. Porém, com o reconhecimento dos *Direitos Indígenas*, contemplados na legislação brasileira, e, também, devido à conscientização acerca da importância dos povos originários da Amazônia, há, em curso, um processo de reconhecimento e autoafirmação indígena no Baixo Tapajós. Florêncio Vaz Filho (2010) identifica tal movimento como *etnogênese*, pois se trata de grupos indígenas que eram considerados extintos, mas que “ressurgem” afirmando-se etnicamente. Esse processo vem ocorrendo há mais de 20 anos e, desde então, essa região encontra-se em amplo processo de territorialização.

Devido à colonização, tais indígenas não chegaram a aprender a língua dos seus ancestrais, pois elas foram substituídas pela *Língua Geral Amazônica (LGA)* ou *Nheengatu*. Conforme ocorria o avanço da colonização na região, a LGA também foi substituída, mas, dessa vez, pela Língua Portuguesa. Hoje, observamos, cada vez mais, o interesse dos indígenas do Baixo Tapajós pelo *Nheengatu*, o que nos motivou a querer conhecer a situação linguística dos estudantes originários dessa

⁹ Há comunidades dessa etnia também situadas no Médio Tapajós, porém, não contamos, ainda, com a presença de estudantes Apiaká, dessa região, na Ufopa.

localidade para verificar se eles estariam tornando-se bilíngues em Português/Nheengatu.

Os indígenas do Médio e Alto rio Tapajós presentes na Ufopa são da etnia Munduruku, administrativamente ligados aos municípios paraenses de: Jacareacanga e Itaituba. De acordo com o Instituto Socioambiental (2017), a população Munduruku soma o total de 13.755 pessoas, que vivem no limite de três estados da Amazônia brasileira: Amazonas, Pará e Mato Grosso, mas é no Pará que se concentra a maior parte desse povo.

Os Munduruku são falantes da língua dos seus ancestrais, cuja denominação é a mesma da etnia. Rodrigues (1986) classifica-a como pertencente à família linguística também denominada Munduruku, integrante do tronco Tupi. De acordo com essa classificação genética, tal família é constituída apenas por duas línguas: a Munduruku e a Kuruaya, sendo que esta última, por contar com apenas 130 falantes, encontra-se fortemente ameaçada de extinção. Os Munduruku também sofreram os impactos negativos da colonização, como a dispersão do povo, que resultou no desaparecimento da língua indígena em diversas comunidades dessa etnia, como as situadas na região do Baixo Tapajós (BATISTA, 2019).

Os povos da Calha Norte (rios Trombetas, Mapuera e Nhamundá) são de língua e cultura Karib, conhecidos pelo termo genérico Wai Wai, o qual designa vários subgrupos indígenas que habitam uma região que contempla o Sul da Guiana, o Leste de Roraima e o Noroeste do Estado do Pará. Trata-se dos subgrupos do complexo cultural *Parukuto-Charuma*, composto pelas etnias Wai Wai, Hexkaryana, Xereu, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukuto e Katuena, e caracterizado a partir de critérios linguísticos, culturais e de proximidades geográficas (FRIKEL, 1970 *apud* QUEIROZ, 2015).

Os estudantes indígenas do povo Wai Wai são originários de três Terras Indígenas: da Terra Indígena Nhamundá-Mapuera; da Terra Indígena Trombetas-Mapuera e da Terra Indígena Wai Wai. A T.I. Nhamundá-Mapuera conta com uma população de aproximadamente 2.218 pessoas, localiza-se nos estados do Amazonas e do Pará e é composta por cinco aldeias: Nhamundá, Mapuera, Tamiurú, Pomkurú e Bateria. A T.I. Trombetas-Mapuera conta com 416 pessoas, localiza-se no extremo Sul de Roraima, no extremo Norte do Amazonas e no Noroeste do Pará e é composta por seis aldeias: Kwanamary, Inajá, Placa, Cobra,

Jatapuzinho e Katuwal. Por sua vez, a T.I. Wai Wai situa-se no Estado Roraima e sua homologação ocorreu em 24 de junho de 2003. Atualmente, conta com uma população de 365 pessoas (GAMA, 2019).

O povo Wai Wai é falante da língua de mesmo nome, classificada, por Rodrigues (1986), como pertencente à família linguística isolada *Karib*. Tal língua é considerada uma espécie de língua geral, isto é, uma língua comum a grupos sociais que falam, cada um, um idioma diferente, com a finalidade de estabelecer a comunicação, caso dos subgrupos que constituem o complexo cultural *Parukuto-Charuma* (GAMA, 2019).

O povo do Médio Amazonas corresponde ao Sateré-Mawé, que, atualmente, conta com uma população de 17.243¹⁰ pessoas, as quais vivem na Terra Indígena Andirá-Marau, situada na divisa do Estado do Amazonas com o Pará, em comunidades localizadas às margens dos rios Andirá e afluentes, Marau e afluentes, Manjuru, Urupadi e Waikurapá.

Esse povo é falante da Língua Sateré-Mawé, classificada, por Rodrigues (1986), como o único membro da família linguística Mawé, pertencente ao tronco Tupi.

5 A REALIDADE LINGUÍSTICA DOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

5.1 A pesquisa e os sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada na cidade de Santarém/PA, em 2018 e 2019, junto a indígenas¹¹ de 34 aldeias, que migraram para essa cidade motivados pela possibilidade de cursar o Ensino Superior. Trata-se de 74 estudantes pertencentes a 13 povos, a saber: 01 Apiaká; 01 Maytapu; 01 Tapajó; 01 Sateré-Mawé; 02 Jaraki; 03 Arapium; 03 Borari; 05 Tupaiú; 05 Kumaruara; 06 Tupinambá; 08 Tapuia; 16 Wai Wai; e 22 Munduruku. Os participantes homens correspondem a 59,5% dos

¹⁰ Informação oral, obtida na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/Parintins/AM), em agosto de 2019.

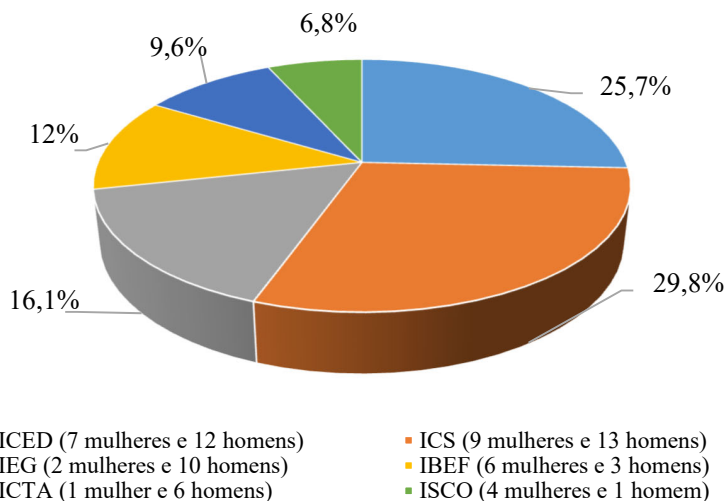
¹¹ Parte-se, aqui, da autoidentificação como critério de definição de pertencimento étnico, nos termos adotados na Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil, que compreende a autoidentificação como processo duplo: se reconhecer como indígena e ser assim reconhecido pela coletividade indígena da qual é parte.

entrevistados (na faixa etária de 19 a 49 anos) e as mulheres a 40,5% (na faixa etária de 19 a 44 anos).

Esses indígenas são estudantes de 28 cursos de graduação, dos 06 institutos da Ufopa, ofertados nos Campus localizados em Santarém, a saber: Instituto de Ciências da Educação (ICED)¹²; Instituto de Ciências da Sociedade (ICS)¹³; Instituto de Engenharia e Geociências (IEG)¹⁴; Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF)¹⁵; Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA)¹⁶ e Instituto de Saúde Coletiva (ISCO)¹⁷.

O gráfico 01 mostra a porcentagem de estudantes por instituto.

Gráfico 1 – Porcentagem de estudantes por Instituto da Ufopa



Fonte: Autoria própria.

¹² Licenciaturas em: Biologia e Química, Matemática e Física, Informática Educacional, Geografia, Pedagogia, Letras e História.

¹³ Arqueologia, Gestão Pública e Desenvolvimento Regional, Direito, Ciências Econômicas e Antropologia.

¹⁴ Ciências da Computação, Interdisciplinar em Ciências da Terra, Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Geofísica, Ciências de Informação e Ciências Atmosféricas.

¹⁵ Agronomia, Biotecnologia, Engenharia Florestal, Interdisciplinar em Ciências Agrárias e Zootecnia.

¹⁶ Engenharia da Pesca, Biologia e Gestão Ambiental.

¹⁷ Farmácia e Interdisciplinar em Saúde.

Pode-se notar que houve maior participação de estudantes do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS) e do Instituto de Ciências da Educação (ICED), com 29,8% e 25,7%, respectivamente. Esse quantitativo não é aleatório, ele reflete maior interesse dos indígenas nos cursos de ciências humanas e de ciências sociais e aplicadas, oferecidos nesses institutos.

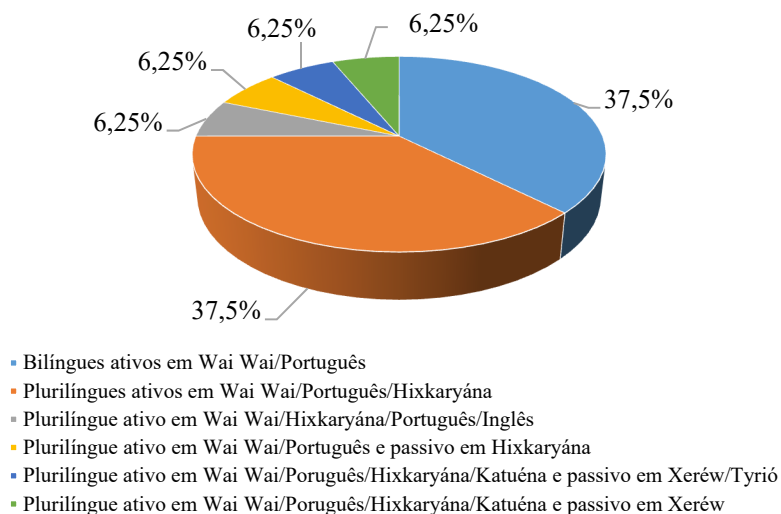
5.2 Situação linguística dos indígenas na Ufopa

Para a apresentação da situação linguística dos estudantes indígenas da Ufopa participantes da pesquisa, os organizamos em três grupos: (a) povos Wai Wai; (b) povo Munduruku (incluindo as três regiões do rio Tapajós de onde se origina: Alto, Médio e Baixo); e (c) povos Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara.

De acordo com os dados coletados, 10 línguas fazem parte do repertório linguístico desses indígenas, são elas: Wai Wai, Hixkaryána, Xeréw, Katuéna, Tyrió, Munduruku, Sateré-Mawé, Nheengatu, Português e Inglês.

Os Wai Wai apresentam maior diversidade linguística, com sete línguas no seu repertório, conforme pode-se observar no gráfico 02.

Gráfico 2 – Situação linguística dos estudantes Wai Wai



Fonte: Autoria própria.

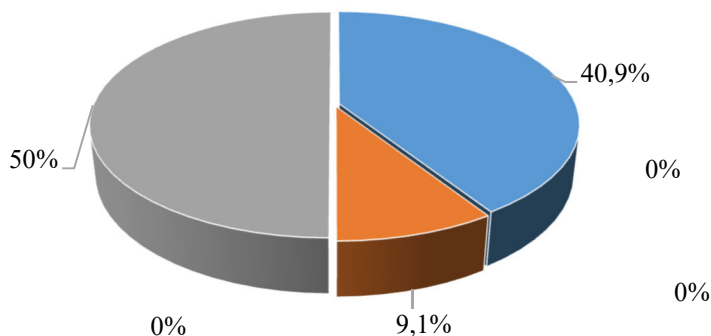
Não há casos de monolingüismo entre os Wai Wai consultados na pesquisa. Todos os estudantes são bilíngues e/ou plurilíngues, apresentando as seguintes situações: 37,5% são bilíngues ativos em Wai Wai/Português; 37,5% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Hixkaryána/Português; 6,25% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Hixkaryána/Português/Inglês; 6,25% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Português e passivos em Hixkaryána; 6,25% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Português/Hixkaryána/Katuéna e passivos em Xerév/Tyrió; 6,25% são plurilíngues ativos Wai Wai/Português/Hixkaryána/Katuéna e passivos em Xerév. Mediante tal repertório, constata-se que 100% dos indígenas apresentam domínio das línguas Wai Wai e Portuguesa.

Quanto ao valor funcional, os estudantes dessa etnia usam a Língua Wai Wai para se comunicarem com: cônjuges, filhos e amigos do mesmo grupo, mesmo em espaços públicos. Porém, essa língua já começa a perder função no seio familiar de alguns estudantes, domínio que lhe era próprio, pois eles estão tomando a decisão de se comunicarem em casa apenas em português, alegando a necessidade de aprimorarem sua proficiência nessa língua com vistas a melhorarem seu desempenho acadêmico. Observa-se que, além da pressão para “integrarem-se à vida da cidade”, com o intuito de evitarem sofrer preconceito, os estudantes indígenas sentem-se pressionados a buscar a fluência de um falante monolíngue em português, e, inclusive, dispostos a abandonar a própria língua, por acreditarem que ela pode estar atrapalhando seu aprendizado do português, especialmente no que tange à norma padrão. É uma situação preocupante, dado que a língua majoritária retira funções da minoritária, o que pode levar esses falantes ao monolingüismo em português.

As demais línguas Karib (Hixkaryana, Katwena, Xerév e Tyrió) que fazem parte do repertório linguístico dos Wai Wai entrevistados quase não são usadas na cidade, pois, além dos estudantes, não há ninguém que as “domine”. Contudo, dependendo do interlocutor, essas línguas são usadas em conversas telefônicas quando os parentes e amigos viajam de suas aldeias para locais onde tenha sinal de celular. Por sua vez, a Língua Portuguesa, em geral, é usada com indígenas de outras etnias e com os não indígenas em todos os domínios sociais nos quais se encontram: nas ruas, no comércio, em instituições públicas e privadas.

Diferentemente dos Wai Wai, entre os indígenas Munduruku há muitos casos de monolingüismo e nenhum caso de plurilingüismo, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Situação linguística dos estudantes Munduruku



- Bilíngues ativos em Munduruku/Português (Alto Tapajós).
- Bilíngues ativos em Português e passivos em Munduruku (Médio e Baixo Tapajós)
- Monolíngues em Português (Baixo Tapajós).

Fonte: Autoria própria.

Os Munduruku do Alto Tapajós correspondem a 40,9% dos estudantes e apresentam uma situação de bilinguismo ativo em Munduruku/Português. Os demais são oriundos do Médio e Baixo Tapajós, sendo que 9,1% são bilíngues ativos em português e passivos na língua indígena e 50% são monolíngues em português.

É importante informar que os estudantes na situação de monolingüismo, na verdade, não chegaram a adquirir a língua Munduruku, consequência das políticas linguísticas colonizadoras. Agora, amparados pela legislação brasileira, manifestam interesse em aprendê-la, pois consideram que é um processo viável, já que essa língua é falada na região do Alto Tapajós. Eles informam que já houve, em algumas de suas aldeias, aulas de Munduruku na escola formal, mas, apesar do esforço das lideranças, não há vontade política das instituições de educação para que essa atividade continue.

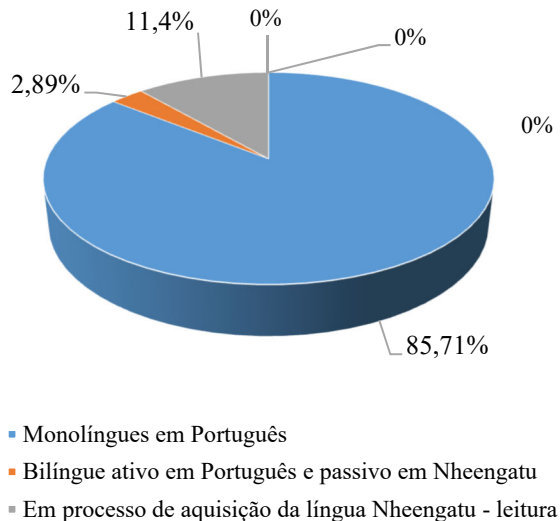
Assim, o português é a língua da comunicação dos indígenas do Baixo e do Médio Tapajós. A Língua Munduruku exerce função, juntamente com a Portuguesa, apenas entre os indígenas do Alto Tapajós: a primeira é usada intergrupo dentro e fora das aldeias; a segunda é utilizada extragrupo em todos os domínios linguísticos para comunicação com não indígenas, com os Munduruku não falantes da língua indígena e com os membros de outras etnias. É importante sinalizar que

essa língua indígena também já começa a perder função no domínio doméstico. Embora os estudantes manifestem, em seus discursos, o interesse pela continuidade na transmissão da sua língua, alguns estão deixando de interagir em Munduruku com seus filhos, o que coloca a língua materna em uma situação de vulnerabilidade no ambiente urbano.

Além dos Wai Wai e dos Munduruku falantes de língua indígena, há, na Ufopa/Sede, apenas uma estudante do povo Sateré-Mawé. Ela apresenta uma situação de bilinguismo ativo na língua da sua etnia e também na portuguesa, com boa habilidade de fala, leitura e escrita nas duas línguas. A língua Sateré-Mawé é utilizada por telefone para falar com familiares e amigos, tanto via ligação quanto via mensagem de *WhatsApp*. A Língua Portuguesa é usada com todas as pessoas com quem convive em Santarém.

Quanto aos indígenas Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara, quase todos são monolíngues em português, conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Situação linguística dos Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara



Fonte: Autoria própria.

Os dados mostram que somente 2,89% dos participantes apresentam bilinguismo em Língua Portuguesa (primeira língua) e Língua Nheengatu (segunda língua), sendo ativos na primeira e passivos na segunda (só entendem, não falam). A grande maioria, 85%, é falante apenas da Língua Portuguesa. Pela mesma razão que os Munduruku do Baixo Tapajós, eles não chegaram a aprender a língua dos seus ancestrais. Porém, nos últimos 20 anos, esse quadro vem, aos poucos, se revertendo, pois mesmo diante da forte resistência da sociedade hegemônica, que não aceita a sua “descaboclição”¹⁸ (cf. VAZ FILHO, 2019), esses povos vêm lutando pelo reconhecimento da sua identidade étnica e seus direitos como tal. Em função disso, alguns deles estão se interessando por aprender a Língua Nheengatu, que assumiram como sua. Nessa pesquisa, 11,4% deles dizem estar em fase de aquisição dessa língua por meio da leitura de textos e já conseguem ler e falar algumas frases curtas.

Resumindo, os dados analisados mostram que dos 74 estudantes entrevistados apenas 27 ainda falam uma das línguas indígenas (minoritárias), a maioria (47 estudantes) fala somente o português (majoritária). Além disso, constata-se que as funções das variedades do repertório linguístico dos falantes não estão sendo sistemática e amplamente mantidas. Isso significa que as comunidades de fala dos indígenas da Ufopa não estão mantendo o seu padrão sociolinguístico e encontram-se numa situação de *bilinguismo instável* (FISHMAN, 1971). A relação de conflito linguístico é evidenciada aqui, visto que os domínios sociais estão em disputa de espaço e, infelizmente, a língua majoritária está em vantagem, já que vem ganhando terreno no domínio do lar e na interação com as crianças, que eram domínios próprios das línguas indígenas.

5.3 Afinal, o problema dos indígenas na Ufopa é o português?

De acordo com os dados¹⁹ da presente pesquisa, todos os estudantes indígenas entendem, falam, leem e escrevem em Língua Portuguesa, tanto que foram apro-

¹⁸ Processo que vem ocorrendo da década de 1980 à atualidade. Ou seja, diversos povos (como os Mura, Kambeba, os Kontanawa e os 13 povos do Baixo Tapajós) “irrompem no cenário regional e político como índios, exigindo reconhecimento legal de seus territórios como Terras Indígenas (TI)”, educação formal e serviços de saúde de acordo com os direitos assegurados pela Constituição brasileira aos povos indígenas (VAZ FILHO, 2019, p. 116).

¹⁹ Apresentados pelos estudantes indígenas durante as entrevistas.

vados para os cursos da instituição pelo aspecto linguístico²⁰ e elaboram trabalhos acadêmicos apenas nessa língua. Desse modo, embora se atribua à ausência de “domínio” do português o fator para que os indígenas não sejam aprovados nas disciplinas e não concluam seus cursos, os resultados mostram que, apesar de haver alguma dificuldade linguística, isso não parece ser o principal problema, pois 100% deles comunicam-se em português (tanto na modalidade oral quanto na escrita).

Ao indagarmos sobre o que mais impacta negativamente na sua vida acadêmica, sete situações foram recorrentes na fala dos estudantes, embora a maioria esteja mais relacionada a dificuldades financeiras, a lacunas advindas do ensino básico e a condições de estudo, conforme apresentamos a seguir.

Finanças – Os indígenas declaram que o custo de vida na cidade é muito alto quando comparado ao estilo de vida na aldeia e que sua sobrevivência depende totalmente de bolsa de auxílio estudantil, ainda que ela não supra, integralmente, seus gastos. Ademais, por razões socioculturais, os indígenas casados, quando ingressam na universidade, migram para a cidade com toda sua família, o que demanda mais recursos para sobrevivência.

Ensino básico precário – Os indígenas alegam que as lacunas deixadas pelo Ensino Básico atrapalham significativamente sua aprendizagem na graduação, visto que a maioria cursou no modelo modular²¹, muitas vezes estudando conteúdo de componente, referente a um ano, em duas semanas.

Moradia – Os estudantes encontram muitas dificuldades para obter moradia em Santarém, pois o preço de aluguel dos imóveis é bastante elevado e a Ufopa não conta com casa de estudante para minimizar esse problema.

²⁰ A maioria dos participantes da pesquisa, aqui apresentada, ingressou na Ufopa por meio do Processo Seletivo Especial Indígena, que “seleciona” os candidatos a partir da escrita de uma “redação” e da realização de uma entrevista, ambas em língua portuguesa.

²¹ A oferta do ensino médio nas aldeias indígenas da região se dá através do programa Sistema de Organização Modular do Ensino Indígena (SOMEI). Os professores contratados são, em sua maioria, não indígenas, e as disciplinas são compactadas em módulos. Assim sendo, a carga horária é condensada para corresponder a curtos períodos de permanência do professor em cada aldeia. Por um lado, o ensino modular é visto como uma conquista, uma vez que a implantação do nível médio nas aldeias significa a expansão da formação nas comunidades e um freio no deslocamento para as cidades em busca da continuidade dos estudos. Por outro lado, o ensino modular é criticado, de forma geral, pela precariedade das condições e pelo que é considerado como um ensino de má qualidade, que é sempre comparado de forma assimétrica com o ensino regular na cidade.

Cuidados com os filhos – As estudantes mães têm grandes dificuldades para conciliar os estudos com os cuidados e a atenção aos filhos, especialmente por não terem com quem deixá-los para participarem das atividades acadêmicas. E, em diversos casos, não contam com vagas disponíveis em creches.

Acesso à tecnologia – Os estudantes declaram que possuem dificuldades para elaborar os trabalhos e ter acesso à informação, pois não dispõem de computadores, hoje essenciais para um aluno universitário, nem de internet para estarem a par das informações referentes às disciplinas e à vida universitária.

Acompanhamento – Os estudantes alegam que a ausência de acompanhamento pedagógico e social pela instituição é um fator que contribui, também, para o seu insucesso acadêmico. Dizem: “na universidade é cada um por si e é muito difícil o curso mostrar interesse pelo seu aprendizado ou para conhecer suas dificuldades”.

Questões linguísticas – Os estudantes que têm o português como segunda língua (Munduruku do Alto Tapajós e Wai Wai) dizem que a Língua Portuguesa é um problema quando precisam ler e produzir textos acadêmicos e, também, apresentar seminários. Consideram os gêneros acadêmicos complexos e até confusos. Ademais, sentem dificuldades para apresentação de trabalho oral porque sentem medo de sofrerem preconceito ou de serem motivo de riso por não falarem o português com a fluência de um monolíngue. Os estudantes que têm o português como primeira língua dizem que também sentem dificuldades para entender os textos acadêmicos, não por não saberem a língua, pois essa dificuldade é compartilhada pelos acadêmicos de modo geral (indígenas e não indígenas), mas pelo grau de dificuldade dos textos. De modo geral, todos dizem que não eram acostumados com essa realidade e que muitas didáticas não colaboraram com o aprendizado. Além disso, alguns reconhecem que falta mais estudo da parte deles.

Dentre os diversos problemas que são apontados como motivos que impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos indígenas, as questões linguísticas também são apresentadas, mas não como um dos desafios determinantes para o “insucesso acadêmico”, pois geralmente essa questão é citada em última posição no *ranking* de problemas. Fica claro, também, que isso não tem a ver com “saberem ou não o português” (enquanto “idioma”) ou por serem indígenas, visto que tais desafios não são exclusivos desses estudantes. Trata-se

de dificuldades para ler e escrever textos acadêmicos em Língua Portuguesa, o que parece ser uma consequência do Ensino Básico inadequado ou insuficiente que tiveram.

Sobre as dificuldades de leitura, há de se concordar que a compreensão de textos teóricos é um obstáculo para qualquer estudante, particularmente no início da graduação, já que não eram habituados à leitura desses textos no Ensino Básico. Ademais, o estranhamento dos indígenas que têm o português como segunda língua, achando tais “textos confusos” é uma situação compreensível, pois a coerência de um texto, isto é, “o fazer sentido” não se limita à combinação dos elementos linguísticos, haverá sempre a necessidade dos conhecimentos de mundo constituídos e armazenados na memória do leitor (KOCH; ELIAS, 2012). Dessa forma, é importante dizer que diversos conhecimentos da cultura dominante/ocidental, que permitem assimilar determinados conteúdos, ainda estão em fase de acesso e de construção para muitos indígenas. Por essa razão, há a necessidade de se ter alguns cuidados e acompanhamento pedagógico e social, uma demanda já feita por eles à instituição em vários momentos presenciados por nós.

É necessário considerarmos, também, as variedades da Língua Portuguesa usadas pelos indígenas. Segundo Maher (1998; 2006), embora o português não seja “um símbolo tradicional de indianidade” por ser a língua do colonizador, após 500 anos de contato, constatam-se, nas práticas discursivas dos indígenas, diversas variedades dessa língua, por meio das quais sinalizam marcas de identidade. Ou seja, como as representações são social e permanentemente (re)construídas e a identidade não é algo alocado e imutável, a identidade indígena também é veiculada em Língua Portuguesa, já que muitos indígenas “dela se apropriam e a moldam a fim de, através de seu uso, construir e marcar suas identidades” (MAHER, 1998, p. 135), o que amplia o leque de variedades do português brasileiro, como: o Português Kamayurá, o Português Sateré-Mawé, o Português Munduruku, o Português Wai Wai e outros portugueses usados por grupos étnicos Brasil afora.

Reconhecemos, mais rapidamente, essas variedades quando elas são usadas por indígenas que têm a língua do seu povo como primeira, pois claramente percebemos seus aspectos linguísticos e culturais no uso do português. Porém, Maher (1998) traz uma informação importante acerca das variedades do português pelos indígenas que já não falam a língua dos seus ancestrais. No âmbito da sua

experiência no ensino de português para professores indígenas do Acre, constatou que, mesmo que uma parcela deles já seja monolíngue na língua do colonizador, mantiveram parte da sua *cultura interacional*²², transpondo-a para essa língua, particularmente no que tange ao seu componente *sociopragmático*, constituído por um traço diacrítico de indianidade, um modo de enunciação que se compõe de “um estilo que é, em muitos momentos, a própria mensagem” (MAHER, 1998, p. 122, 135). São, por exemplo, formas de saudação, apresentação pessoal, apresentação de um conteúdo, condução de uma aula etc., com características que se distinguem das formas de interação comunicativa de um não indígena. Isso pode causar certo estranhamento em muitas pessoas, que podem alegar que tais indígenas “não sabem/não dominam” português, enquanto, na verdade, é um modo específico de enunciação, ou melhor, como diz Maher (1998), é um modo de “ser índio em português”, uma realidade sobre a qual precisamos ficar atentos na academia.

A partir do exposto, temos ciência de que é necessário que se realizem pesquisas e se aprofundem as reflexões sobre as questões que impactam a vida acadêmica dos indígenas na Universidade, assim como sobre as variedades do português referidas acima (que, aqui, citamos brevemente). Isso é importante como contribuição para que essa universidade se reinvente, reconheça e valorize as cosmologias e os modo de vida dos povos indígenas da sua área de abrangência.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos apresentar um quadro ilustrativo da situação linguística dos indígenas estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará para conhecermos o seu repertório linguístico, a situação de *monolingüismo*, *bilingüismo e/ou plurilingüismo*, o *valor funcional das línguas* e, também, para refletirmos se o principal problema para o seu “insucesso acadêmico” pode ser atribuído ao “não domínio da Língua Portuguesa”.

Participaram da pesquisa 74 indígenas de 13 povos, que, por meio de uma entrevista, realizada a partir de um questionário semiestruturado, apresentaram informações sobre as línguas, seu uso e sobre os problemas que enfrentam na universidade.

²² Termo de Leavitt e Stairs (1988), usado por Maher (1998).

Constatamos que o repertório linguístico dos estudantes é composto por 10 línguas: Wai Wai, Hixkaryána, Xeréw, Katuéna, Tyrió, Munduruku, Sateré-Mawé, Nheengatu, Português e Inglês. Os Wai Wai são os que apresentam maior diversidade linguística, tendo em vista que utilizam 7 das 10 línguas, nas quais apresentaram situações de *bi- e/ou plurilinguismo ativo*, no entanto, as línguas indígenas já começaram a perder função nos seus domínios de uso. Os Munduruku têm, em seu repertório, apenas 2 línguas, a Munduruku e a Portuguesa, mas a metade deles é monolíngue em português. Além disso, a língua indígena está perdendo função em domínios que lhe pertenciam. A única estudante indígena Sateré-Mawé apresenta uma situação de bilinguismo ativo na sua língua e na portuguesa. Quanto aos indígenas Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara, os dados mostram que quase todos são monolíngues em Língua Portuguesa e uma pequena porcentagem apresenta bilinguismo ativo em português e passivo em Nheengatu. Felizmente, alguns estudantes desses povos, por interesse próprio, estão em processo de aquisição da Língua Nheengatu.

Constatamos que as línguas indígenas e a Língua Portuguesa, assim como ao longo da história do Brasil, estão em um contexto de conflito linguístico, visto que a relação é desigual, o português está tomando os domínios que eram das indígenas. Além disso, a afirmação de que o problema dos indígenas na universidade é o não domínio da Língua Portuguesa não se coaduna com os dados, pois todos os estudantes são falantes do português. Outros problemas, como as dificuldades financeiras e as assimetrias existentes na oferta do ensino básico causam maior impacto (negativo) a sua vida acadêmica.

Porém, acreditamos que há muito a conhecer sobre os povos indígenas e sobre as relações linguísticas e socioculturais pós-contato, a fim de se chegar à igualdade de oportunidades para os povos Amazônidas no âmbito do Ensino Superior, particularmente para os indígenas que se encontram na Ufopa. Ademais, esperamos que os dados, aqui levantados, sirvam como instrumento de informação para os docentes e servidores técnicos dessa instituição, bem como para dar visibilidade aos estudantes indígenas sobre a situação de ameaça às suas línguas, para que possam, dessa maneira, com a sabedoria e a inteligência que lhes são próprias, traçar estratégias de fortalecimento linguístico e cultural, com o propósito de perpetuar, às futuras gerações, suas diversas formas de patrimônio cultural imaterial.

REFERÊNCIAS

BASSANI, I. S. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015.

BATISTA, M. G. C. *Língua munduruku: bilinguismo e valor funcional*. 2019. 31 f. Relatório de Iniciação Científica. Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

BRAGGIO, S. L. B. Políticas e Direitos Linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Signótica*, Goiânia, v. 14, p. 129-46, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7310/5176>. Acesso em: 17 jun. 2020.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar. In: VERMES, G.; BOUTET J. (Org.). *Multilinguismo*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 117-219.

FISHMAN, J. *Sociolinguistique*. Bruxelles; Paris: Labor; Nathan, 1971.

FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 24-40.

FRANCESCHINI, D. C. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé. In: SILVA, S. S. (Org.). *Cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 2011. p. 41-72.

FREIRE, J. R. B. As línguas, os índios e os direitos linguísticos. *Revista Continente*, Pernambuco, n. 196, abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GAMA, K. C. C. *Situação sociolinguística dos wai wai residentes em Santarém*. 2019. 28 f. Relatório de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

GROSJEAN, F. Bilinguismo Individual. *Revista UFG*, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 163-76, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 19 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *O Brasil Indígena: língua falada*. IBGE, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>. Acesso em: 4 abr. 2021.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA [IPOL]. Plataforma do Letramento: o Brasil e suas muitas línguas. *IPOL*, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://ipol.org.br/tag/li>. Acesso em: 4 abr. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. *Povos Indígenas no Brasil: Munduruku*. São Paulo: ISA, 2017. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. *Povos indígenas no Brasil: Tucuna*. São Paulo: ISA, 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tucuna#L.C3.ADngua>. Acesso em: 4 abr. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p. 11-37.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-38.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p.131-53.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PAGOTTO, E. G. Sociolinguística. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem – linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 49-72.

QUEIROZ, R. C. Cosmologia e história waiwai e katxuyana: sobre os movimentos de fusão e dispersão dos povos (Yana). In: GRUPIONI, D. F. *et al. Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná*. São Paulo: Comissão Pró-índio; Iepé, 2015. p. 104-33.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas brasileiras*. São Paulo: Loyola, 1986.

SOUSA, C. C. *Esboço sociolinguístico dos indígenas do Baixo Tapajós, oriundos do PSEI/UFOPA*. 2019. 23 f. Relatório de Iniciação Científica. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUZA LIMA, A. C. Reconsiderando poder tutelar e formação do Estado no Brasil: notas a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. In: FREIRE, C. A. R. (Org.). *Memória do SPI: imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011. p. 201-12.

VAZ FILHO, F. A. A incômoda reorganização dos povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia. In: GARCÉS, C. L. L.; SILVA, C.; MORALES, E. N (Org.). *Desafiando Leviatãs: experiências indígenas com o desenvolvimento, o reconhecimento e os Estados*. Belém, PA: MPEG, 2019. p. 115-38.

VAZ FILHO, F. A. *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*. 2010. 478 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Sobre as autoras:

Denize de Souza Carneiro: Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Amazonas. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), lotada no Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação. Área de pesquisa: Línguas Indígenas (descrição); sociolinguística qualitativa, ensino de línguas Indígenas e formação de professores indígenas. **E-mail:** denize.carneiro@ufopa.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>

Paula de Mattos Colares: Doutora e mestra em Antropologia Social pelo Museu Nacional – UFRJ. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), lotada no Programa de Educação do Instituto de Ciências da Educação. Área de pesquisa: Etnologia indígena, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. **E-mail:** paula.colares@ufopa.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9276-4053>

Crislaine Castro de Sousa: Graduanda do Curso de Ciências da Computação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Líder indígena do povo Tapuia. **E-mail:** crislainetapuia@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5306-7239>

Recebido em: 08/02/2021

Aprovado para publicação em: 27/04/2021