

OS MUNDURUKU, OS WAI WAI E O PORTUGUÊS ACADÊMICO: UMA CONVERSA SOBRE DIFICULDADES, SUPERAÇÕES E AÇÕES AFIRMATIVAS LINGUÍSTICAS

Cassia Beatriz Feleol Silva¹
Denize de Souza Carneiro²

Resumo: Apresentamos, neste trabalho, os resultados de uma pesquisa sobre os desafios relacionados ao português acadêmico que impactam a permanência de graduandos Munduruku e Wai Wai na Universidade Federal do Oeste do Pará assim como as estratégias que usam/usaram para driblar os problemas a fim de atenderem às práticas de letramento exigidas neste ambiente. Os dados que serviram de base para descrição e reflexão sobre o tema foram obtidos por meio de entrevistas junto a quatro estudantes de cada povo. A análise do conteúdo de suas falas mostra que, além de falantes de suas línguas maternas, têm fluência na língua portuguesa, mas manifestam dificuldades para interagir na variedade português acadêmico. Apesar disso, são resistentes, resilientes e ativos: adotam diversas alternativas para permanecer na universidade e apontam ações que a instituição poderia adotar para melhorar sua interação comunicativa.

Palavras-chave: Português indígena. Português acadêmico. Ações afirmativas linguísticas na universidade. Graduandos Munduruku e Wai Wai.

THE MUNDURUKU, THE WAI WAI AND ACADEMIC PORTUGUESE: A CONVERSATION ABOUT HARDSHIPS, OVERCOMINGS AND LINGUISTIC AFFIRMATIVE ACTIONS

Abstract: We present, in this paper, the results of a survey on the challenges related to academic Portuguese that impact the permanence of Munduruku and Wai Wai undergraduates at the Federal University of Western Pará, as well as the strategies they use/used to overcome such problems in order to meet

1. Mestre em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Oeste do Pará. Graduada em Letras Inglês/Português pela mesma universidade. Pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). E-mail: bfeleol@outlook.com.

2. Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: denizesc10@gmail.com.

the literacy practices required in the university environment. The data that based the description and reflection on the subject was obtained through interviews with four students from each group. The analysis of the content of their speeches shows that, in addition to being speakers of their mother tongues, they are fluent in Portuguese, but show difficulties when interacting with academic Portuguese. Despite this, they are driven, resilient and active: they adopt several alternatives to stay at the university and point out actions that the institution could adopt to improve their communicative interaction.

Keywords: Portuguese indigenous. Academic Portuguese. Affirmative linguistic agenda at the university. Munduruku and Wai Wai graduates.

Palavras iniciais

A presença de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior (públicas e privadas) era bastante restrita antes da Lei Federal nº 12.711/2012, visto que, até 1990, essa modalidade de ensino, para eles, não fazia parte das agendas do governo. Tal presença foi crescendo, paulatinamente, devido à necessidade de formação de professores para as escolas das aldeias e, também, em função das lutas dos movimentos indígenas, com apoio de indigenistas.

Havia, em 2004, uma estimativa de cerca de 1.300 estudantes que tiveram seu ingresso nas universidades, incentivados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) do governo federal (PALADINO, 2012). Esse número aumentou para cerca de 8 mil em 2012 como consequência das determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidaram os direitos indígenas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostraram que o número de estudantes indígenas ingressantes saltou de 10.219 para 80.652 entre 2010 e 2019. Como é perceptível, os maiores obstáculos não estão mais no acesso dos indígenas às universidades, pois isso já acontece. O problema atual é garantir que *permaneçam* estudando, considerando os inúmeros desafios, como: dificuldades financeiras; diferenças socioculturais; embate com novos conhecimentos; pouco domínio dos conhecimentos da cultura dominante; preconceito institucional; barreira linguística; ausência dos conhecimentos tradicionais indígenas pela universidade; falta de acompa-

nhamento pedagógico (PALADINO, 2012), dificuldades no uso das ferramentas digitais e tecnológicas, dentre outros.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), assim como outras universidades, vem buscando desenvolver estratégias para a permanência dos estudantes indígenas. Uma delas foi a criação da Formação Básica Indígena (FBI³), uma medida de ação afirmativa que objetiva contribuir para a minimização dos problemas enfrentados pelos indígenas no âmbito dos seus cursos de graduação. Trata-se de um projeto de formação inicial cuja proposta é acolher os indígenas no espaço universitário e trabalhar sua autonomia acadêmica por meio de atividades de ensino e extensão (COLARES, CARNEIRO, 2021).

Essa medida tem gerado impactos positivos, porém, há muito a ser feito, pois os desafios, mesmo que em graus variados, persistem, por exemplo, no aspecto linguístico. Constatamos isso em nossa convivência com acadêmicos Wai Wai e Munduruku, que têm o português como segunda língua. Alguns manifestaram certa inquietação e desconforto quanto ao uso do dito “português acadêmico”, em razão de enunciações técnicas e rebuscadas demais, dificultando a compreensão, inclusive, de estudantes monolíngues em português. Esse contato e essa escuta aos estudantes indígenas foi o que motivou a realização deste trabalho, cujas questões levantadas foram as seguintes: Que problemas linguísticos mais afetam os indígenas que têm o português como segunda língua na Ufopa? Que estratégias adotaram/adotam para superar os desafios linguísticos na academia? Eles apontam alguma ação para mitigar os obstáculos que impactam sua interação comunicativa na educação superior?

Pesquisar tal realidade faz-se relevante para documentar e dar visibilidade aos problemas e às experiências vivenciadas por esses acadêmicos. Os resultados podem contribuir para se pensar em ações de Política e de Planejamento linguístico em seu benefício na educação superior. Além disso, pesquisas dessa natureza são importantes no que diz respeito à produção de conhecimentos acerca das variedades “português indígena”

3. A FBI foi implantada em 2017, desde então vem sendo trabalhada como alternativa para discutir a construção de novos paradigmas de ensino, em diálogo com os povos indígenas e em defesa dos seus direitos. Para mais informações, ver Colares e Carneiro (2021).

e “português acadêmico”, uma abordagem relativamente nova nas discussões sobre o ensino de Português. Assim sendo, este trabalho tem como propósitos: descrever e refletir sobre as dificuldades linguísticas dos Munduruku e dos Wai Wai no que diz respeito ao seu processo de inserção nas práticas de letramento acadêmico; averiguar e descrever as estratégias que criaram para lidar com as práticas de letramento exigidas na universidade; documentar o que tais acadêmicos têm a dizer sobre ações afirmativas linguísticas que tenham como objetivo minimizar problemas de comunicação (em português) na universidade.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por a considerarmos uma abordagem mais adequada para “investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade”, como: “aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos” (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p. 90). Os dados utilizados para a análise foram obtidos por meio de entrevistas a partir de um questionário com questões para as quais buscávamos respostas. Foram entrevistados 04 estudantes de cada povo no primeiro semestre de 2021, via telefone⁴ e aplicativo de WhatsApp. A descrição e a reflexão que aqui apresentamos foram realizadas com base nas respostas dos acadêmicos (que são apresentadas em quadros), considerando o conteúdo de suas falas e nossas percepções, nos momentos de interação, durante as entrevistas.

A apresentação deste estudo está organizada, além das palavras iniciais e finais, em quatro seções: na primeira, caracterizamos, brevemente, os povos Munduruku e Wai Wai; na segunda, apresentamos algumas reflexões sobre os povos indígenas e sua relação com o português; na terceira, discorremos sobre as dificuldades e as estratégias facilitadoras apontadas pelos estudantes participantes desta pesquisa e, na quarta seção, expomos as ações que poderiam ser adotadas pela universidade como ações de política linguística, segundo esses indígenas.

4. Devido à impossibilidade de fazê-las presencialmente por conta da pandemia da Covid-19 ainda em curso no momento da pesquisa.

Os Munduruku e os Wai Wai

Os Munduruku

Munduruku significa “formigas vermelhas”, uma denominação usada pelos Parintintin para se referir ao povo rival (ISA, 2017). Porém, sua autodenominação, de acordo com Jair Boro Munduruku, é *Wuyjuyüyü*, que significa “pessoa/gente”. Além dela, há também a autodenominação *Corariwat*, que significa “o povo tauari” de acordo com o cacique Adriano Saw, pelo fato de usarem cintos, tornozeleiras e braçadeiras confeccionadas com entrecascas de árvores de tauari (ROCHA *et al.*, 2021, p. 45). Apesar dessas autodenominações, essa nação indígena, de língua⁵ e cultura tupi, é conhecida pela sociedade envolvente como Munduruku.

Sua população é de mais de 13 mil pessoas, que estão distribuídas a sudoeste do Estado do Pará, a leste do Amazonas e ao Norte do Mato Grosso. No Pará, habitam aldeias ligadas aos municípios de *Santarém* (Açaizal, Ipaupixuna, São Francisco da Cavada), *Aveiro* (Escrivão) e *Belterra* (Bragança, Marituba e Takuara), *Itaituba* (Tis Munduruku, Sawré Muybu, Sawré Apompu e Sawré Juybu), *Trairão* (Sawré Muybu), *Jacareacanga* (diversas aldeias situadas nas TIs Sai Cinza e Munduruku). Uma parte desse território faz fronteira com o Estado do Mato Grosso (município de Juara), região em que os Munduruku convivem com indígenas Apiaká e Kayabi. No Amazonas, vivem na Terra Indígena Kwata-Laranjal, na região do rio Madeira, com jurisdição do município de Borba, onde convivem com os Sateré-Mawé. Os Munduruku participantes deste trabalho são originários de aldeias situadas no Alto Tapajós/PA.

5. A língua Munduruku integra, juntamente com a língua *Kuruyaya* (em processo de extinção), a família linguística Munduruku, um dos ramos do tronco Tupi (RODRIGUES, 1986). Atualmente, é falada apenas pelos Munduruku do Alto Tapajós e por poucas pessoas da região do Médio Tapajós. Nas comunidades do baixo curso do rio Tapajós, embora haja algumas experiências de retomada dessa língua, ela ainda não é falada como meio de comunicação. Na Terra Indígena Kwatá-Laranjal (Amazonas), é falada somente por poucos idosos.

Os Wai Wai

Wai Wai é um termo genérico, conhecido pela literatura etnológica para designar um coletivo de indígenas - Wai Wai, Hixkaryána, Xeréw, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukuto e Katuéna -, habitantes de uma região situada entre o Sul da Guiana, Leste de Roraima e Noroeste do Estado do Pará, que se uniram em determinado momento histórico. Tal união se intensificou no século XX, com a sua conversão ao cristianismo a partir do trabalho de missionários da Unenvangelized Fields Mission/ UFM (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015).

O etnônimo Wai Wai significa, ao pé da letra, “farinha branca” ou “tapioca”. No entanto, as explicações para sua origem são complexas. Uma delas afirma que foi criado pelos Wapixana para se referir aos Wai Wai que tinham um tom de pele mais claro que o deles. Para além dessa origem, essa designação mais expressa uma diversidade do que a identidade de um povo (JÁCOME; HARAYAMA, 2021), pois ela se refere a um coletivo de povos de língua⁶ e cultura Karib. Em função disso, usa-se o termo “povo” para fazer referência aos Wai Wai enquanto coletivo e “etnia” para os Wai Wai enquanto subgrupo, integrante deste agrupamento maior. Esse coletivo soma uma população de aproximadamente 3.500 pessoas que vivem na Amazônia Setentrional, em três Terras Indígenas (TI): T.I Nhamundá-Mapuera (2.293 pessoas), T.I Trombetas-Mapuera (811 pessoas) e T.I Wai Wai (365 pessoas), sob a administração de vários municípios do Amazonas, do Pará e de Roraima. Os estudantes participantes da pesquisa são originários de aldeias situadas nas TIs Nhamundá-Mapuera e Trombetas-Mapuera.

6. A língua Wai Wai integra, juntamente com 21 línguas irmãs, a família linguística isolada Karib (RODRIGUES, 1986). Essas línguas são faladas por cerca de 38 mil pessoas, situadas nos estados do Amapá, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Pará, sendo que o maior número de falantes se encontra no Amazonas. Os membros desse coletivo, geralmente, são falantes de mais de uma língua da família Karib - Wai Wai, Hixkaryana, Xerew, Katuéna, outras - no entanto, há predominância da língua Wai Wai, que funciona como língua geral no cotidiano das comunidades.

Povos indígenas e língua portuguesa

Maher (2006), linguista pioneira no ensino de português como segunda língua para os indígenas do Acre, ao relatar uma de suas primeiras experiências sobre o tema, conta que demorou a entender a fala de um professor do povo Arara. Ao expor sua opinião sobre o ensino das línguas indígena e portuguesa no currículo escolar, ele repetia com frequência a seguinte frase: “o português é uma língua emprestada, mas não é”. Com o tempo e com a experiência nesses cursos, a linguista entendeu que o professor queria dizer que a língua portuguesa, falada no Brasil, já não é exclusivamente “branca” (europeia), mas é indígena também, uma vez que diversas etnias dela se apropriaram e inculcaram nela suas marcas linguísticas e culturais, revelando suas identidades. Por essa constatação, Maher cunhou o termo “português indígena”.

Embora a maioria dos povos indígenas comuniquem-se no seu “português indígena”, nota-se cada vez mais interesse deles em adquirir o português dos documentos oficiais (padrão). Essa aquisição, para eles, não tem finalidade apenas comunicativa, mas se configura em uma estratégia de luta, pois, constantemente, precisam interagir (oral/escrita) com representantes do poder público municipal, estadual e federal a fim de defenderem e reivindicarem direitos. Nesse sentido, o português, seja indígena e/ou padrão/oficial, “configura-se numa língua instrumento, arma, ferramenta” (GORETE NETO, 2013, p. 128). Tal aquisição, no entanto, apresenta desafios. Por exemplo, a diversidade de cosmologias não permite, ao professor de língua portuguesa, usar os mesmos materiais e adotar os mesmos procedimentos ocidentais aplicados aos estrangeiros em processo de aquisição do português. Novas estratégias devem ser construídas, porém é necessário investimento para a construção de outras metodologias, considerando a diversidade de povos, mas esse tema ainda é pouco discutido, inclusive nas universidades.

7. Esse português é constituído das diversas variedades faladas (e escritas) pelos indígenas do Brasil, com particularidades típicas desses povos, geralmente influenciadas por padrões fonético-fonológicos, morfossintáticos e discursivos de suas línguas. Pelo limite de espaço, neste texto, não será possível apresentar exemplos.

Maher (1994) entende que o ensino de português para indígenas deve ser realizado na perspectiva pragmático-discursiva, não limitado aos níveis de análise linguística separadamente. Mais do que o desenvolvimento de uma competência estrutural, deve-se desenvolver uma competência comunicativa na língua-alvo, ou seja, mais do que levar os indígenas a saberem sobre a língua portuguesa, deve-se levá-los a saberem usá-la. Assim, evita-se a supervalorização da metalinguagem, já que o objetivo primeiro não é a gramática estrutural. Evita-se, também, um ensino descontextualizado, como lista de palavras isoladas, já que “congelam” significados e não permitem que o estudante desenvolva a capacidade de buscar apoio no contexto de uso para inferir significados. A contextualização da linguagem evita que esforços sejam desperdiçados com frases pragmaticamente esvaziadas. Essa autora, ecoando Paulo Freire, postula que não basta que o aluno saiba ler “Eva viu a uva”, faz-se necessário que ele compreenda qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha na produção da uva e quem lucra com esse trabalho.

Esse enfoque pragmático é de suma importância, pois, na aquisição linguística, o que se adquire não é simplesmente uma língua com suas regras especificamente intralinguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados (WILSSON, 2015). Portanto, tal ensino deve proporcionar, aos indígenas, mostras variadas da língua portuguesa em uso, de modo que eles, depreendendo o funcionamento discursivo dela, aprendam a nela se comunicar (MAHER, 1994).

Na universidade, os estudantes (indígenas e não indígenas) costumam relatar, em conversas informais, dificuldades com o chamado “português acadêmico” - variedade da língua portuguesa usada na academia, a qual tem um estilo mais formal e objetivo e privilegia certos gêneros (seminário, resumo, resenha, ensaio, artigo e outros) -, principalmente na leitura/compreensão de textos acadêmicos e na escrita de trabalhos de aproveitamento. Em função disso, é oportuno considerar a noção de letramento como prática social, conforme Street (2014), que postula um modelo ideológico de letramento.

No âmbito desse modelo, o autor entende que, para resolver problemáticas relacionadas à leitura e à escrita, os indivíduos necessitam

mais do que habilidades individuais (conforme o modelo autônomo⁸), é necessário considerar os diferentes papéis sociais assumidos que levam a situações de interações comunicativas específicas. Assim, Street (2014) concebe letramentos como múltiplos, sujeitos a relações de poder, variável de comunidade para comunidade e de acordo com suas condições socio-culturais. Isso implica dizer que as pessoas praticam novos letramentos a todo momento, a depender das suas necessidades comunicativas e interacionais. Nesse caso, é possível considerar letramento religioso, familiar, acadêmico e outros (GORETE NETO, 2013).

Os Munduruku, os Wai Wai e o português-acadêmico: dificuldades e estratégias facilitadoras

Participaram desta pesquisa, 04 estudantes Munduruku e 04 Wai Wai. Para nos referirmos a eles, usaremos o numeral seguido de M para os membros do primeiro povo (1M, 2M, 3M e 4M) e o numeral seguido de W para o segundo (1W, 2W, 3W e 4W), conforme o quadro 01.

Quadro 1: Os Munduruku e os Wai Wai participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Sexo	Línguas ⁹	Curso/Instituto	Situação Acadêmica
1M	38	M	MK/PT	Biologia/ICTA	8º período
2M	22	M	MK/PT	Eng. Florestal/ IBEF	6º período
3M	22	M	MK/PT	Ciências da Terra/IEG	2º período
4M	30	F	MK/WW/PT	Gestão Pública/ICS	Formada
1W	29	M	WW/PT	Arqueologia/ICS	Formado
2W	36	M	WW/KW/PT	Letras/ICED	Formado
3W	29	M	WW/HX/PT	Interdisc. Saúde/ISCO	3º período
4W	28	F	WW/KX/PT/ ING	Letras/ICED	7º período

8. Nesse modelo “o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154).

9. Lê-se: MK = língua Munduruku; PT = língua Portuguesa; WW = língua Wai Wai; HX = língua Hixkaryana; KW = língua Katwena; ING = língua Inglesa.

Todos os participantes ingressaram na Ufopa pelo Processo Seletivo Especial Indígena. Trata-se de 6 homens e 2 mulheres, que apresentamos a seguir:

Participantes Munduruku. 1M tem 38 anos, é da aldeia Kaburuá (Jacareacanga), é falante de Munduruku e Português. Atualmente, sua família vive em Praia do Mangue (Itaituba). Em 2014, migrou para Santarém para cursar Ciências Biológicas. 2M tem 22 anos, também é da aldeia Kaburuá. Na adolescência, mudou-se para Jacareacanga para cursar o ensino básico. Em 2017, chegou em Santarém para cursar Engenharia Florestal no Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF). Antes de ingressar especificamente no curso, passou pela Formação Básica Indígena (FBI). É bilíngue em Munduruku/Português. 3M tem 22 anos, nasceu na aldeia São Lourenço (Alto Tapajós), mas migrou para Jacareacanga na adolescência para continuar seus estudos. Em 2019, iniciou o curso de Ciências da Terra, que vem cursando desde então com o intuito de dar suporte e apoio ao seu povo em um futuro próximo. Também é bilíngue em Munduruku/Português. 4M tem 30 anos, nasceu em Itaituba, mas sua família é originária da aldeia Waro Apompu. Em 2019, formou-se em Gestão Pública. Casou-se com uma pessoa do povo Wai Wai e, com ele, teve três filhos, em função disso seu repertório linguístico é composto pelas línguas Wai Wai, Munduruku e Portuguesa.

Participantes Wai Wai. 1W tem 29 anos, nasceu na aldeia Cassauá, mas cresceu na aldeia Mapuera. Em 2014, mudou-se para Santarém para cursar Arqueologia. Foi a primeira pessoa de sua família a entrar na universidade. Ele tomou essa decisão para ajudar seu povo, mas não foi uma experiência fácil. No início, estranhou muito porque na universidade ninguém falava sua língua materna, a Wai Wai (fala também Hixkaryana e Português). Formou-se em 2020, mas não retornou para a sua comunidade, pois conseguiu um emprego na cidade e se prepara para ingressar no mestrado. 2W tem 36 anos, é da aldeia Mapuera. É trilingue em Wai Wai, Katwena e Português. Em 2013, migrou para Santarém para cursar Letras. Formou-se em 2017 e, hoje, trabalha como professor na sua aldeia. 3W tem 29 anos, também é de Mapuera e fala três línguas: Hixkaryana, Wai Wai e Português. Mudou-se para a cidade de Oriximiná para fazer o Ensino Médio. Em 2018, foi aprovada para cursar Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. 4W tem 28

anos, nasceu na aldeia Mapuera. Fala quatro línguas: Wai Wai, Hixkaryana, Português e Inglês. Migrou com a família para a cidade de Oriximiná. Em 2017, iniciou o curso de Letras.

Dificuldades relacionadas à fala em português

Para saber se os estudantes apresentavam dificuldades para se expressar oralmente em português, fizemos a seguinte indagação: “Em Santarém, você teve/tem dificuldade de falar em português? Se sim, onde foi/é mais difícil?”. Observemos as respostas no quadro 2.

Quadro 2: Sobre a fala em português

Participante	Em Santarém, você teve/tem dificuldade de falar em português? Se sim, onde foi/é mais difícil?
1M	“Não. Fui alfabetizado em português.”
2M	“Eu tenho um pouco de dificuldade de falar português na cidade. Só que eu tenho mais dificuldade na universidade, porque a gente precisa falar palavras científicas, palavras técnicas. A gente tem essa dificuldade pra explicar os assuntos, tipo, quando for apresentar seminário.”
3M	“Eu me sinto mais à vontade [para falar] fora da UFOPA porque [na academia] fico pensando no que as pessoas vão me dizer, caso eu fale alguma palavra errada.”
4M	“Não, porque já falo bem português.”
1W	“Eu não tinha dificuldade para conversar em português, por exemplo, na padaria, nas compras no comércio, mas na universidade eu tinha muita, principalmente, para explicar o que os textos diziam.”
2W	“Eu tinha dificuldade para falar na universidade. Para apresentar seminário e explicar texto.”
3W	“Sim, às vezes, nas lojas e dentro da universidade, quando estou na reunião. Eu já não tenho mais muita dificuldade de falar português hoje, como antes. Eu sou muito tímido. Por isso, às vezes, tenho dificuldade de falar português por medo de errar as palavras. Tenho medo que meus colegas de classe riam de mim, porque no ensino médio já presenciei isso.”
4W	“Eu tenho mais dificuldade de falar português na universidade.”

Dentre as respostas dadas pelos Munduruku, 1M e 4M, que cresceram na cidade, disseram não ter dificuldade para falar em português. 2M e 3M, por sua vez, que cresceram em suas aldeias, dizem apresentar dificul-

dades. Eles começaram a falar português apenas quando foram estudar na cidade. Dizem que, agora, já falam bem, mas ainda é difícil se expressar na universidade. 2M diz que o mais difícil é explicar os assuntos das disciplinas e 3M diz que não se sente à vontade de falar nesse espaço, pois tem medo de errar e ouvir comentários que poderiam deixá-lo triste. Quanto às respostas dadas pelos Wai Wai, todos disseram que sentem dificuldade para falar em português. Essa dificuldade é maior, também, na universidade, particularmente, para explicarem textos que não entenderam bem, para apresentarem seminário e para falarem em reuniões. 3W sente o mesmo temor de 3M, isto é, de sofrer preconceito e ser motivo de riso e chacota.

De fato, um dos desafios que os indígenas enfrentam na cidade é o preconceito, oriundo de diversos estereótipos ainda enraizados no imaginário de muitos brasileiros. Jucéli Tapajós, indígena Tapuia, no documentário “Raízes do Preconceito” (CARNEIRO; CORRÊA, 2020)¹⁰, afirma que a sociedade não indígena sempre encontra um jeito de discriminá-los e afetar a estima por si mesmos. No aspecto linguístico, tanto os falantes como os não falantes de língua indígena são discriminados: os primeiros, porque “falam o português errado” e, os segundos, “porque são índios falsos”. Para Jucéli, não há escapatória para as críticas e discriminações, há sempre motivos para “colocá-los para baixo”. No mesmo documentário, outros indígenas alegam que sofrem preconceito ou já tiveram sua identidade questionada¹¹, na universidade e na cidade, por não corresponderem aos estereótipos do imaginário social, tais como: traços físicos (pele morena, olhos pequenos e esticadinhos; cabelos pretos e espetados, no caso dos homens, ou pretos e lisos, no caso das mulheres); de índio sujo, mal vestido e parado no tempo. Há quem se espante e os questione por usarem maquiagem, terem cabelos cacheados, usarem tecnologia, joias e outros.

10. Sobre esse tema é oportuno sugerir também a fala de Crislaine Tapuia no *Fórum Bilinguismo Indígena no Brasil*, organizado por Elizabete Suzart, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7mg5HreeCfg&t=8s>.

11. Há muitos equívocos que alimentam preconceitos e levam ao questionamento da identidade indígena. Um deles é partir da noção de cultura como um fenômeno estático, desconsiderando as mudanças socioculturais que ocorrem em todas as sociedades, principalmente, naquelas que têm contato com povos diversos como os indígenas.

Dificuldades e estratégias facilitadoras relacionadas ao entendimento em português

Para sabermos se apresentavam dificuldades para entender as aulas na universidade e conhecermos as estratégias usadas para superar essa situação, realizamos as seguintes questões: “Você tinha/tem dificuldade para entender os professores nas aulas? Se sim, o que você fazia/faz para compreender as explicações?”. As respostas podem ser observadas no quadro 3.

Quadro 3: Sobre o entendimento durante as aulas

Participante	Dificuldade	Estratégia facilitadora
	Você tinha/tem dificuldade para entender os professores nas aulas?	O que você fazia/faz para entender as explicações?
1M	“Apesar do português rebuscado de alguns, conseguia entender.”	-
2M	“Sim, o mais difícil de entender é quando eles usam muitas palavras científicas. Eu fico sem entender quando eles explicam, porque a gente precisa traduzir essas palavras (...)”	“Às vezes, eu pergunto do professor ou pros colegas de aula (...). Eles me explicam, às vezes eu entendo, às vezes não fica muito claro... aí eu joga no google (...)”
3M	“Sim, eles usam algumas palavras e sinônimos que eu desconhecia ou desconheço. Pela forma de como é explicado também, ou seja, de um jeito bem formal.”	“Costumo perguntar pessoalmente, após a aula, aos professores. Evito falar para todos ouvirem. E quando a dúvida permanece, pesquiso em sites e livros (...)”
4M	“Sim, pelas palavras técnicas.”	“Eu fazia pesquisa na internet.”
1W	Eu tinha porque explicavam com muitas palavras técnicas e conceitos difíceis. Também muito rápido, como se a gente já soubesse muita coisa... A dificuldade foi mais no início (...). Eu não tinha noção de como era... E como não tinha estudado muita coisa que cobravam na universidade, eu precisava que o estudo e as explicações fossem bem devagar para conseguir aprender, mas não era. Tudo era rápido e corrido e isso foi ruim.	“Eu era interessado em aprender, então eu ficava atrás dos professores. Perguntava os assuntos, pedia para explicar de jeito diferente. Analogias e exemplo ajudavam. Também perguntava para meus colegas: ‘O que o professor disse? O que significa? Como se faz esse trabalho?’”
2W	“Sim, muita. Tinha palavra difícil e teoria também.”	“Pedia ajuda aos meus colegas e me esforçava muito para entender.”

3W	"Sim, às vezes não entendo quando o professor explica. Eles usam palavras técnicas, por isso não entendo muito do assunto. Tem muitos professores que usam palavras técnicas."	"Quando o professor fala uma palavra que eu nunca tinha ouvido, vou lá no google pesquisar sobre o significado. Ou eu pergunto pra minha colega Borari (...) ela me ajuda muito (...). Eu entendo quando ela me explica. Quando tô com dificuldade de alguma coisa, eu pergunto pra ela."
4W	"Sim, pelas palavras que usavam e também [pelo] conteúdo difícil de entender."	"Geralmente, pergunto pra algum colega."

Com exceção de 1M, que tem domínio da língua portuguesa, todos os indígenas disseram ter dificuldades para entender as aulas. As principais razões apontadas são: o uso de palavras técnicas e desconhecidas relacionadas às áreas de conhecimentos, os conteúdos complexos, a forma como os professores explicam, que, segundo os alunos, é "rápido demais" e, por fim, o fato de os professores acharem que todos já possuem conhecimentos prévios para acompanhar as explicações. Quanto às estratégias para superarem esses problemas, os estudantes, em sua maioria, perguntam aos colegas, pesquisam na internet e, em alguns casos, ao professor. Vale destacar a resposta de 3W, que conta com o constante auxílio de uma colega do povo Borari, que conheceu na Formação Básica Indígena. Esse fato é relevante porque ficou evidente, em nossa conversa com ele, a importância da FBI para que os indígenas construam laços de apoio que perduram no decorrer da graduação.

Dificuldades e estratégias facilitadoras relacionadas à compreensão de textos

Para conversarmos sobre o entendimento dos textos acadêmicos e conhecermos as estratégias facilitadoras que adotaram/adotam, indagamos: "Você tinha/tem dificuldade para compreender os textos que lia/lê na graduação? Se sim, o que você fazia/faz para compreendê-los?". As respostas são apresentadas no quadro 4.

Quadro 4: Sobre o entendimento de textos acadêmicos

Participante	Dificuldade	Estratégia facilitadora
	Você tinha/tem dificuldade para entender os textos que lia/lê na graduação?	Se sim, o que você fazia/faz para tentar entender?
1M	"Um pouco."	"Pesquisava na internet".
2M	"Sim, eu tenho dificuldade de ler os artigos de praticamente todas as disciplinas. O que complica mais é a dificuldade de descobrir o assunto (...). Todo texto que a gente lê, aparecem palavras que eu não conheço, palavras técnicas, aí fica muito difícil de entender."	"Eu costumo usar mais a internet, porque, quando eu pergunto dos colegas, eles demoram responder ou não explicam muito bem. É mais rápido pesquisar na internet."
3M	"Sim, em alguns significados de palavras, em textos da área de exatas e em livros que estão em língua estrangeira. Tive que ler em inglês para as aulas de Sedimentologia. Fui colocando no site de tradutor on-line para traduzir as páginas, uma por uma."	"Para as palavras e artigos, pesquiso em sites e procuro sempre entender o objetivo geral e o específico do texto para fazer minha conclusão (...). Para o texto da aula de Sedimentologia, como não tive mais opção, perguntei diretamente para o professor (...)."
4M	"Sim, da área de Estatística, matemática e Probabilidade de Estatística."	"Eu assistia videoaulas no Youtube e pesquisava na internet."
1W	"Eu consigo ler português. Minha dificuldade era mais para entender [o] conteúdo. Piorava quando os textos não eram de linguagem boa e quando eram muito grandes (...)"	"Para entender, eu fazia um pouco de tudo. Perguntava pra meus colegas, olhava na internet, perguntava para professores."
2W	"Sim, tive muitas dificuldades em todos, mais ainda nos textos de outras línguas como, inglês e latim."	"Perguntava para os colegas e olhava na internet."
3W	"Sim, eu tenho dificuldade de entender os textos que os professores passam. Como sou de Saúde Coletiva, então os textos que eles passam têm alguns termos complicados. No caso, esse semestre, me matriculei em nove disciplinas (...). Todas com bastante textos pra ler, com muitas palavras difíceis. Foi um semestre difícil e puxado."	"Qualquer dúvida, eu pergunto diretamente pros professores ou pras minhas colegas. Às vezes, os professores demoram pra responder, então é mais fácil perguntar pras minhas colegas. Aí, eu tiro dúvida sobre um texto ou página, pergunto: 'olha tal página eu tenho dificuldade, o que ele tá dizendo lá?' Aí minha colega Borari vai lá e explica o que o autor tá querendo dizer. Aí, já entendo."
4W	"Eu tenho dificuldade de modo geral, mas tenho mais de entender os textos de literatura, porque têm linguagem complicada."	"Eu pesquiso na internet."

De acordo com as respostas, em geral, os estudantes apresentam dificuldades para entender os textos acadêmicos. Dizem que a razão principal é o desconhecimento de palavras, mas, conversando com eles, entendemos que essa dificuldade não se restringe ao significado das palavras em si, ocorre também pela não compreensão de conceitos teóricos específicos e expressões idiomáticas do Português. Nunes *et al.* (2021, p. 127) também constataram essas dificuldades na disciplina *Laboratório de Textos*, experiência desenvolvida pelos cursos de Antropologia e Arqueologia da UFOPA. Conforme suas palavras:

Em relação especificamente à leitura, a experiência da disciplina permitiu perceber que havia dificuldade na compreensão de muitas palavras, expressões e conceitos nos textos. De modo que, por vezes, a incompreensão de duas, três, ou mesmo uma única palavra, central em um parágrafo, dificultava a compreensão geral do argumento. (...) Algumas, como dito, eram conceituais; outras não eram propriamente conceitos, mas apareciam com frequência, sendo características da linguagem acadêmica ou do jargão antropológico e/ou arqueológico - como 'contexto', 'análise', 'processo', 'inserção', 'construir/desconstruir', 'ideia', 'noção', 'extinção', 'primitivo', 'conceito', 'teoria', 'explicação', 'argumento', 'empírico', 'abstrato'; outras, ainda, eram palavras mais comuns da língua portuguesa. No caso de discentes bilíngues, uma fonte adicional de dificuldades são as figuras de linguagem, de um modo geral, e palavras de significado derivado - uma "construção teórica", "desconstruir um argumento" ou um "argumento bem amarrado".

De fato, essa realidade foi relatada pelos estudantes na nossa pesquisa. 2M, por exemplo, disse que só consegue continuar a leitura se souber o significado das palavras, as quais passam por uma tradução na sua cabeça. Já 1W diz que sua maior dificuldade era entender conceitos (teóricos) e 4W diz ter mais dificuldades com a linguagem dos textos de literatura, com expressões idiomáticas/locuções ("um não sei que", "para um bom entendedor, meia palavra basta") e metáforas comuns em textos literários. Para compreender os textos, os estudantes, em sua maioria, usam, como estratégia, as seguintes alternativas: pesquisam em sites de busca na internet; assistem videoaulas na plataforma de compartilhamento de vídeos (YouTube), perguntam/pedem explicações aos colegas, aos professores e usam o *google* tradutor para compreenderem, mesmo que parcialmente, textos em língua estrangeira.

Dificuldades e estratégias facilitadoras relacionadas à escrita de trabalhos acadêmicos

Para conhecer as dificuldades relacionadas à escrita de trabalhos acadêmicos, assim como as estratégias usadas para driblá-las, indagamos: “Você tinha/tem dificuldade para escrever os trabalhos acadêmicos?”. Se sim, o que você fazia/faz para conseguir elaborá-los? As respostas são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5: Sobre a escrita de trabalhos acadêmicos

Participante	Dificuldade	Estratégia facilitadora
	Você tinha/tem dificuldade para escrever os trabalhos acadêmicos?	Se sim, o que você fazia/faz para conseguir elaborar os trabalhos?
1M	"Nos trabalhos nem tanto. Tive mais para escrever o TCC".	"Contei com a ajuda do orientador".
2M	"Agora [já no 6º período], não é mais muito, mas, às vezes, eu fico com dúvida."	"Eu pergunto pro professor ou pro pessoal do grupo [de whatsapp], Eles explicam como é pra fazer."
3M	"Tenho sim, principalmente, na parte que não pode repetir as mesmas palavras, em todos os parágrafos."	"Eu vou pro dicionário virtual procurar os sinônimos de palavra e fazer a troca para que ela não se repita muito."
4M	"Sim, eu tinha muita dificuldade."	"Eu assistia vídeos, pesquisava na internet e pedia ajuda dos professores."
1W	"Entre falar, ler e escrever minha dificuldade maior era para escrever os trabalhos. Eu acabava seguindo um pouco da minha língua Wai Wai, que é de trás para frente em relação ao português e aí ficava ruim. Agora, já sei mais um pouco."	"Eu pedia ajuda de colegas e professores para me ajudar com português, até mesmo de professores que não eram do meu curso."
2W	"Sim, tinha mesmo, muito."	"Pedia ajuda de colegas não indígenas, que corrigiam para mim. Às vezes, até pagava."
3W	"Eu consigo fazer os meus trabalhos acadêmicos. Já manjo um pouquinho. Então, eu não peço a ninguém ajuda."	"Só quando surge alguma dúvida de interpretação pergunto, mas escrever, eu mesmo escrevo."
4W	"Tenho um pouco, principalmente em trabalhos de análise de poema, mas tento fazer mesmo assim."	"Quando tô com dificuldades, peço ajuda dos colegas e monitores que me auxiliam para escrever."

Com exceção de 2M e 3W, todos os estudantes manifestaram ter dificuldades para elaborar os trabalhos acadêmicos na modalidade escrita. 1M disse que sentiu mais dificuldade para escrever o TCC, mas que teve ajuda do seu orientador. 3M diz que se preocupa em não repetir palavras, pois já aprendeu que isso não é adequado no texto acadêmico, por isso, pesquisa sinônimos em dicionários *on-line*. 4M também teve dificuldades e buscou resolvê-las a partir de perguntas aos professores e de acesso a materiais audiovisuais disponíveis na internet. 1W diz que dentre as modalidades de fala, leitura e escrita, teve mais dificuldades para elaborar seus trabalhos escritos. Segundo ele, interferências da estrutura sintática da sua língua (Wai Wai) o atrapalhavam. Para conseguir elaborar seus trabalhos, ele pedia auxílio de colegas e professores, que o ajudavam, corrigindo seus textos em português. Tal interferência é o que Amado (2015) chama de *contato interlinguístico*¹², que ocorre quando a língua materna influencia na escrita do português e vice-versa. 4W diz que sua maior dificuldade consiste na elaboração de trabalhos cuja proposta é a análise prévia de poemas. É muito difícil para ela compreender a linguagem literária, repleta de figuras de linguagem, por exemplo, a metáfora. Para tentar resolver esse desafio, ela pergunta aos colegas o entendimento deles, o que a ajuda a compreender um pouco. Além disso, busca auxílio de monitores.

Ações afirmativas linguísticas. O que dizem os acadêmicos Munduruku e Wai Wai?

Nesta seção, apresentamos as possibilidades de ações afirmativas¹³, voltadas para as práticas de letramento acadêmico, que, de acordo com os estudantes participantes deste trabalho, propiciariam sua inclusão

12. Esse contato ocorre quando falantes bilíngues (ou plurilíngues) interagem de maneira próxima e pode haver influências entre as línguas.

13. Ação afirmativa é definida no Estatuto da Igualdade Racial como “programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção de oportunidades” (Lei nº 12.288/2010, Art. 1º, inciso VI, p. 1). Ação afirmativa linguística é uma demanda apresentada pelos acadêmicos indígenas que não têm o português como primeira língua, com vistas à igualdade de oportunidades.

nas atividades de ensino e no ambiente universitário. As ações apontadas são apresentadas no quadro 06.

Quadro 6: Ações para melhorar a interação dos Munduruku e Wai Wai na universidade

Participante	O que você acha que a universidade poderia fazer para facilitar a comunicação de vocês em português?
1M	"Acho que continuar com a monitoria Ceanama. Na verdade, melhorar essa monitoria e preparar mais monitores indígenas para ajudar os parentes. Também contratar tradutor falante da nossa língua e elaborar material didático com explicação mais acessível das teorias mais complicadas e de livros que só existe em língua estrangeira. Isso ia ajudar não só nós, mas outros também."
2M	"Eu acho que ia ajudar se tivesse professores indígenas na universidade (...). Eles iam explicar o assunto na nossa língua também (...). Só que, na minha opinião, isso é difícil acontecer na universidade, porque os professores devem estudar primeiro pra dar aulas. Eles precisam entender os assuntos primeiro. Então, é difícil encontrar pessoas querendo fazer isso."
3M	"Acho que pode criar debates entre nós (...). Realizar testes para verificar nosso entendimento sobre as disciplinas. Também, criar laboratório de linguagem e comunicação para leitura de textos com os indígenas, mas todos os outros acadêmicos [não indígenas] que precisasse também poderia frequentar, porque muitas dificuldades que nós enfrentamos, eles enfrentam também. Desse jeito, o conhecimento fica sendo compartilhado com todos."
4M	"A universidade precisa estimular os alunos indígenas porque tudo é muito desanimador. Precisa também fazer acompanhamento, por exemplo, os cursos poderiam realizar reunião duas vezes por mês com os estudantes indígenas para saber as dificuldades que eles estão tendo nas disciplinas e na universidade."
1W	"Acho que poderia ter monitores Wai Wai já formados na Ufopa para ajudar os estudantes Wai Wai a entender a universidade e os trabalhos. Eu mesmo sou muito procurado para orientar eles nos trabalhos. Como eu já passei por isso, explico tudo. Faço isso de graça, mas poderia ter monitores fazendo isso. E o ideal é o Wai Wai mesmo porque vai entender melhor. Acho que a Ufopa devia também contratar Wai Wai já formado para trabalhar como tradutores e acompanhantes dos Wai Wai na universidade. Poderia ser por instituto, por causa da área dos cursos. Essa pessoa ia ajudar em várias coisas, por exemplo, em reunião com colegiado e outras reuniões que precisa tomar decisão, pra explicar bem a discussão para os estudantes Wai Wai. Também trabalhar como mediador entre professores e Wai Wai que tiverem com mais dificuldades. Essa pessoa também poderia ser tradutor [simultâneo] em casos de apresentação de seminário e defesa de TCC se fosse mais fácil pro Wai Wai fazer a apresentação na nossa língua. Outra coisa também, acho que devia ter aulas só para os indígenas nos casos que o conteúdo for mais complicado. Ai o tradutor tinha que participar pra dizer a explicação em Wai Wai pra ajudar na compreensão. Isso seria só algumas vezes pra colocar os Wai Wai no assunto. O curso precisa ficar acompanhando e verificar o que é mais difícil e já se preparar... Porque é muito ruim não entender nada. Desanima a gente."
2W	"Acho que os professores devia fazer uns encontros só com os alunos bilíngues para conversar com eles sobre os assuntos das aulas... Perguntar se estão entendendo, se aproximar e explicar de jeito mais fácil."

3W	<p>"(...) na Ufopa, já fazem alguma coisa para os estudantes indígenas. (...) Cada indígena tem os seus monitores, tem o monitor de matemática, de química, de português. Qualquer dúvida que os indígenas têm, eles procuram esses monitores. Como eu, ano passado, eu tinha minha monitora e ela me ajudava muito. Quando eu tinha alguma dificuldade, eu perguntava pra ela. Se eu fosse fazer algum trabalho, a gente se encontrava na universidade... A primeira coisa que ela fazia era colocar eu pra ler o texto. (...) E ela me perguntava se eu entendi alguma coisa. Ai eu falava a parte que eu tinha entendido e a parte que não entendi, então ela me falava o que significava, o que o texto estava querendo dizer. Hoje, eu procuro ajuda dos monitores, na Saúde Coletiva tem monitores. Eu não sei como tá sendo para os outros indígenas, mas se eles estão com dificuldades de mexer no computador ou formatar trabalho ou como fazer resenha, eles têm que procurar a coordenação do curso deles pra falar que estão precisando de monitores. Como eu fiz a FBI¹⁴, aprendi (...) um pouco de cada coisa. Sei mexer no computador, formatar trabalho no formato ABNT, fazer resenha, citação... Eu tenho uma apostila (...) qualquer coisa eu olho lá."</p>
4W	<p>"Acho que aula de reforço específico para tratar sobre os textos das disciplinas ia ajudar muito a melhorar nossa comunicação com os professores. Às vezes, parece que não somos interessados, mas não é isso... Ficamos desanimados por não acompanhar as discussões das aulas."</p>

As ações apontadas correspondem à monitoria, contratação de ratutores, elaboração de material didático, contratação de professor universitário indígena, realização de acompanhamento pedagógico, criação de laboratório de linguagem e ações que motivem os indígenas.

Monitoria. Essa ação foi apresentada por 1M, 1W e 3W. Eles consideram que a existência de monitores indígenas bilíngues em Munduruku/Português e Wai Wai/Português facilitaria a compreensão dos estudantes indígenas que não têm o Português como primeira língua. Para 1M, há necessidade de melhorar a monitoria *Ceanama*¹⁵, preparando estudantes indígenas para auxiliar seus parentes; já 1W entende que o ideal seria que os "monitores" indígenas já fossem formados no ensino superior. Ele explicou que o monitor-aluno ainda não adquiriu uma ideia geral da universidade, além de que também precisa fazer suas atividades como aluno, o que é difícil de conciliar. Inclusive, disse que faz esse papel de monitor já formado.

14. Quando esse aluno cursou a Formação Básica Indígena, participou de projetos de inclusão digital e tecnológica, além de oficinas/cursos que estimulavam a autonomia acadêmica com orientações práticas sobre a realização de trabalhos acadêmicos.

15. Essa palavra faz parte da língua Nheengatu e significa "meu/minha parente", mas adquire também o sentido de meu/minha amigo (a). É a designação de um programa de Monitoria Acadêmica da UFOPA que tem a finalidade de auxiliar estudantes, público-alvo da Política de ação afirmativa dessa universidade, como indígenas e quilombolas.

Mesmo não recebendo nenhum auxílio financeiro, orienta seus parentes sobre como devem agir na universidade e como elaborar os trabalhos de aproveitamento. 1M e 1W consideram que monitores bilíngues são fundamentais para auxiliarem em conteúdos complexos, nos quais os professores não indígenas apresentam dificuldades para sanar dúvidas ou incluir os estudantes na discussão. De fato, a monitoria é uma medida estratégica para aproximar docente de discente e colaborar com a inclusão de alunos-monitorados, pois o aluno-monitor costuma ser mais acessível do que o professor, além de que, em alguns casos, o monitorado tem mais liberdade de compartilhar suas dificuldades com o monitor.

Tradutor indígena. Essa ação também foi apontada por 1M e 1W. Eles consideram importante, além da disponibilização de monitores indígenas, a contratação de indígenas para trabalharem como tradutores de línguas indígenas/português e vice-versa. 1M não apresenta muitos detalhes, por isso, perguntamos como seria esse trabalho, se seria para atuar como um intérprete nos mesmos moldes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ele respondeu que não, pois é importante que os indígenas também dominem português para aprenderem a se defender e a argumentar nessa língua. Sua resposta foi em consonância com o detalhamento de 1W, que entende a função dos tradutores indígenas como mediadores da relação entre indígenas- professores-universidade, com o propósito de incluir os estudantes bilíngues nos assuntos das disciplinas e de outras situações comunicativas no espaço universitário. 1W explica que essa contratação poderia ser por instituto, de acordo com as áreas de conhecimento. Os tradutores auxiliariam em dificuldades específicas das atividades de ensino, em reuniões e em diálogos entre os indígenas e a instituição, para explicar, em língua indígena, o conteúdo das discussões ou decisões a serem tomadas. Também poderiam trabalhar como tradutores simultâneos de seminários e de defesas de TCCs, nos casos em que os estudantes se sentissem mais confortáveis em se comunicar na língua materna, considerando que, em situação de vulnerabilidade e/ou nervosismo, o indivíduo tende a se expressar na língua materna. Além disso, poderiam auxiliar na compreensão de questões burocráticas, muitas vezes empecilho para a participação indígena em editais de bolsa de pesquisa, extensão e outros.

Material didático em linguagem acessível. 1M considera pertinente a elaboração de material didático sobre questões teóricas importantes para as áreas de conhecimento, escrito em linguagem mais acessível, assim como a elaboração de material que apresente, em português, conteúdos de textos escritos em língua estrangeira, pois, para o indígena bilíngue, já é difícil acompanhar/participar de aulas com textos em português, em outras línguas o desafio aumenta. Na verdade, textos em língua estrangeira também são um entrave para estudantes não indígenas, considerando que, no Brasil, quase não há incentivo para que os brasileiros aprendam outras línguas.

Professor indígena na universidade. 2M entende que, para melhorar a compreensão dos indígenas na universidade, o ideal seria que fossem contratados professores indígenas, no entanto, na mesma colocação, é expressa a dificuldade para isso acontecer. De fato, a presença de docentes indígenas na educação superior é quase inexistente. É necessário que as instituições de ensino superior superem o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico e criem mecanismos para que seus quadros docentes contemplem a diversidade de povos do país.

Acompanhamento, aulas e encontros apenas com estudantes indígenas. 4M aponta como ação importante o acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes indígenas para que se possa conhecer suas dificuldades de aprendizagem e de outras ordens. 3M, 1W, 2W e 4W sugerem a realização de encontros/aulas específicas, direcionadas aos indígenas, com o intuito de sanar dúvidas de conteúdos mais complexos, aplicação de testes para verificar seu entendimento e diálogo sobre a comunicação/linguagem usada na academia.

Laboratório de linguagem. 3M sugere a criação de um laboratório¹⁶ de linguagem e comunicação para leitura e discussão de textos, o qual poderia atender os estudantes não indígenas também.

Estimular os estudantes. 4M, 1W e 4W relataram o quão desanimador é “não entender nada” durante as aulas. A realidade é que, quando os estudantes indígenas ingressam na universidade, veem-se imediatamente

16. Vale informar que há, na Ufopa, uma experiência parecida com essa sugestão, a qual pode ser conhecida no texto de Nunes et al. (2021).

diante de novos conhecimentos, ritmos e formas de ensino, valores e modos de relação que divergem do ensino recebido por eles até então. De acordo com Maher (1994, p. 73), o indígena

tende a ocupar, já de partida, um lugar desvantajoso na interação, não só necessariamente, porque tem que se mover, linguisticamente falando, em “terreno alheio”, mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestará *na e através* da linguagem, afetando o teor da conversação (...).

Inegavelmente, a universidade tem a função catalisadora de estimular a permanência dos estudantes indígenas. Contribuiria visibilizar, não só para eles, mas para toda a comunidade acadêmica a importância da sua representatividade nesse espaço. E, como tudo é mediado pela linguagem, é fundamental propiciar sua interação comunicativa, para que o termo “interculturalidade¹⁷” possa ser usado de forma coerente.

Palavras finais

Neste trabalho, procuramos documentar as dificuldades dos estudantes indígenas Munduruku e Wai Wai para atender às práticas de letramento exigidas na universidade, assim como as estratégias propostas para atendê-las e as ações que apontam como alternativas para melhorar sua interação comunicativa e inclusão no ambiente universitário.

Os dados que serviram de base para tal registro foram obtidos por meio de entrevistas, realizadas por telefone. Aceitaram participar do trabalho 08 indígenas, sendo 4 de cada povo (Munduruku e Wai Wai). Os resultados mostram que todos, além de falantes de suas línguas maternas, têm fluência na língua portuguesa, mas manifestam dificuldades para se expressarem na variedade português acadêmico. Oralmente, quase não apresentam problemas para se comunicar no cotidiano da vida na cidade, mas “travam” para se expressar no espaço universitário, pois consideram

17. Conforme perspectiva crítica cujo problema central não é a diversidade étnico cultural, mas a diferença construída como padrão de poder colonial, propondo a descolonização social pela construção de outros mundos, sem subjugação e subalternização de povos (WALSH, 2012).

que (i) não dominam a linguagem técnica, formal - o que também dificulta o entendimento das explicações -, (ii) não entendem¹⁸ bem os textos para explicá-los ou (ii) temem sofrer preconceito linguístico. Quanto à escrita, encontram dificuldades para elaborar os gêneros textuais tradicionalmente solicitados como trabalho de aproveitamento (resumo, resenha, fichamento, artigo etc.), não pela elaboração em si mesma, mas porque ela depende do entendimento das aulas e dos conteúdos dos textos trabalhados, o que, em alguns casos, não ocorre e, em outros, ocorre apenas parcialmente.

Apesar de todos os desafios, são resilientes, resistentes, positivos e buscam atender às práticas de letramento exigidas na universidade, adotando todas as estratégias que estão ao seu alcance, como: pergunta aos colegas, pergunta aos professores, auxílio de monitores, pesquisa na internet, uso de aplicativos digitais, videoaulas e outros.

Quanto às estratégias que poderiam ser adotadas como ações afirmativas linguísticas a fim de melhorar sua interação comunicativa e inclusão, apontam: encontros ou oferta de componente curricular específico para estudantes indígenas nos casos de conteúdos que eles considerarem complexos; monitores indígenas; contratação de tradutores indígenas (já formados); criação de laboratórios voltados para leitura e discussão de textos; elaboração de material didático com explicações teóricas em linguagem acessível e clara; elaboração de material didático em português com conteúdo de livros escritos em língua estrangeira e ações que estimulem a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

Para nós, esse trabalho foi uma experiência muito enriquecedora e uma oportunidade ímpar de escuta. Foi especial ouvir e conhecer um pouco do universo dos Munduruku e dos Wai Wai, o que, certamente, contribuiu de forma significativa para nossa formação acadêmica e humana. Os relatos e as conversas, para além do que foi apresentado aqui, deixaram o sentimento de que os estudantes indígenas precisam de espaços de escuta, de valorização e, de fato, de ações práticas que contemplem a diversidade de povos presentes na universidade, pois o que vemos ainda se limita à visão monocultural e monolinguística.

18. Nota-se que o não entendimento não ocorre apenas pela ausência de conhecimentos linguísticos em si, mas também pela ausência de outros saberes, seja da cultura ocidental e/ou teóricos.

Finalizamos este trabalho com a expectativa de que as linhas aqui apresentadas materializem, mesmo que parcialmente, o que vivem e pensam os Munduruku e os Wai Wai, estudantes da Ufopa, e contribuam, de alguma forma, para a realização de ações afirmativas linguísticas na universidade.

Referências

AMADO, R. S. O Português étnico dos povos Timbira. São Paulo: **PAPIA**, 2015, p. 103-119.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 06/01/2023.

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

CARNEIRO; D. de S.; CORRÊA, C. **Raízes do preconceito**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_vikGQRw-g&t=39s. Acesso em: 06/01/2023.

[Documentário]

COLARES, P. de M.; CARNEIRO, D. de S. Pensar uma universidade com povos indígenas: reflexões sobre a experiência da formação básica indígena/UFOPA. In: Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica. Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p. 92-119.

GORETE NETO, M. Português-indígena vs Português-acadêmico: as licenciaturas indígenas e o desafio de ensinar línguas. In: **Ensino de Português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. 1 ed. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2013, p. 128-140.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos indígenas no Brasil: Munduruku. 2017. Disponível em: https://indios.org.br/pt/Povo:Munduruku#Nome_e_I.C3.ADngua>. Acesso em: 01/01/2023.

JACOMÉ, C.; HARAYAMA, R. Os povos da região do Trombetas na UFOPA. In: **Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica**. Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p. 64-92.

MAHER, T. M. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.

MAHER, T. M. O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto.** Brasília, 1994, p.69-77.

NUNES, E. S. *et al.* Laboratório de textos: sobre a experiência de acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas no âmbito do programa de antropologia e arqueologia - ICS/UFOPA. *In: Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica.* Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p.119143.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior (org.). **Práxis Educativa**, vol. 7, Dez. 2012, Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná.

ROCHA, B. C. da.; TORRES, M.; MOREIRA, F. C. Histórias entrelaçadas: Indígenas, beiradeiros e colonos acima das cachoeiras do Tapajós. *In: Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica.* Brasília: Rosivan Diagrama & Artes Gráficas, 2021, p. 41-64.

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

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad. **Perspectivas críticas y políticas: Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WILSON, V. Motivações Pragmáticas. *In: Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2015.