



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

CACILDO GALDINO RIBEIRO

**COSMOPERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM
DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT**

CATALÃO - GO
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E
DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Tese

2. Nome completo do autor:

Cacildo Galdino Ribeiro

3. Título do trabalho

**COSMOPERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM DE
ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [**X**] SIM [] NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **CACILDO GALDINO RIBEIRO**, **Usuário Externo**, em 14/04/2026, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA HELENA DE PAULA**, **Orientador(a)**, em 14/04/2026, às 22:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0322713** e o código CRC **F430FD47**.

CACILDO GALDINO RIBEIRO

**COSMOPERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM
DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Paula.

CATALÃO - GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Ribeiro, Cacildo Galdino

COSMOPERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÃO, APRENDIZAGEM
E ENSINAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT / Cacildo
Galdino Ribeiro. - 2025.
413, CDXIII f.

Orientador: Profa. Maria Helena de Paula.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de
Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2025.

Apêndice.

Inclui fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Cosmopercepção indígena. 2. Colonialidade do saber. 3. Ensino
superior intercultural. 4. Políticas linguísticas. 5. Epistemologias
indígenas. I. Paula, Maria Helena de, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 11/2025 da sessão de Defesa de Tese de Doutorado, que confere o título de Doutor em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos vinte e sete dias de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, a partir das treze horas e trinta minutos, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**COSMOCONCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT**" de autoria do doutorando **Cacildo Galdino Ribeiro**, matrícula 2020101065. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, **Professora Doutora Maria Helena de Paula (PPGEL/UFCAT)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Professora Doutora Vanessa Regina Duarte Xavier (PPGEL/UFCAT)**, membro titular interno; **Professor Doutor Juscelino Francisco do Nascimento (PPGEL/UFPI)**, membro titular externo; **Professora Doutora Luciana Leite da Silva (PPGMP/UFCAT)**, membro titular externo; **Professor Doutor Andérbio Márcio Silva Martins (PPGL/UFGD)**, membro titular externo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato (X) Aprovado () Reprovado por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Maria Helena de Paula, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA: COSMOPERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINAGEM DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA HELENA DE PAULA, Orientador(a)**, em 27/02/2025, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA REGINA DUARTE XAVIER, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andérbio Márcio Silva Martins, Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juscelino Francisco do Nascimento**, **Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 21:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Leite da Silva**, **Usuário Externo**, em 28/02/2025, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0153910** e o código CRC **03DADC16**.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos trilhados até aqui foram permeados por desafios, descobertas e, acima de tudo, por encontros significativos que marcaram profundamente esta jornada acadêmica e pessoal. É com imensa gratidão e carinho que dedico estas palavras àqueles e àquelas que estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo e sabedoria.

À minha mãe, fonte inesgotável de amor, força e inspiração, por sempre acreditar em mim, por cada palavra de incentivo e por todo o carinho incondicional que me guiou até este momento. Seu exemplo de dedicação e resiliência é o alicerce sobre o qual construí este percurso.

À minha orientadora, professora Maria Helena de Paula, não apenas mestra na academia, mas também amiga e companheira de trabalho, que me incentivou a ir além, enxergando em mim possibilidades que, muitas vezes, eu mesmo duvidei. Sua generosidade, paciência e olhar sensível foram essenciais para que eu pudesse crescer e amadurecer como pesquisador e como ser humano.

Às minhas queridas colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão, Ivonete Ivonete da Silva Santos, Maiune de Oliveira Silva, Nayara Capingote Serafim da Silva Arruda e Maria José Alves, por todas as trocas enriquecedoras, por compartilharmos não apenas conhecimento, mas também angústias, dúvidas e esperanças ao longo desta caminhada. A cumplicidade e o apoio mútuo tornaram este percurso muito mais leve e significativo.

Aos estudantes indígenas e às estudantes indígenas que participaram da pesquisa, verdadeiros/as protagonistas desta tese, por confiarem em mim, por compartilharem suas histórias, suas vivências e seus saberes com tanta generosidade e coragem. Sem vocês, este trabalho não teria sentido. Que suas vozes ecoem e inspirem muitas outras trajetórias. Em especial, agradeço a Alisson Warodi Tseredadze, Deivyd Robert Oliveira de Abreu, Denis Martim Santana dos Santos, Dza Ruiiri Ubrera, Euricko U Ratawe Wa Awe, Euzebio Tsere Rura Wa Awe, Evanio Tsu Utura Tsibodowapre, Felisberto Nomotse, Graziele da Silva Barro, Hanuan Oliveira Cruz, Indianara Correa Franco de Alkmim, Ivone Pereira de Souza, Jocastra Carolay das Neves Santos, Keline da Silva Souza, Kenio Tsereranihiwa Tsereomowi, Lorrán Correa de Alkmim, Marina Gomes de Oliveira, Mario Auxílio Wa

Airo Tsibdza Adi, Vidêncio Wa Ru Wa Omoho e Wallace Upte Tseredzatse, por suas contribuições valiosas e pela riqueza de seus relatos.

Aos estudantes e às estudantes não indígenas, que, com disposição e abertura, se prontificaram a participar da pesquisa, contribuindo com suas percepções e reflexões, enriquecendo ainda mais este estudo com suas perspectivas.

Aos professores e às professoras não indígenas, que, com atenção, respeito e comprometimento, aceitaram fazer parte deste processo, oferecendo suas experiências e olhares para a construção deste trabalho. A colaboração de cada um de vocês foi fundamental para que esta pesquisa pudesse se concretizar.

Ao estudante indígena Euzebio Tsere Rura Wa Awe e ao seu pai Antônio Luiz Wa Awe, por gentilmente aceitarem a tarefa de traduzir o resumo da tese para a língua xavante.

A cada pessoa que, direta ou indiretamente, fez parte deste percurso, deixo meu mais sincero agradecimento. Que esta tese seja não apenas um marco acadêmico, mas um testemunho da importância da escuta, do diálogo e do respeito à diversidade de saberes e culturas. Obrigado!

A defesa de práticas interculturais ou interepistêmicas na relação com os povos indígenas não significa de modo algum, negação ou desvalorização dos conhecimentos científicos, que já estão no *pódium* e lá continuarão inclusive com apoio dos indígenas, significa afirmação, validação, valorização e promoção dos conhecimentos indígenas.
(Baniwa, 2019a, p. 40).

RESUMO

A presente tese investiga os desafios enfrentados por estudantes indígenas na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). O estudo partiu da premissa de que, apesar dos avanços em políticas afirmativas, a inclusão indígena nas universidades ainda é limitada por barreiras linguísticas, epistemológicas e estruturais. A hipótese dessa tese foi a de que políticas linguísticas e institucionais devem contribuir com a permanência e melhoria das relações entre estudantes indígenas e não indígenas na universidade, possibilitando o aprendizado dos estudantes indígenas. O objetivo principal do estudo foi compreender o processo de aprendizagem e de comunicação dos estudantes indígenas, com estudantes e professores/as não indígenas, nos cursos de graduação da UFCAT, para fomentar políticas acadêmicas e pedagógicas que valorizem a presença dos/as indígenas na universidade como produtores/as de conhecimento. Especificamente, objetivamos refletir sobre as políticas vigentes e os direitos assegurados aos indígenas; compreender e analisar o desenvolvimento da comunicação, aprendizagem e ensinagem dos estudantes indígenas, com estudantes e professores/as não indígenas nos cursos de graduação da UFCAT; problematizar se as atividades de ensinagem e aprendizagem desenvolvidas pela UFCAT interferem na permanência e/ou desistência dos/as estudantes indígenas. Para isso, foram utilizadas metodologias qualitativas, incluindo rodas de conversas com estudantes indígenas e questionários aplicados a estudantes e professores/as não indígenas. A fundamentação teórica se apoiou em conceitos da colonialidade do saber (Quijano, 2005; Santos; Meneses, 2009), da linguística aplicada crítica (Moita Lopes, 2006) e da epistemologia indígena (Baniwa, 2019a; Krenak, 2019). A pesquisa evidenciou que os estudantes indígenas vivenciam um contexto de exclusão acadêmica que vai além das dificuldades linguísticas, abrangendo a desvalorização de seus saberes tradicionais e a falta de políticas institucionais que promovam a interculturalidade. As rodas de conversas revelaram que muitos estudantes indígenas sentem que precisam provar constantemente sua capacidade acadêmica e que suas formas de conhecimento são frequentemente desconsideradas. Em contrapartida, os dados coletados junto a estudantes e professores/as não indígenas indicaram uma percepção reduzida desses desafios, muitas vezes resumindo a inclusão indígena a uma questão de adaptação individual, sem considerar os entraves estruturais da universidade. Diante dessa realidade, foi possível elencar estratégias para tornar a UFCAT um ambiente mais inclusivo e intercultural. Entre as medidas sugeridas estão a criação de um Centro de Estudos Indígenas, a implementação de políticas linguísticas que permitam a produção acadêmica em línguas indígenas, a capacitação de professores/as para o ensino intercultural e a curricularização dos saberes indígenas nos cursos de graduação. Além disso, sugere-se um programa de acompanhamento acadêmico e emocional para os/as estudantes indígenas, visando a garantir sua permanência e sucesso na universidade. Os resultados desta pesquisa contribuem para o campo da educação indígena e das políticas de inclusão no ensino superior, demonstrando que a presença indígena nas universidades não deve se limitar ao acesso por meio de cotas, mas deve incluir transformações estruturais que permitam a valorização de suas culturas e epistemologias. O estudo reforça a necessidade de uma educação intercultural, que dialogue com as realidades indígenas e rompa com o pensamento colonial nas instituições de ensino. Assim, a UFCAT e outras universidades podem se tornar verdadeiros espaços de trocas de saberes, onde os estudantes indígenas

não apenas aprendam, mas também ensinem, consolidando uma perspectiva decolonial no ensino superior brasileiro.

Palavras-chaves: Cosmopercepção indígena; Colonialidade do saber; Ensino superior intercultural; Políticas linguísticas; Epistemologias indígenas; Inclusão no ensino superior.

ABSTRACT

This thesis investigates the challenges faced by Indigenous students at the Federal University of Catalão (UFCAT). The study was based on the premise that, despite advances in affirmative action policies, Indigenous inclusion in universities is still limited by linguistic, epistemological, and structural barriers. The hypothesis of this thesis is that linguistic and institutional policies should contribute to the retention and improvement of relationships between Indigenous and non-Indigenous students at the university, facilitating Indigenous students' learning. The main objective of the study was to understand the learning and communication processes of Indigenous students with non-Indigenous students and professors in UFCAT's undergraduate programs, in order to foster academic and pedagogical policies that value the presence of Indigenous students at the university as knowledge producers. Specifically, we aimed to reflect on existing policies and the rights guaranteed to Indigenous peoples; understand and analyze the development of communication, learning, and teaching processes of Indigenous students with non-Indigenous students and professors in UFCAT's undergraduate courses; and question whether UFCAT's teaching and learning activities impact the retention and/or dropout rates of Indigenous students. To achieve this, qualitative methodologies were employed, including conversation circles with Indigenous students and questionnaires administered to non-Indigenous students and professors. The theoretical framework was based on concepts of the colonality of knowledge (Quijano, 2005; Santos; Meneses, 2009), critical applied linguistics (Moita Lopes, 2006), and Indigenous epistemology (Baniwa, 2019a; Krenak, 2019). The research revealed that Indigenous students experience a context of academic exclusion that goes beyond linguistic difficulties, encompassing the devaluation of their traditional knowledge and the lack of institutional policies that promote interculturality. The conversation circles showed that many Indigenous students feel they must constantly prove their academic competence and that their ways of knowing are often disregarded. In contrast, data collected from non-Indigenous students and professors indicated a limited perception of these challenges, often reducing Indigenous inclusion to a matter of individual adaptation, without considering the structural barriers within the university. Given this reality, it was possible to outline strategies to make UFCAT a more inclusive and intercultural environment. Suggested measures include the creation of an Indigenous Studies Center, the implementation of linguistic policies that allow academic production in Indigenous languages, teacher training for intercultural education, and the integration of Indigenous knowledge into undergraduate curricula. Additionally, an academic and emotional support program for Indigenous students is recommended to ensure their retention and success at the university. The findings of this research contribute to the field of Indigenous education and higher education inclusion policies, demonstrating that Indigenous presence in universities should not be limited to access through affirmative action but should include structural transformations that enable the appreciation of Indigenous cultures and epistemologies. The study reinforces the need for intercultural education that engages with Indigenous realities and breaks with colonial thinking in educational institutions. In this way, UFCAT and other universities can become true spaces of knowledge exchange, where Indigenous students not only learn but also teach, consolidating a decolonial perspective in Brazilian higher education.

Keywords: Indigenous cosmoperception; Coloniality of knowledge; Intercultural higher education; Language policies; Indigenous epistemologies; Inclusion in higher education.

RÓTSA'RATA UBUMRÕ

Awa'awi naha watsorini te tsadaihu'uda rómnhõré'wa A'uwê te í'wapédza'ra mõnõ rómnhõré'râiho, Universidade Federal de Catalão (UFCAT) ãmãhã. Rómnhõré matinã'rata róta'ra ihoimana dzarinã, mate ãmã tsadze te adza'reda te tsereda A'uwê rómnhõré rãihóremhã tanénhere dzahadu tsurudi damréme pirewa, wate rówaihu duré wahoimanadzé. Dzahadu hoimana'õdi itsadzehã damréménã rómnhõréhã da'ãmã tsimédahã, A'uwê hoimãhã dza'ra mõnõdahã waradzumé. Rómãdo í'uptabi ihoimãhãhã te irómnhõré dza'ra mõnõ dahã waradzu rómnhõré'wa duré damã rómnhõré'wa ãmã ihoimãhã prédubdza'ra mõnõ dahã A'uwê mã te irómnhõré dza'ra mõnõmã. Mitsi haré te ãmã róta'rata rehoimãhã mõnõda wadzadzedzé A'uwênã. ãné, wa'ãmã rómhu pitsutu petsenã, watitsê tsapótônã róbdzanhãmri A'uwê mé duré wa'ãmã rómhu dadzadanhãridzé waradzu rómnhõré'wa duré damã rómnhõré waimã. Watsorini rómnhõré we ihoimãhã dza'ra mõnõ A'uwê nã. (Quijano,2005; Santos; Meneses, 2009), da linguística aplicada crítica (Moita Lopes, 2006) e da epistemologia indigena (Baniwa, 2019a; Krenak, 2019). Warini te hoí'reda rómnhõré'wa hoimãhãdzé rówi hoimãhãdza'ra mõnõ tõda damréme tãmã waihu'õwa, te te rémé dza'ra mõnõ tõda rówaihu ipótó tsiró duré tetso tiróbaba uburé dahoimãhã dzébnãhã. Róbdzanhãmri, A'uwê rómnhõré'wa te tsiwatsu udza'ra itsimi rówaihu itehã date ãmã tsadze dza'ra mõnõ'õdi. Iwa'rãmihã, mã ubumrõ tsimitsutu waradzu rómnhõré'wa duré damã rówaihu'ú'wa mãpitsutu dza'ra rómãdo tsurunã te hoimãhã ró'wapé A'uwê hoimãhã dza'ra mõnõda damé tanénhere tãmã piredi hoimãhã dahã, ãmã róta'rata ãnã rópíre rómnhõrédzébre róti. Awa'awi rómãdo'õ nãhã róta'rada mate tsiwi mãnhã hoimãhã mõnõda (UFCAT) uburé A'uwê dzo. Róta'rada mãwatóbró pótóda rómnhõré hoimãhã mõda A'uwê mã damréme nã datsitsanhõ duré te te tsadzeda A'uwê te te imãnhãridza'ra mõnõ timréme nã, te te ãmã waptódza'ra mõnõda A'uwê nhimi rówaihu rómnhõré rãiho remhã. ãné dzarinã ró' uptsãhã mãwatóbró damãdo hoimãhã mõnõda rómnhõré waimã duré itsimi róta'rada ibonã tãmã hoimãhã dza'ra mõnõda A'uwê mã rómãdo te tihoiba hoimãhã'ú'otsida rómnhõré rãihó're. ãné mãtí'rãtsutu tso iritidzé te ãmã iwaptó dahã rówaihu A'uwê te nãhã duré te ãmã iwaptó rómnhõré rãiho remhã, rómãdo ihoimãhã A'uwê nã rómnhõré rãiho remhã tsurunã hoimãhã mõnõ tõda dadzatsidzé dawa'õtõnã, tawamhã í'uptsãtãhã tsitsaprida ihoiba mãnhãri te ãmã tsadzeda tihoimãhã duré rówaihu. Rómnhõré tete tsipteteda tso iróbaba rówaihu A'uwê nõri te remhã datsimã róbdza nhãmri awa'awi rómhoimãhã dzébnãhã te prubda róbdza nhãmri rómãdo duréi nãhã ahadu te hoimãhã rómnhõré rãiho remhã. ãné, UFCAT duré rómnhõrédzé ihoimãhã dza'ra mõnõ nãhã tsimãnhãri waihu'upetsedi í'uptabinã rówaihu datsiwi ãmã itsapri, A'uwê rómnhõré'wa te waihu'udza'ra tõda waradzu te tsi tadzahã iwa'rãmimhã te mãnhãri waihu'ú' petsedi datsi tsanhõ ti te nãhã te adzorida róta'rada duréhã róbdza nhãmri rómnhõré rãiho remhã.

Damréme-ubumrõ: A'uwê hõimãhãdzé; Duréi rówaihu; Rómnhõré rãiho tsiwadzari; Damréménã rómnhõré te rehoimãhã; A'uwê te rówaihu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quantidade de pessoas indígenas pelo descritor cor ou raça	20
Figura 2 – Espaços de interferência da Colonialidade do Poder	103
Foto 1 – Roda de conversa 01 – 12/08/2023 – Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo / UFCAT.....	128
Foto 2 – Roda de conversa 02 – 19/08/23 – Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo / UFCAT.....	129
Foto 3 – Roda de conversa 03 – 13/07/24 – Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo / UFCAT.....	130
Foto 4 – Roda de conversa 04 – 26/09/24 – sala de aula 108, Bloco Didático I / UFCAT.....	131
Gráfico 1 – Índice de indígenas alfabetizados e não alfabetizados	63
Quadro 1 – Apresentação dos dados coletados na Seção 1 - Questionário dos/as estudantes indígenas.....	132
Quadro 2 – Respostas dos/as estudantes indígenas – Seção 2 do questionário...	135
Quadro 3 – Apresentação dos dados coletados na Seção 1 – Questionário estudantes não indígenas.....	153
Quadro 4 – Seleção de respostas da questão 2 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.....	155
Quadro 5 – Seleção de respostas da questão 3 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.....	160
Quadro 6 – Seleção de respostas da questão 4 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.....	167
Quadro 7 – Seleção de respostas da questão 5 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.....	169
Quadro 8 – Seleção de respostas da questão 6 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.....	174
Quadro 9 – Apresentação dos dados coletados na Seção 1 – Questionário professores/as não indígenas.....	184
Quadro 10 – Seleção de respostas da questão 2 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.....	186
Quadro 11 – Seleção de respostas da questão 3 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.....	190

Quadro 12 – Seleção de respostas da questão 4 da seção 2 – Questionário	
professores/as não indígenas.....	195
Quadro 13 – Seleção de respostas da questão 5 da seção 2 – Questionário	
professores/as não indígenas.....	198
Quadro 14 – Seleção de respostas da questão 6 da seção 2 – Questionário	
professores/as não indígenas.....	205

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Justificativa	22
1.2 Objetivos	23
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	23
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	23
2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL	26
2.1 Leis linguísticas: uma linha do tempo	26
2.2 As políticas e os direitos linguísticos dos indígenas	40
2.3 Políticas linguísticas para o direito de uso das línguas indígenas	50
2.4 Línguas oficiais e línguas nacionais	67
3 A INTERRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E “ENSINAGEM” DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT	75
3.1 A relatividade linguística	91
3.2 O multilinguismo no Brasil sob a ótica da decolonialidade	101
3.3 A relação da língua e da linguagem nos espaços universitários	112
4 COSMOPERCEPÇÕES: O QUE DIZEM OS ATORES DESSA PESQUISA NOS QUESTIONÁRIOS E/OU RODAS DE CONVERSAS	120
4.1 Procedimentos metodológicos: girando a roda da pesquisa	120
4.1.1 <i>Instrumentos da coleta de dados</i>	122
4.1.2 <i>Geração dos dados</i>	123
4.2 Análises	127
4.2.1 <i>“Eu falo [português], mas as vezes eu erro, mas é normal”</i>	127
4.2.2 <i>Análise das rodas de conversa com estudantes indígenas</i>	137
4.2.3 <i>Análise dos questionários de estudantes e professores/as não indígenas</i>	152
4.2.3.1 <i>“Na fala, quase não entendi o que dizia e também percebi que não entendia o meu português”</i>	153
4.2.3.2 <i>Professores/as não indígenas</i>	174
4.2.3.3 <i>Análise comparativa das respostas dos estudantes não indígenas e do/as professores/as</i>	204
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	218

REFERÊNCIAS.....	222
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS	236
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES E PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS DA UFCAT	238
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	240
APÊNDICE D – ESTUDANTES INDÍGENAS PARTICIPANTES	244
APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – ESTUDANTES INDÍGENAS.....	245
APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – ESTUDANTES NÃO INDÍGENAS.....	249
APÊNDICE G – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES/AS ...	278
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DAS RODAS DE CONVERSA.	298

1 INTRODUÇÃO

A escolha do termo cosmopercepção nesta tese reflete a necessidade de compreender a interação, a aprendizagem e a ensinagem de estudantes indígenas na UFCAT a partir de uma perspectiva que transcende as epistemologias ocidentais. O conceito se aproxima do que Kopenawa e Albert (2015) descrevem como a "queda do céu", uma visão de mundo integrada que não separa o conhecimento da experiência sensível e espiritual. Em vez de reduzir a percepção indígena a uma simples "cosmovisão", a cosmopercepção enfatiza uma relação dinâmica e interconectada com o universo, envolvendo dimensões afetivas, espirituais, comunitárias e corporais.

Definir cosmopercepção no início desta tese é essencial, pois permite situar a discussão dentro de uma abordagem intercultural e decolonial, reconhecendo que os saberes indígenas não podem ser reduzidos a uma lógica estritamente racional e fragmentada. Como apontam Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), o conhecimento acadêmico ocidental, ao se impor como universal, historicamente desconsiderou outras epistemologias, marginalizando formas tradicionais de saber que integram a oralidade, a ancestralidade e o corpo como elementos fundamentais da aprendizagem.

No contexto das culturas indígenas, a cosmopercepção se manifesta como prática viva, sustentada pela oralidade, pelo vínculo comunitário e pela relação intrínseca com a natureza. Como explica Gersem Baniwa (2019b), essa forma de perceber o mundo desempenha um papel central na preservação dos saberes ancestrais e na resistência frente aos processos colonizadores. A língua materna, carregada de histórias e memórias, não apenas sustenta a identidade cultural, mas também serve como veículo de resistência ao apagamento promovido pelo colonialismo. Assim, compreender a aprendizagem dos estudantes indígenas na UFCAT exige um olhar atento à maneira como suas cosmopercepções dialogam – ou entram em conflito – com as epistemologias acadêmicas.

Dessa forma, ao investigar os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas na UFCAT, deve-se levar em consideração os saberes tradicionais e acadêmicos, questionando os modelos de aprendizagem que desconsideram as dimensões cosmoperceptivas dos povos indígenas. Esse debate se insere em uma perspectiva decolonial, que busca desconstruir as hierarquias impostas pelo

colonialismo e afirmar a legitimidade das epistemologias indígenas no ensino superior. Como enfatiza Ailton Krenak (2019), valorizar essas formas de conhecimento não apenas fortalece a identidade dos estudantes indígenas, mas também contribui para a construção de uma universidade verdadeiramente intercultural.

Contudo, a resistência dos povos indígenas em manter suas formas de conhecimento e existência sempre esteve sob ataque. Desde que os europeus invadiram o Brasil, a população indígena tem lutado para sobreviver e preservar suas diversidades culturais e étnicas. No entanto, as políticas coloniais de dominação e extermínio frequentemente dificultaram essa permanência, inclusive nos dias atuais. Como aponta João Pacheco de Oliveira (2016), ao longo dos séculos, práticas de apagamento cultural foram impostas pelos não indígenas, visando a sobrepôr suas línguas e culturas às indígenas.

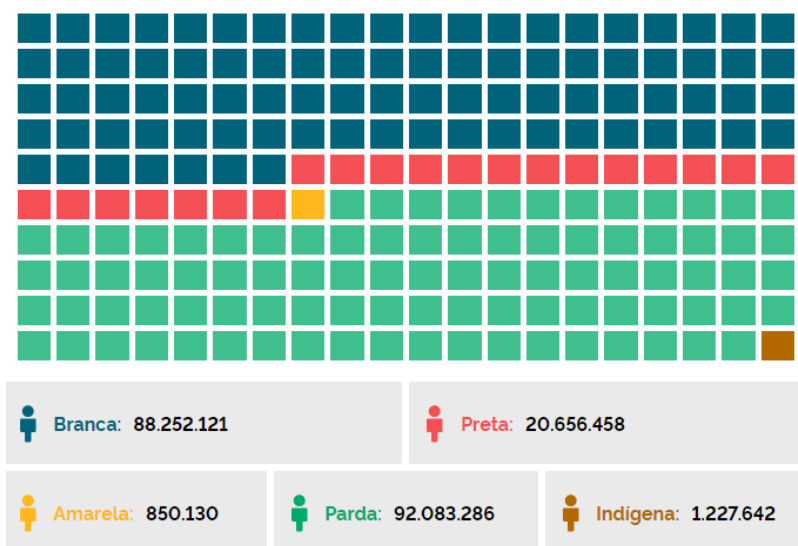
Tais práticas educativas e políticas aprofundam a marginalização dos povos indígenas, promovendo um apagamento cultural, político, social, econômico, religioso e linguístico. Esse processo não apenas invisibiliza a diversidade das culturas indígenas, mas também encobre a dizimação de suas populações e línguas. A imposição da língua portuguesa e a exclusão das línguas indígenas dos espaços formais de ensino são exemplos concretos dessa colonização do saber, que continua a operar nas estruturas do sistema educacional brasileiro.

Ao longo do tempo, destacam-se as práticas dos não indígenas com o intuito de sobreporem suas culturas e língua às dos indígenas, de modo a perpetuarem crenças, como nos livros didáticos utilizados nas escolas em que os indígenas são personagens da história do Brasil, protagonizando os papéis de primeiros habitantes desta “terra encontrada” em 1500, como se não possuíssem história antes do empreendimento de pilhagem econômica e epistêmica da colonização europeia; ou propagando que os indígenas compõem um único povo ameríndio neste país (Martins; Knapp; Sales, 2016). Tais práticas educativas e políticas empreendem o apagamento cultural, político, social, econômico, religioso e linguístico dessas populações e, principalmente, encobrem a sua dizimação e de suas línguas.

De acordo com o Censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena corresponde a 0,6% dos habitantes brasileiros, como podemos visualizar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Quantidade de pessoas indígenas pelo descritor cor ou raça.

Cor ou Raça (cada bloco = 0.5%)



Fonte: IBGE (2022). Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Nesse sentido, embora existam leis que visam à preservação da cultura, das terras e garantam aos indígenas o direito ao uso de suas línguas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, muitas etnias e línguas indígenas correm o risco de serem extintas do território brasileiro, por causa de ações promovidas por não indígenas desde o Brasil Colônia. Segundo Martins, Knapp e Sales (2016), estima-se a redução de quase 85% das línguas indígenas em 500 anos, restando hoje 243 povos e 180 línguas¹. Estes dados comprovam que pontos identitários, culturais e sociais estão sendo apagados com o processo histórico generalista hegemônico de não indígenas aplicado aos indígenas.

Considerando que as universidades e os movimentos sociais têm papel essencial o empoderamento dos grupos sociais, também em seus processos

¹ Estes números são controversos, pois não há consenso entre os pesquisadores, dada a dificuldade de se mensurarem as etnias indígenas e suas línguas. Por isso, consideramos neste estudo a média de 260 etnias indígenas existentes no Brasil e 180 línguas, tendo em vista a margem de erro que pode haver entre os números apresentados pelos pesquisadores citados.

identitários e culturais, há que se destacar a importância de alguma ação de aprendizagem que considere os aspectos linguísticos e culturais dos/as estudantes indígenas no âmbito do ensino superior. Dessa forma, um ambiente acadêmico pautado na formação humana e plena é aquele no qual a pluralidade de saberes abarcados pelo processo de aprendizagem contempla as heterogeneidades dos indígenas, ou seja, aquele no qual a universidade cumpre seu papel pedagógico e social, integrando todos os estudantes em seus diferentes processos de aprendizagem e comunicação.

É sabido que as culturas dos povos indígenas são diferentes dos não indígenas, portanto, é natural que suas línguas e modos de viver também o sejam, carecendo de políticas públicas e institucionais que favoreçam a manutenção e o avanço no tempo de suas diversas culturas e línguas. Assim, tendo em vista a importância da língua para o processo cultural e identitário dos sujeitos, infere-se que o compromisso das universidades na promoção de ações afirmativas², como políticas linguísticas e de valorização da heterogeneidade linguística, é fundamental no desenvolvimento de um processo de aprendizagem que reconheça o multiculturalismo brasileiro, eliminando barreiras comunicativas e sociais para que a vivência acadêmica possa ter implicações significativas na afirmação e reafirmação de grupos estigmatizados historicamente.

Diante do que foi exposto, desenvolvemos esta pesquisa na Universidade Federal de Catalão – UFCAT, apoiando-nos em estudiosos da linguagem, especialmente no campo da Linguística, que tratam das Políticas Linguísticas, da Antropologia e da História. É uma pesquisa mista, com pesquisa de campo e de revisão bibliográfica. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários respondidos por estudantes indígenas, não indígenas e professores/as dos estudantes indígenas, com o intuito de respondermos à seguinte pergunta: como ocorre o processo de aprendizagem e de comunicação dos estudantes indígenas, com estudantes e professores/as não indígenas, nos cursos de graduação da UFCAT?

² “O primeiro estado a adotar tal medida foi o Paraná, que reserva, desde 2001, vagas para candidatos indígenas em suas universidades estaduais; já a primeira instituição de ensino superior federal a estabelecer vagas para indígenas foi a Universidade de Brasília, a partir de 2004” (Ames; Almeida, 2021, p. 246).

1.1 Justificativa

A hipótese que aqui se propõe, portanto, é a de que políticas linguísticas e institucionais podem contribuir com a permanência e melhoria das relações entre estudantes indígenas e não indígenas na universidade, de modo que corroborarão com o aprendizado dos estudantes indígenas. O estudo tem importância social e impactará na elaboração de políticas para a UFCAT e outras universidades brasileiras e, não à toa, a escolha pessoal que justifica este estudo reflete grande interesse em contribuir com a realização de ações de ensino e extensão para os grupos indígenas acadêmicos da UFCAT, de outras universidades e da comunidade externa. Insere-se, ainda, no escopo de interesse de pesquisa da Prof^a Maria Helena de Paula, que orienta estudos em políticas linguísticas, análise de currículos e educação linguística antirracista em perspectiva de letramento racial crítico.

As trajetórias acadêmica e profissional deste pesquisador ratificaram a importância desta pesquisa, haja vista que sua formação em Letras e Mestrado em Estudos da Linguagem o qualifica para o engajamento com a causa indígena, assim como sua atuação como coordenador de cultura na UFG e diretor de extensão na UFCAT, aliada à sua carreira como servidor público federal desde 2010, evidencia a relevância do sentimento de pertencimento para as comunidades indígenas. Ademais, faltam pesquisas que demonstrem se há políticas linguísticas no âmbito da universidade direcionadas aos/as estudantes indígenas e como elas podem contribuir com a vida acadêmica desses/as estudantes.

A ausência de estudos e informações pode dificultar o processo de democratização do ensino superior, apresentando-se, também, como um entrave ao compartilhamento de conhecimentos construídos à elaboração de novos conhecimentos sobre a temática. Essa constituição de dados e saberes poderá, consequentemente, contribuir com a desconstrução de estereótipos em ações relacionadas aos povos indígenas, como também elevar a qualidade da educação no ensino superior.

Acredita-se que a temática desta pesquisa se caracteriza numa problemática importante a ser investigada, na qual podem ser articulados processos educacionais de sujeitos que estão em luta pela transformação social, a fim de contribuir com mudanças sociais significativas de politização e reconhecimento de suas origens.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender o processo de aprendizagem e de comunicação dos estudantes indígenas, com estudantes e professores/as não indígenas, nos cursos de graduação da UFCAT para fomentar políticas acadêmicas e pedagógicas que valorizem a presença dos indígenas na universidade como produtores de conhecimento.

1.2.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre as políticas linguísticas vigentes e os direitos assegurados aos indígenas;
- Compreender e analisar o desenvolvimento da comunicação, aprendizagem e ensinagem dos estudantes indígenas, com estudantes e professores/as não indígenas nos cursos de graduação da UFCAT
- Problematicar se as atividades de aprendizagem e ensinagem desenvolvidas pela UFCAT interferem na permanência e/ou desistência de estudantes indígenas.

Esta tese está organizada em 5 seções: Introdução, Políticas Linguísticas e Direitos Indígenas no Brasil, A Inter-relação entre Língua e Cultura no Processo de Aprendizagem e Ensinagem de Estudantes Indígenas na UFCAT, Cosmopercepções: O que dizem os atores dessa pesquisa nos questionários e rodas de conversa, e Considerações Finais.

Na Introdução contextualizamos o histórico de marginalização dos povos indígenas no ensino superior brasileiro, destacamos as colonialidades do saber e a ausência de políticas inclusivas eficazes. A questão central da pesquisa é apresentada: como ocorre o processo de aprendizagem e comunicação dos estudantes indígenas na UFCAT e quais são os desafios que enfrentam? São

delineados os objetivos gerais e específicos, a fundamentação teórica e a metodologia adotada, que combina pesquisa etnográfica, rodas de conversa e questionários. Além disso, a estrutura da tese é apresentada, situando o leitor no percurso da investigação.

Na Seção 2 abordamos a evolução das políticas linguísticas no Brasil e seus impactos sobre os povos indígenas. A partir de uma linha do tempo, analisamos como a imposição da língua portuguesa foi utilizada como ferramenta de controle e apagamento cultural, desde o período colonial até os dias atuais. Discutimos os marcos legais, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como as dificuldades enfrentadas na implementação dessas políticas. O objetivo é demonstrar que, apesar dos avanços normativos, as barreiras estruturais ainda dificultam o pleno direito dos indígenas ao uso de suas línguas nos espaços acadêmicos.

Na Seção 3, discutimos como a língua e a cultura influenciam o processo de aprendizagem dos estudantes indígenas. Apresentamos conceitos da relatividade linguística e do bilinguismo, demonstrando como a predominância do português no ambiente universitário afeta a inclusão acadêmica dos indígenas. A análise inclui uma reflexão sobre a colonialidade da linguagem e sobre o impacto da ausência de políticas institucionais que valorizem os saberes e epistemologias indígenas na UFCAT.

Na Seção 4, apresentamos a análise dos dados coletados a partir dos questionários e das rodas de conversa com estudantes indígenas, não indígenas e professores/as não indígenas. Discutimos os desafios enfrentados pelos indígenas na universidade, incluindo barreiras linguísticas, epistemológicas e sociais. Os depoimentos coletados evidenciam a lacuna entre as percepções dos/as estudantes indígenas, que reivindicam maior reconhecimento de seus saberes, e as dos estudantes e professores/as não indígenas, que muitas vezes reduzem as dificuldades enfrentadas a problemas de adaptação individual. A seção reforça a necessidade de mudanças estruturais para garantir um ambiente acadêmico mais inclusivo e intercultural.

Na Seção 5, sintetizamos as principais conclusões da pesquisa. O estudo revela que a UFCAT ainda opera sob uma estrutura colonizadora, que não reconhece plenamente as epistemologias indígenas. Destacamos a importância de uma abordagem decolonial na universidade, promovendo ajustes nos planos de

ensino, reformulação de políticas linguísticas e criação de espaços institucionais que favoreçam o protagonismo indígena na produção do conhecimento. Além disso, são sugeridas medidas práticas para fortalecer a inclusão acadêmica indígena, como a criação de centros de estudos indígenas, capacitação intercultural para professores/as e estudantes, e adaptação curricular que contemple a diversidade epistemológica.

Dessa forma, esta tese contribui para o debate sobre a inclusão acadêmica dos povos indígenas, trazendo reflexões sobre como a universidade pode reconfigurar suas práticas institucionais para garantir o respeito e a valorização dos saberes indígenas. O reconhecimento das epistemologias indígenas no ensino superior não é apenas uma questão de justiça histórica, mas um passo essencial para a construção de uma educação mais democrática e intercultural.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DIREITOS INDÍGENAS NO BRASIL

Para iniciar essa discussão, faz-se necessário entender como se constituíram as políticas linguísticas e, para além, quais são os direitos indígenas no que tange à Linguística. Por este motivo, será feita uma base teórica sobre a linha temporal das leis linguísticas e, posteriormente, serão abordados as políticas e os direitos linguísticos dos indígenas. Para complementar, serão entendidas as políticas linguísticas sobre o direito de uso das línguas indígenas³, assim como as línguas oficiais e nacionais.

2.1 Leis linguísticas: uma linha do tempo

A história das políticas linguísticas no Brasil teve início ainda no Período Colonial (1500-1822) e percorreu vários caminhos até os dias atuais. Nesse sentido, é importante entender como essas políticas construíram-se ao longo do tempo e de que forma os interesses em rotas de colisão foram orquestrados pelos diferentes grupos que interagem com os aspectos relacionados à linguística no Brasil.

Assim, para uma melhor compreensão dos movimentos que resultaram nas políticas linguísticas atuais, é preciso recuar alguns séculos para acompanhar todo o trajeto trilhado que moldou o cenário educativo dos povos indígenas brasileiros. Nesse sentido, estudos recentes, como o de Rocha e Hamel (2020), mostram que a historicidade da educação escolar indígena é marcada por vários momentos importantes na trajetória da educação brasileira.

Do ponto de vista de Rocha e Hamel (2020), alguns aspectos são considerados marcantes na educação dos povos indígenas, dentre os quais podemos destacar: o processo de alfabetização, que se deu por meio de um parâmetro ocidental à luz das concepções de ensino europeias, apesar de ser desenvolvido pelos clérigos da Companhia de Jesus, durante o processo de catequização, a partir do uso das línguas indígenas – com maior ênfase nas línguas pertencentes à família Tupi-Guaraní, que se refere à língua Tupi ou Tupinambá

³ É importante salientar que em alguns momentos vai constar no texto indígenas ou índios, no entanto, o segundo termo dirá respeito às citações diretas (que não podem ser modificadas pelo autor deste trabalho). Nesta tese, adotamos o uso do termo indígenas, por entender que há diversos agrupamentos étnicos no Brasil, com particularidades e especificidades que os tornam únicos, não sendo possível sua homogeneização.

usada na na costa brasileira, sob o controle da coroa portuguesa, e ao Guarani Antigo, na região sob o controle da coroa espanhola. Para esses autores, essa relação dos jesuítas e dos povos indígenas não se qualificava, necessariamente, como algo positivo, pois deslegitimava a cultura desses grupos.

Acreditamos, portanto, que não se tratava apenas de como se dava esse processo de isolamento cultural, pois, para além das questões sociais e econômicas que circunstanciaram o movimento de catequização por meio das línguas indígenas, existiu também uma tentativa de descaracterização étnica, ou seja, a partir da língua e daquilo que lhes era ensinado, os indígenas não se percebiam mais como distintos dos europeus tanto em costumes e crenças, mas, principalmente, na comunicação (Cunha, 2017).

Sobre esse aspecto da comunicação linguística, é importante ressaltar que entre os séculos XVI e XVIII, por exemplo, originalmente não existia uma predominância⁴ de falantes de língua portuguesa ou espanhola em território americano, mas cerca de setecentas línguas indígenas (Freire, 2011). Todas essas línguas eram ricas em conhecimentos específicos, voltados para a natureza e cotidiano no qual os grupos indígenas estavam inseridos. Além da língua, os costumes e tradições eram partilhados sob a ótica da convivência e do aprendizado, mediante as experiências que surgiam no dia a dia. Isso significa que os povos indígenas viviam bem antes da chegada do europeu, uma vez que possuíam a capacidade de manter-se frente às necessidades orgânicas e de cumprir as funções básicas de seu agrupamento social, por meio da língua.

Nesse sentido, a diversidade linguística no Brasil é uma realidade que antecede a vinda dos europeus. Este apontamento pode ser mais bem explicitado por Savedra *et al.* (2021), pois, a partir de um estudo realizado acerca da sociolinguística de contato⁵, considera-se que as relações de contato entre os diferentes grupos indígenas, pertencentes ou não a um dado recorte geográfico, favoreceram a sustentação e produção de códigos comunicacionais entre os indígenas.

⁴ É válido pontuar que, apesar de não existir um predomínio linguístico europeu nas terras americanas, desde o século XV houve a inserção das línguas dos colonizadores durante as invasões e a constituição dos processos de imposição europeia.

⁵ A Sociolinguística de Contato (SC) pode ser definida como “[...] o estudo das situações de contato linguístico com base no referencial teórico e metodológico da Sociolinguística” (Savedra *et al.*, 2021, p. 3).

Os povos indígenas que aqui viviam pertenciam a grupos distintos e neles praticavam diferentes costumes e línguas. Savedra *et al.* (2021, p. 5) chamam a nossa atenção para o fato de que “cada situação de contato é única e é relativizada pelo contexto de aquisição das línguas e pelo seu uso em diferentes situações de comunicação, consolidadas em diferentes domínios de uso...”. Assim, com a vinda dos europeus e a chega dos africanos – já em fins do século XVI -, o Brasil se tornou uma terra de variedade linguística ainda maior.

Severo (2013, p. 109) afirma que “o interesse pela diversidade linguística funcionou como alvo de uma razão de Estado e de uma tática de governo, sendo que, especialmente no período colonial, a religião operava no interior dessa razão”. Destaca-se que a heterogeneidade linguística não impossibilitou os portugueses de propagarem entre os colonizados e escravizados a homogeneidade discursiva do Estado. A citação de Severo (2013) lança luz sobre a complexa relação entre diversidade linguística, poder estatal e religião no contexto colonial. Ao afirmar que o interesse pela diversidade linguística serviu como “alvo de uma razão de Estado e de uma tática de governo”, o autor sugere que o reconhecimento e a gestão das diferentes línguas faladas nas colônias eram instrumentos de controle e dominação.

A religião, nesse contexto, atuava como um mecanismo para operacionalizar essa “razão de Estado”. As missões religiosas, por exemplo, muitas vezes desempenharam um papel crucial na documentação e no estudo das línguas indígenas, ao mesmo tempo em que buscavam impor a língua portuguesa e a doutrina cristã.

A aparente contradição entre o reconhecimento da heterogeneidade linguística e a imposição da homogeneidade discursiva do Estado português revela a natureza assimétrica do poder colonial. Embora os colonizadores reconhecessem a existência de diversas línguas, seu objetivo principal era impor sua própria língua e visão de mundo, silenciando ou marginalizando as línguas e culturas locais. Essa dinâmica levanta questões importantes sobre o papel da linguagem na construção e manutenção do poder, bem como sobre as consequências da imposição de uma língua dominante sobre comunidades linguísticas minoritárias. A citação de Severo nos convida a refletir sobre como o poder estatal e religioso se entrelaçaram no passado para moldar as paisagens linguísticas e culturais que conhecemos hoje.

Assim, os portugueses dominavam os colonizados no âmbito discursivo e não somente da língua, ou seja, ocorreu a colonização do pensamento (Severo, 2013). Devido a isso, o padrão escolar estabelecido desde o século XVI, com foco em civilizar, cristianizar e europeizar os indígenas, é justificado por estes povos serem considerados uma sociedade sem fé, lei e rei (Bergamaschi; Medeiros, 2010). Nessa perspectiva, segundo Rocha e Hamel (2020), é possível dividir a história da educação implementada aos povos indígenas brasileiros em seis fases.

A primeira fase, cuja discussão já iniciamos neste capítulo, remete ao Período Colonial e se estende até a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, em 1759, quando a prática de educar os povos indígenas passou a ser de responsabilidade exclusiva de missionários católicos e, com isso, convencionou-se chamá-la de “educação para o índio”.

É importante ressaltar que a modernidade ou período moderno, vivenciada por países europeus em expansão, tinha como característica o desenvolvimento da chamada “globalização do pensamento”, conforme ressaltou Gruzinski (2014, p. 388). Isso significa que o desempenho dos jesuítas não ligava-se apenas ao educar, mas também aos grupos indígenas ao pensamento ocidental e europeu, de uma noção de civilização como coerente e livre de qualquer ignorância sociocultural, visto que, apenas por meio do apagamento da cultura e meios de sociabilidade dos indígenas – algo tido como incivilizado e incompatível com o projeto de ‘globalização’ –, é que seria possível fortalecer os impérios a partir das “conquistas” e ampliação de territórios.

Por isso, criava-se a imagem do outro, o indígena, como sendo “[...] gentis, selvagens, bárbaros e demoníacos” (Raminelli, 1996, p. 16). Sobre isso, Brandão assegura que

as imagens criadas em torno dos povos indígenas foram puramente por interesse político da época colonial, seja a denominação de bárbaros, com o intuito de reforçar a escravização dos povos indígenas, seja a denominação de gentis, que trazia a figura de cristãos em potencial e assim facilitava o projeto de catequese da Companhia de Jesus e outras ordens religiosas. (Brandão, 2021, p. 17).

Dessa maneira, o “Novo Mundo” emergiu como um cenário de oportunidades para avanço territorial e econômico, que visava à dominação, à subjugação e à exploração das terras e suas populações conforme os interesses

econômicos, políticos e culturais da época (à luz das concepções ocidentais) (Wasserman; Guazzelli, 1996). Estudos mais recentes, como os de Lima (2010) e Fleck (2023), destacam que os povos nativos desempenharam um papel significativo nos conflitos e nas negociações, por meio de insubmissões e barganhas que moldaram os Estados-nação na América Latina, tornando-se protagonistas - também - da narrativa histórica.

Documentos da época⁶ mostram que o alvo principal dos jesuítas durante o século XVI era de primeiro civilizar e depois converter, com foco nas crianças indígenas e longe do ambiente nativo, já que, com os adultos, a conversão era considerada falha (Bergamaschi; Medeiros, 2010). Dentre as atitudes do governo e da Igreja para exercer poder sobre os indígenas e africanos, então, destacam-se a elaboração de gramáticas e dicionários sobre as línguas nativas, para que os padres pudessem catequizá-los, e o contato com dicionários para que os nativos entendessem as leis e estivessem submetidos ao Estado europeu. Quem partilha de tal perspectiva é Prudente (2017, p. 13), ao afirmar que “[...] as gramáticas, catecismos e dicionários eram redigidos ao longo de muitos anos de trabalho dos padres de língua”.

À medida que o processo de catequização foi sendo ampliado, bem como o contato dos colonizadores com o fluxo das águas dos rios, como o Amazonas, o objetivo desse contato foi ganhando novas formas, entre elas, “[...] a necessidade de estabelecer uma padronização da língua indígena a ser usada na catequese dos índios na América portuguesa” (Prudente, 2017, p. 34).

Vale salientar que os jesuítas eram a favor da catequização em línguas indígenas para que o processo de transmissão da fé, segundo eles, fosse realizado da maneira mais pura possível. Eles acreditavam que esse processo não poderia ser feito em português, espanhol ou latim, porque seriam outras línguas a serem aprendidas pelos indígenas. Por isso, a catequização era aplicada prioritariamente na língua geral Tupi, em um processo de padronização e imposição por parte dos jesuítas, mesmo que os povos fossem falantes de outras línguas indígenas.

Nesse sentido, a formação da estrutura política e administrativa colonial foi acompanhada pelo processo de assimilação (leia-se também aculturação) cultural dos povos nativos americanos. A Companhia de Jesus desempenhou, por sua vez,

⁶ Para mais informações, ver: Breve *Commissum Nobis*, de 22 de abril de 1639, sobre a Liberdade dos Índios da América, *apud* Leite (2006) e Rio de Janeiro (1929).

um papel crucial nesse processo, enviando grupos missionários da Europa para converter as almas consideradas pagãs no novo território. Assim, a imposição do catolicismo não foi apenas um elemento da dominação colonial, mas também se transformou em uma ferramenta poderosa que permitiu a tentativa de substituição (e muitas vezes de destruição) das crenças dos ameríndios.

Dito isso, na segunda metade do século XVII, existiram alguns instrumentos linguísticos apontados por Mecnas (2023) como sendo facilitadores da normatização da língua kiriri. Esses mecanismos tratavam-se do *Catecismo da Doutrina Chistã* e a *Arte Grammatica da Lingua*, como se lê abaixo:

Podemos observar que uma estratégia adotada por Mamiani nos seus escritos foi a utilidade prática dos seus escritos no processo de conversão das almas, pautado na comoção dos fiéis ao longo da pregação, nas festas e na importância de falar com o indígena na sua própria língua. E dessa forma, diminuir o papel dos intérpretes, evitando a tradução da tradução, principalmente durante a confissão. É nesse contexto que tanto o catecismo quanto a arte de língua Kiriri se apresentam enquanto registros da experiência jesuítica na normatização linguística. (Mecnas, 2023, p. 90).

Assim, ao analisar a trajetória da normatização da língua imposta pelos jesuítas, a autora compreende que esse período contribuiu para a chegada das novas ideias vindas de Portugal, ao passo que abriu a possibilidade de ampliação e circulação do conhecimento nos espaços coloniais. Esse período foi marcado pela supremacia da Igreja Católica, validada pela Coroa.

A segunda fase, constituída durante o Período Imperial (1822-1889), iniciou-se com a expulsão dos jesuítas do território da Colônia – permanecendo ativa até o início da República, conforme veremos mais à frente – e mudou a forma de apresentação da política linguística, marcada pela proibição do uso do Tupi como língua geral estabelecida pelo Império Português. Com isso, foi iniciado um longo período de imposição da língua portuguesa em todas as esferas políticas e sociais com o principal intuito de eliminar as línguas indígenas⁷ faladas no território brasileiro (Rocha; Hamel, 2020).

A proposta firmada com o fim da era jesuíta foi de alfabetizar seguindo modelos e padrões ocidentais, inserindo um modelo que se dizia inovador e que se

⁷ Lamentavelmente, essa ideologia de monolinguismo perdurou por séculos no Brasil e só foi mudada em meados do século XX com a nova Constituição Federal, em 1988. Isso contribuiu para a extinção de inúmeras línguas indígenas e, conseqüentemente, para a destruição de elementos importantes das culturas indígenas que, possivelmente, nunca poderão ser resgatados (Freire, 2011).

preocupava com outras questões além do cristianismo. Com isso, iniciou-se o período de implementação de práticas pedagógicas e metodológicas, procedimentos de aprendizagem e conteúdos curriculares, impulsionadores da língua portuguesa como hegemônica no território brasileiro. No entanto, esse modelo continuou propondo que a realidade dos povos indígenas fosse colocada em segundo plano e que os educadores teriam autonomia para realizar o processo de ensino a partir de suas concepções (Freire, 2011).

É válido salientar que durante o Império do Brasil, principalmente após 1822, houve uma série de práticas institucionalizadas que intencionavam criar e expandir uma identidade nacional, para que o Brasil se destacasse enquanto nação, por isso, diferentes incentivos para a promoção dessa identidade foram concebidos, logo

A imagem de unidade da língua nacional brasileira propiciou, de certa forma, uma imagem distorcida do panorama linguístico do Brasil, como um enorme país monolíngue, dominado pela língua portuguesa em toda a sua extensão, fato que esconde a sua realidade plurilíngue, marcada pela coexistência de várias línguas com o português. (Ferraz, 2007, p. 44).

Pelo que foi dito acima, podemos compreender que essa tentativa de unidade nacional por meio da língua não só fragilizou, cada vez mais, as relações de contato, como também suprimiu línguas indígenas que até então haviam sobrevivido ao processo de catequização em período anterior.

O que observamos, no entanto, é que mesmo com o estímulo da construção de uma nacionalidade, esta não chegava a todos os grupos sociais no Brasil daquela época, porque apesar de existir um planejamento estratégico de avanço enquanto nação e não mais apenas civilizatório, os nativos não foram incluídos nessa perspectiva de crescimento como indivíduos capazes de compor o simbolismo nacional enquanto projeto linguístico; pelo contrário, houve o aprofundamento em políticas linguísticas de promoção de uma única língua – o português.

Na concepção do Poder Monárquico, um ensino multilíngue poderia afetar o símbolo de nacionalidade brasileira pautada em uma suposta unidade linguística e cultural. Isso posto, Silva e Brandão (2023, p. 77) ressaltam que houve “[...] diversas tentativas de silenciamento das línguas minoritárias faladas no país, os reflexos deste posicionamento podem ser observados até hoje...”.

Durante e após a presença dos jesuítas como peças fundamentais do processo educativo indígena, é possível ressaltar que, independentemente das

práticas curriculares e educacionais vigentes, os objetivos eram de deslegitimar a cultura indígena ao negar suas diversidades e, ao mesmo tempo, de tentar moldar os indígenas como mão de obra disponível para a sociedade. As outras ordens religiosas que sucederam os jesuítas, apesar de implementarem outras práticas e metodologias, também tinham o apoio do Estado e pretendiam obter resultados semelhantes de dominação. Esses preceitos se mantiveram presentes no Brasil Império, mudando apenas as figuras religiosas atuantes, como os franciscanos, carmelitas, beneditinos e salesianos (Rocha; Hamel, 2020).

Alguns exemplos bastante conhecidos foram a missão Kaiowá entre os povos Guarani e Kaiowá que aconteceu no sul de Mato Grosso do Sul - MS, no início do século XX, e as missões dos salesianos entre os povos Bororo, a partir de 1895, e Xavante, em Mato Grosso - MT, que se iniciou em 1953 (Rocha; Hamel, 2020). De acordo com Pedro e Ortiz (2021), essas missões tiveram importância na preservação física das comunidades indígenas, já que, mesmo que alguns pesquisadores apontem o contrário, os indígenas encontraram uma forma de ajuda.

Segundo Pedro e Ortiz (2021), os indígenas aproveitaram esse período para se aproximarem dos brancos, aprenderem sobre sua língua, leis e costumes e, com isso, se prepararam para o relacionamento com os invasores de uma maneira menos desigual. Por outro lado, Pedro e Ortiz (2021) admitem que tanto os missionários quanto o Estado não reconheciam que as missões tinham por objetivo ajudar a comunidade indígena, mas continuar o plano civilizador de cristianizar esses povos. De qualquer forma, não há como negar que houve a continuação do processo de imposição do português em detrimento das línguas nativas indígenas bem como a determinação de métodos próprios que ignoravam completamente a cultura e conhecimento indígena (Rocha; Hamel, 2020).

É válido acrescentar que foi nesse período histórico que houve a proliferação de expedições de naturalistas, antropólogos e demais estudiosos com vistas a conhecer/compreender as culturas e os conhecimentos dos indígenas, inclusive com análises importantes sobre a linguagem.

Assim, essa segunda fase da política educativa e linguística foi marcada, em especial, pela continuidade da imposição do português como língua oficial e única, além do total descaso e omissão em relação à população indígena de forma generalizada. Nesse cenário, José Bonifácio apresentou à Assembleia Constituinte um projeto com apontamentos para a civilização dos indígenas bravos do território

brasileiro e recebeu parecer favorável, sendo o projeto aprovado em 1823. Com isso, percebe-se a preocupação em se construir uma legislação indigenista global que atingiu vários níveis governamentais antes mesmo da Proclamação da República, em 1889. José Bonifácio se apresentou como o precursor da ideia de que deveriam existir medidas e ações amplas e de caráter permanente para a civilização dos gentios, seguindo parâmetros determinados exclusivamente pelo Estado (Cunha, 2012). Isso demonstra a ideia de que a Corte considerava os indígenas como não civilizados.

Em comparação com os incentivos ao uso das línguas originárias e aos direitos linguísticos conquistados por países vizinhos, como Bolívia e Paraguai, a Constituição Brasileira apresenta menos leis (Toliver, 2022). No entanto, esse cenário começou a ganhar novos aspectos em fins do séc. XIX e início do século XX, com algumas iniciativas de cunho religioso, por exemplo, as missões, realizadas principalmente nos estados do Mato Grosso do Sul (MS) e do Mato Grosso (MT), que buscavam envolver atividades relacionadas às várias etnias indígenas (Rocha; Hamel, 2020).

Ao final da terceira fase, é possível identificar momentos em que era debatida a necessidade de uma política indigenista de cunho governamental. Durante o período que antecedeu a primeira Constituição Brasileira, foram registrados ao menos cinco projetos de deputados brasileiros que foram submetidos às Cortes Gerais Portuguesas com o objetivo de estabelecer diretrizes gerais e administrativas para condução do futuro de terras indígenas.

Como toda estruturação e implementação de leis, esse processo não esteve livre de ideologias que, de um lado, atendiam aos anseios sociais, culturais e políticas dos grupos indígenas; de outro, constituíram-se em meio à linha tênue que deveria corresponder, também, às necessidades do Estado em implantar uma “norma-padrão” que uniformizasse os usos da língua e da fala (Rodrigues; Nascimento, 2020).

A quarta fase iniciou-se já no Período Republicano (1889-atual), com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, juntamente com uma importante mudança na política nacional após quatro séculos de descaso e negligência com os povos indígenas (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Apesar de o objetivo da criação do SPI ter sido a proteção e pacificação dos conflitos relacionados aos povos indígenas, é significativo mencionar que isso nem

sempre ocorreu, pois sua atuação foi, muitas vezes, controversa e marcada por diversos problemas e abusos. Há autores, como Benites (2022), que apresentam um pouco dessas duas faces da atuação do SPI. De um lado, ela enfatiza que o SPI “[...] objetivava integrá-los a sociedade por meio do trabalho e, passou a ofertar educação com ênfase em trabalhos agrícolas e domésticos que os qualificavam como cidadãos produtivos ou mão de obra barata” (Benites, 2022, p. 30).

De acordo com a autora,

O SPI, criado para proteger as populações indígenas passou por gestões fraudulentas além de ser usado para controlar de forma desumana essas comunidades, silenciando-as, usurpando o trabalho do índio, explorando sexualmente as mulheres, desviando verbas que deveriam ser empregadas em combate à desnutrição, medicamentos contra doenças infecciosas, implementos agrícolas e outras necessidades relevantes dentro das aldeias para elevar a qualidade de vida dos indivíduos. (Benites, 2022, p. 30).

Nesse entendimento, podemos compreender que algumas das ações em torno de uma política de proteção dos povos indígenas, nos primeiros anos do século XX, ainda foram desenvolvidas sob aspectos de fragilidade e dilapidação das condições de existência desses grupos. Isso fica mais evidente, por exemplo, por meio do modo como os processos de educação escolar indígena se desenvolveram nesse momento, pois, embora o SPI tenha construído escolas em algumas dessas áreas, muitas vezes, o objetivo não era promover a educação indígena em si, mas de doutriná-los na cultura dominante, desconsiderando suas próprias línguas e tradições (Benites, 2022).

A partir desse momento, o Estado brasileiro se posicionou como o único responsável pelos povos nativos presentes em seu território. Diferentemente dos governos passados, os governos republicanos não permitiram que a gestão e disposição das comunidades indígenas ficassem a cargo de missões religiosas⁸ e/ou particulares. Com isso, o Estado se tornou mentor de uma política indigenista com abrangência e caráter nacional que regeu e mudou a forma de tratamento dos nativos (Vanin, 2020).

⁸ No entanto, com base em reportagens veiculadas nos telejornais brasileiros, é possível constatar a presença de várias Igrejas evangélicas nos territórios indígenas, o que vem a acarretar mudanças drásticas no cotidiano e na cultura desses agrupamentos. Mesmo sendo “exclusividade” do Governo Federal o processo educacional desses povos, é importante que haja uma investigação mais profunda sobre os impactos dessa nova realidade.

Portanto, com a criação do SPI, o governo passou a agir de forma mais taxativa em projetos com intuito de territorializar, integrar e “civilizar” a comunidade indígena na chamada “sociedade nacional” (Bergamaschi; Medeiros, 2010). Assim,

Em linhas gerais, objetivo principal do SPI para com os indígenas foi de estabelecer a ação do governo federal como central, isto é, estatizar a função e a participação do Estado nesse processo de inserção dos indígenas à sociedade brasileira. Nesse sentido, a questão indígena devia ficar à mercê do Estado, que seria o agente tutelar dos nativos, resguardando seus territórios, protegendo-os da exploração dos “civilizados” e, ao mesmo tempo, integrando-os, incorporando-os à sociedade em prol da formação de um trabalhador nacional; negando, portanto, a diversidade étnica e cultural daqueles povos. (Vanin, 2020, p. 70).

Para tanto, foi utilizada uma estratégia pautada nos ideais positivistas – que vislumbravam o culto à identidade nacional e a construção de uma história única, que necessariamente rejeitava os grupos indígenas como partícipes sociais – que se estabeleceram, no final do século XIX e início do século XX, por meio da educação, e declarando grandes preocupações com a diversidade cultural e linguística dos povos gentios (Rocha; Hamel, 2020). Ficou determinado, então, que deveria existir um posto do SPI em cada reserva indígena e, em cada posto, haveria uma escola (Bergamaschi; Medeiros, 2010). Segundo os autores (2010),

As escolas tratavam-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena. (Lima, 1995, p. 191).

Tais escolas atuavam extraoficialmente na formação de mão de obra, moldando o cenário da educação escolar indígena daquela época ao impor um modelo de integração que indicava a extinção da cultura dos povos originários. Mesmo com a conduta do Estado, que se dizia laico, muitas ordens religiosas continuaram mantendo contato e atuando em terras de povos nativos no século XX. Algumas delas chegaram, inclusive, a selar convênios com o governo republicano através do SPI, de modo a possibilitar a continuidade da presença de entidades de cunho religioso na educação escolar dos povos gentios, apesar da utilização de

outros mecanismos de atuação dos períodos anteriores (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Ao final da década de 1920, o SPI foi responsável por instalar mais de sessenta e sete postos e escolas por todo o país, promovendo uma espécie de pacificação dos povos tidos como “bravos” e introduzindo, também, delegacias em suas áreas de atuação. A forma como isso foi feito está longe de representar uma verdadeira “pacificação” dos povos indígenas. Em vez disso, reflete uma política de assimilação forçada e controle, que causou sérios danos às comunidades indígenas e suas culturas (Benites, 2022).

As regiões Norte e Centro-Oeste do país foram as que mais receberam postos, por possuírem grandes concentrações indígenas. Os postos foram classificados e caracterizados de acordo com critério que incluíam aspectos referentes à pacificação e formas de socialização. Essas tipologias foram idealizadas para distinguir nativos menos integrados, que deveriam ser atraídos e pacificados, dos mais integrados, que seriam participantes do processo de assimilação e, conseqüentemente, incluídos pela ação estatal (Vanin, 2020). Com isso, poucas foram as mudanças reais direcionadas ao respeito e à conservação da diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Em 1967, houve a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas modificações ocorreram nas práticas escolares, dentre as quais podemos apontar a priorização do ensino bilíngue como uma forma de respeitar os valores tribais e adequar as metodologias à realidade indígena (Ferreira; Oliveira, 2020). Segundo Cunha (2012), a FUNAI foi idealizada para se fundamentar na política estabelecida pelos Programas de Desenvolvimento Comunitários (DCs). Esses programas foram fundados no período pós-guerra por países capitalistas desenvolvidos com a finalidade de criar melhores condições de vida para países do terceiro mundo e, com isso, deter o avanço do socialismo.

Outro destaque foi a criação do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), em 1959, um instituto planejado, inicialmente, para levar linguistas de outras nacionalidades às áreas indígenas, muitas delas ainda ligadas às missões religiosas, por meio de um convênio firmado com o Governo Federal (Ferreira; Oliveira, 2020). O ensino bilíngue proposto pelos especialistas do SIL daria toda a roupagem necessária de respeito à diversidade cultural e linguística indígena. Além disso, esse modelo bicultural também tinha a promessa de garantir a integração

eficiente dos nativos à sociedade nacional, já que os valores da sociedade ocidental seriam levados até as aldeias indígenas e traduzidos para suas línguas nativas. Esse método levantou muitas críticas de pesquisadores, uma vez que o interesse do Estado junto às comunidades indígenas, com esse processo de ensino, era visivelmente outro. O material pedagógico traduzido era apenas mais uma forma sutil de transmitir e impor comportamentos e conhecimentos da cultura branca aos indígenas (Lopes; Leal, 2001).

Além do posicionamento de muitos pesquisadores, outra crítica abordada em relação ao SIL é de que esse instituto foi visto como uma jogada política por repassar a uma instituição norte-americana uma ação que deveria ser vinculada às atividades dos órgãos estatais brasileiros. Isto significa que a realidade indígena continuou sendo deixada de lado nas escolas, visto que os conteúdos e metodologias, salvo raras exceções, não priorizavam as particularidades e o direito à diversidade cultural dos povos nativos (Rocha; Hamel, 2020).

Em 19 de dezembro de 1973, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei Federal nº 6.001 foi promulgada pelo Ministério do Interior, extinto em 1990. O Art. 49 diz que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”, com isso, foi garantida a alfabetização de pessoas indígenas utilizando a língua do seu povo. Contudo, é pertinente destacar que, nesse período, o modelo difundido para ser aplicado nas escolas indígenas era do bilinguismo de transição⁹, que tinha por finalidade usar as línguas indígenas como ferramentas facilitadoras de ensino dos valores e princípios da sociedade não indígena. Dessa forma, mesmo sem a teoria de utilização da língua portuguesa, a intenção era de envolver os povos indígenas à sociedade (Toliver, 2022).

Como evidência para tal suposição, o Art. 50 da mesma lei determina que “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (Brasil, 1973). Em outras palavras, por meio da lei, foi afirmado que a educação designada aos

⁹ O bilinguismo de transição é um fenômeno complexo que pode variar amplamente dependendo das circunstâncias individuais e contextuais. Em contextos educacionais – central na tese –, bilinguismo de transição se referir a programas de educação bilíngue onde os/as estudantes inicialmente aprendem em sua língua materna, mas gradualmente são introduzidos ao segundo idioma, com o objetivo de alcançar um bom desenvolvimento cognitivo em ambos. Ele é importante para apoiar estudantes cuja língua materna é diferente da língua dominante na escola ou na comunidade.

indígenas deveria servir para orientar a “integração na comunhão nacional”, assim como eram realizadas as estratégias de civilização e catequização aplicadas durante o período colonial e republicano (Rocha; Hamel, 2020).

A quinta fase acompanhou o surgimento de organizações indígenas não governamentais (ONGs), como Universidades, Operação Anchieta e, atualmente, Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Estudos e Documentação Indígena (CEDI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), dentre outros. Esses novos atores envolvidos na luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas são de vários conjuntos da sociedade, como civis inseridos em Universidades e grupos progressistas da igreja católica, que são um importante meio de denúncias contra o desrespeito à cultura e violação dos direitos dos indígenas no país (Niedermayer; Dombrowski; Tilio, 2023).

Além disso, essa fase também foi marcada pela formação do movimento indígena entre as décadas 1960 e 1970, que coincidiu com ditadura militar e com a formação de projetos educacionais alternativos. Outros fundamentos pautados no respeito à autodeterminação, metodologias e materiais didáticos específicos, como currículos diferenciados, começaram a surgir a partir de grupos que desenvolveram, nesse período, novas experiências com a educação escolar em áreas indígenas (Rocha; Hamel, 2020), oferecendo uma educação formal compatível com os projetos idealizados de autodeterminação e respeito à língua, cultura e costumes (Lopes; Leal, 2001).

Os grupos e indivíduos ligados a essas instituições não governamentais promoviam encontros nacionais com a intenção de propor e discutir alternativas para a questão indigenista no Brasil. Durante esses encontros, eram discutidos, dentre outros assuntos, a política oficial praticada pelo governo brasileiro perante o resgate e manutenção da cultura indígena brasileira. Com isso, esses novos movimentos, bem como as ações promovidas por ONGs, resultaram em um trabalho efetivo e, logo, a confiança do povo indígena foi conquistada. Essas mudanças influenciaram as alterações de leis da educação indígena e o surgimento de organizações dos próprios indígenas (Pereti; Araújo; Varela, 2020).

A última fase, a qual ainda estamos vivendo, teve início com grandes conquistas políticas pós-Constituição Federal (CF) de 1988, mediante uma grande explosão científica, epistemológica e cultural voltada para a educação escolar indígena no país. Com isso, os movimentos indígenas iniciados nas décadas

anteriores serviram como mola propulsora, fazendo com que as conquistas ganhassem maior notoriedade, sobretudo nos setores ligados aos direitos básicos de posse de terra, organização social, autonomia, uso da língua e outros. Portanto, a CF passou a ser norteadora de políticas públicas e de normas direcionadas para os povos indígenas brasileiros (Rocha; Hamel, 2020), claro, numa perspectiva eurocêntrica.

2.2 As políticas e os direitos linguísticos dos indígenas

Com a nova CF, foi possível a abertura de novos horizontes ao reconhecer direitos coletivos e permanentes dos povos indígenas. A partir desse pressuposto, a história dos povos nativos brasileiros passou a tomar novos rumos ao serem reconhecidos enquanto comunidade e cultura distinta com seus próprios costumes e língua, que os tornam únicos na diversidade da sociedade brasileira (Silva; Souza, 2019).

Importantes conquistas foram acontecendo, desde então, com a adoção de dispositivos infraconstitucionais e constitucionais por parte do Estado brasileiro, o que promoveu a garantia e reconhecimento de direitos específicos dos povos nativos não só enquanto uma sociedade culturalmente diferente, mas também como detentores de direitos e cidadania plena. Tais ações de reconhecimento e de garantia só foram possíveis a partir do primeiro passo de reconhecimento da existência sociocultural e étnica desses povos, mediante os processos de legitimação por meio das lutas empreendidas durante meados do século XX (Baniwa, 2013).

Nesse sentido, o Capítulo VIII da CF é destinado exclusivamente aos indígenas e dividido em dois artigos. O primeiro consta que

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (Brasil, 1988).

Com isso, foram reconhecidos direitos importantes dos povos indígenas, como sua autonomia e autodeterminação, inclusive o uso das línguas nativas,

afastando de vez o modelo integralista e civilizador promovido por todos os regimes anteriores. Com o passar dos anos, a legislação brasileira foi progredindo e garantindo outros direitos à população indígena (Toliver, 2022).

É importante considerar, por sua vez, que há uma complexidade que envolve o cumprimento dessas garantias. Para fins de exemplo, temos a questão dos direitos territoriais, que concebem o reconhecimento dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Isso se trata de uma garantia importante para a segurança territorial e o modo de vida dessas comunidades indígenas, vez que isso assegura a preservação de suas culturas e modos de vida, além de contribuir para a conservação ambiental e a proteção dos direitos humanos. No entanto, a demarcação e a proteção efetiva dessas terras, ainda hoje, enfrentam desafios políticos, econômicos e sociais significativos – principalmente com o setor do agronegócio – que dificultam a sua efetivação.

Nesse sentido, os movimentos indígenas alcançaram mais uma conquista ao questionar o modelo curricular e metodológico de perfil homogeneizador e integralista da escola colonialista. As mudanças ocorreram a partir dos eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e consolidados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu princípios para a educação em todo o território nacional (Rocha; Hamel, 2020). No entanto, apesar dessas garantias legais, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios e limitações dentro do contexto educacional.

A primeira garantia estabelecida pela LDB é referente ao uso das línguas maternas em todos os níveis de Educação Básica durante o processo de ensino-aprendizagem:

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

Art 35 – A § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Brasil, 1996).

O trecho mencionado reflete um compromisso com a educação bilíngue e multicultural no Brasil, particularmente no contexto das comunidades indígenas, pretendendo estabelecer um equilíbrio entre a obrigatoriedade do ensino de línguas e disciplinas padrão, como o português e a matemática, e o reconhecimento e a

preservação das línguas e culturas indígenas. O fato de que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa reflete a necessidade de assegurar que todos/as estudantes tenham acesso ao currículo nacional e às competências básicas requeridas para a integração plena na sociedade nacional.

Entretanto, abre a possibilidade para questionarmos: de que forma essa “língua portuguesa” não estaria retirando a autonomia das comunidades indígenas no processo educativo? Mesmo entendendo que é preocupação dos mecanismos regulamentadores da Educação buscar meios para uma “homogeneização” do processo de ensino-aprendizagem, faz-se crucial garantir às comunidades indígenas o direito de usar suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem, assegurando a sua participação em contextos mais amplos fora das comunidades indígenas, a saber, a própria escola.

Em outras palavras, de acordo com Santana e Santana (2020), a educação indígena nos níveis escolares básicos deve ser organizada e direcionada especificamente de acordo com a cultura e costumes de cada povo. Para tanto, é necessário atender às expectativas de cada ciclo de aprendizagem e etapas de formação das crianças e jovens em contextos mais amplos, como o cultural, econômico, social e linguístico.

A LDB também enfatizou, em seu texto, a atenção especial em relação ao ensino superior ofertado às pessoas indígenas:

Art. 79 § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 1996).

O texto menciona a necessidade de atendimento específico para os povos indígenas nas universidades, sugerindo que o acesso ao ensino superior deve ser facilitado e adaptado para atender às necessidades e contextos específicos desses estudantes. A inclusão dos povos indígenas no ensino superior é fundamental para promover a equidade educacional e garantir que esses grupos possam participar plenamente dos benefícios e oportunidades que a educação superior oferece, como: estímulo à pesquisa; valorização cultural; fortalecimento da identidade; desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, é perceptível que a legislação evoluiu ao ponto de estabelecer as responsabilidades e especificidades necessárias para metodologias adequadas implementadas na educação escolar indígena, como o sistema do bilinguismo, interculturalidade e acesso ao desenvolvimento de programas específicos (Milhomem; Milhomem, 2020).

Para Baniwa (2013),

Os avanços na educação escolar indígena nos últimos anos podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo jurídico e político as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino, superando a visão assistencialista e paternalista do indigenismo colonial e; o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas. Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas indígenas, 11.000 era professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96%. (Baniwa, 2013, p. 2).

Dessa maneira, gradativamente, os povos indígenas vêm assumindo o dever e se tornando protagonistas do compromisso com a educação escolar de seu próprio povo. Ao serem responsáveis diretos pela administração e pedagogia das escolas construídas nas aldeias, mesmo que haja um diálogo com a sociedade não indígena, eles assumem o papel de tomadores de decisão sobre seus próprios métodos de ensino-aprendizagem, calendário escolar, dentre outros (Milhomem; Milhomem, 2020).

Essa integração entre os dois aspectos - a obrigatoriedade do currículo nacional e o respeito pelas línguas e culturas indígenas - é um exemplo de como políticas educacionais podem tentar equilibrar a homogeneização necessária para a participação plena na sociedade e a valorização das especificidades culturais. Esse equilíbrio é essencial para promover uma educação que seja ao mesmo tempo universal e inclusiva, respeitando a diversidade linguística e cultural.

Nesse cenário, as novas escolas fundadas em aldeias por todo o país se esforçaram em valorizar as pedagogias indígenas e em produzir processos próprios de ensino-aprendizagem de cada região. Vale apontar que uma das conquistas mais

significativas da educação escolar indígena e da diferenciação afirmativa foi o reconhecimento de categorias específicas de escolas indígenas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, professor indígena, magistério indígena, assegurados pela LDB, uma vez que entram em pauta a diversidade cultural e linguística e a importância de uma educação diferenciada - bilíngue e intercultural -, que respeite e valorize a identidade e os conhecimentos tradicionais desses povos.

No processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 1998, buscou-se estabelecer um diálogo com os atores que atuavam em apoio aos grupos étnicos, especificamente os órgãos institucionais e interinstitucionais responsáveis pela proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Durante a construção do Plano, nas reuniões designadas como “reuniões gerais”, contou-se com a participação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além disso, a elaboração do PNE foi apoiada por instituições como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), bem como pela própria FUNAI, conforme descrito por Brasil (1998) nas seções finais de seu texto.

Até aquele momento, foi possível observar que são os organismos superiores que dialogam com as comunidades étnicas, e não a comunidade étnica em sua essência. Analisando o documento em questão e o seu contexto institucional, compreendemos a construção da legislação a partir desses atores secundários. E, a partir desse fato, é pertinente questionar: esse campo dinâmico, no qual o Plano Nacional de Educação (PNE) foi desenvolvido, de fato incorporou os grupos étnicos no processo efetivo e amadurecido de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, ou se limitou a um excesso de normas legais que, em teoria, reconhecem a diversidade cultural, mas não a traduzem em práticas concretas que possam ser incorporadas pela Educação?

Embora o diálogo não tenha contado diretamente com a presença de indígenas, é irrefutável a contribuição desse documento para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, principalmente quando este afirma:

A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade

e o bilingüismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos. (Brasil, 1998a, p. 61).

Os novos significados que os grupos étnicos passaram a atribuir à instituição escolar refletem uma transformação significativa na vida cotidiana dos indígenas, destacando, principalmente o protagonismo desses povos na redefinição do papel da educação para a comunidade. Estas transformações evidenciam uma mudança de direcionamento e uma reavaliação das práticas educacionais, que agora passam a incorporar uma perspectiva mais alinhada com as necessidades, os valores e as demandas dos próprios grupos indígenas.

Dessa forma, o PNE reconhece os avanços realizados, mas também aponta a necessidade de continuar prosseguindo em direção à implementação efetiva/eficiente, além de ressaltar a importância da concretização de uma educação que realmente atenda às especificidades e aos direitos dos povos indígenas. Assim, embora o plano tenha estabelecido diretrizes importantes, é evidente que o processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena está longe de estar completo e requer esforços contínuos para alcançar seus objetivos de forma abrangente e inclusiva. Nesse sentido, o Plano ressalta que é importante que a Educação Indígena “[...] venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem [...]” (Brasil, 1998a, p. 62).

Dessa maneira, a reafirmação dos direitos de autonomia pedagógica e política das escolas indígenas foi feita a partir do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou o status administrativo, pedagógico e jurídico da escola indígena a partir de normas e ordenamento próprio (Baniwa, 2013).

Art. 1. Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Brasil, 1999).

A partir de então, todas as leis referentes à educação escolar indígena trazem em seu texto a abordagem do direito à educação diferenciada às populações indígenas, buscando sempre uma maneira de fugir da recorrência aos métodos

coloniais que foram replicados até décadas anteriores. Normas e leis de âmbitos federais, estaduais e municipais estão atentas às particularidades de cada região e de contextos específicos locais, sempre tendo em vista à valorização das práticas culturais dos povos indígenas para que o conhecimento se torne acessível e respeitoso (Silva; Souza, 2019).

Dessa forma, é possível notar que a trajetória percorrida pela Educação Escolar Indígena, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi amplamente influenciada por ações governamentais fragmentadas e improvisadas. Muitas vezes, essas iniciativas acabaram afastando os povos indígenas de um ensino de qualidade que realmente atendesse às suas necessidades e expectativas. Ao longo das discussões, surgiram diversas reflexões que nem sempre foram positivas, como exemplificado pelo papel das comunidades indígenas na formulação das Diretrizes e Referenciais Teóricos, que visam a ilustrar possibilidades metodológicas para a Educação Escolar Indígena. Esses desafios destacam a necessidade de uma abordagem mais integrada e eficaz para garantir que a educação indígena seja verdadeiramente relevante e adaptada às realidades das comunidades.

Com o intuito de construir um espaço relevante para o protagonismo indígenas é que se apresenta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil, 1998b). Esse documento passa a oferecer subsídios e orientações que respeitam a equidade das populações envolvidas. Publicado inicialmente no ano de 1998, o RCNEI destaca que os programas de educação voltados para escolas indígenas devem atender às necessidades locais e integrar os princípios da pluralidade cultural na implementação das metodologias de ensino e na criação dos materiais didáticos.

Nesse contexto, este documento passou a ter uma função formativa, e não normativa. Além disso, a construção do RCNEI (1998) foi vista como um processo contínuo, que envolveu a participação dos atores na revisão e na (re)elaboração dos conteúdos em sala de aula. Em seu texto, é possível notar a ideia de um ensino mais amplo e fundamentado em um diálogo mais abrangente entre as diversas áreas de conhecimento, contrapondo-se, assim, ao modelo de “grade” curricular, o qual acabava por “engessar” os currículos de ensino.

O RCNEI propõe a redução da discrepância entre o discurso legal e as ações a serem implementadas pelos sistemas de ensino, dando novos

direcionamentos para a Educação Escolar Indígena. Para tanto, coloca como central a associação de conceitos, como: *multietnicidade; pluralidade e diversidade; autodeterminação; e educação intercultural, bilinguismo*.

Além disso, o documento apresenta uma série de parâmetros e sugestões que podem ser aplicadas pelos professores/as das escolas indígenas. Orientações que não devem ser vistas como uma "receita" a ser seguida rigidamente pelos profissionais; em vez disso, o objetivo é que as ideias propostas pelo Referencial sirvam como ponto de partida para estimular/incentivar a criatividade dos sujeitos escolares, buscando ampliar o surgimento de novas ideias, metodologias e eixos de discussão que valorizem as experiências pedagógicas na sala de aula (Brasil, 1998b).

Outro aspecto destacado é a ausência de uma delimitação rígida dos conteúdos para cada série, como se fosse um currículo a ser seguido estritamente em cada etapa. Essa flexibilização nos objetivos e conteúdos é considerada positiva, uma vez que permite a adaptação e a (re)criação dos mesmos conforme as necessidades e especificidades de cada turma (Brasil, 1998b). Em outras palavras, o documento busca criar arranjos educacionais que atendam aos interesses da comunidade, conciliando as experiências do grupo étnico com o processo educacional.

Para que esse processo se constitua de forma eficiente, são necessários mecanismos de reflexão que entrelacem o pensamento pedagógico com as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos/as professores/as. É assim que, ao planejar e registrar as experiências vivenciadas, o docente permite-se que, tanto ele quanto a sua comunidade educativa, bem como os assessores não indígenas, compreenda melhor como organizar o trabalho pedagógico. Isso inclui a seleção e a relação dos conteúdos, a formação dos grupos de estudantes, a gestão do tempo e do espaço, os processos pedagógicos envolvidos nas atividades propostas e a avaliação da aprendizagem em um determinado período.

Essa é uma das preocupações do documento, que referenda que:

Os professores, ao fazerem seus diários, oferecem a seus assessores e outros atores institucionais informações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais, lingüísticas e sociais. O incentivo pedagógico à produção e posterior discussão dos diários de classe, durante e após os processos educacionais nas escolas e nos cursos de formação, cumprem uma importante função histórica. Seu sentido não é alimentar uma

burocracia estatal de documentos escritos com características estatísticas e homogeneizantes, mas trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano, a partir do ponto de vista dos sujeitos particulares que fazem a escola indígena. (Brasil, 1998b, p. 67).

Assim, entendemos que o diário escolar pode atuar como uma espécie de "câmera", capturando tanto os aspectos cotidianos quanto os eventos excepcionais e vitais do ambiente escolar. O RCNEI reconhece o diário como uma ferramenta autoral valiosa, uma vez que busca promover reflexões sobre o processo didático-pedagógico nas escolas indígenas. Ele ressalta ainda, a existência de outras ferramentas igualmente importantes, que são até mesmo reivindicadas pelas comunidades indígenas, como materiais de ensino-aprendizagem produzidos pelos próprios indígenas. A construção desses materiais deve envolver a participação da comunidade, que detém o conhecimento das regras e práticas que orientam as vivências do grupo étnico. Desta forma, essas memórias são refletidas nos materiais didáticos utilizados na escola, com o objetivo de preservar e promover o exercício memorialístico da história desses grupos.

A preservação da cultura e educação indígena também está inserida como pauta essencial no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Brasil. Por meio desses dois planos de ordem federal, a escola indígena deixou de ser uma figura isolada para, finalmente, integrar uma política pública em âmbito nacional (Baniwa, 2013).

O atual PNE foi aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem vigência de dez anos e reafirmou a política de atendimento às necessidades específicas do povo indígena por parte de todos os entes federados, como exposto no Art. 8 § 1º: "Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural" (Brasil, 2014).

Em seu texto, o PNE considera que os territórios étnico-educacionais devem buscar por estratégias que levam em conta as especificidades e identidades linguísticas e culturais de cada comunidade. Entretanto, é interessante ressaltar que o PNE garante o uso de línguas indígenas apenas nos anos iniciais da educação. Por outro lado, a inclusão da garantia do uso de línguas nativas no Ensino Médio foi incluída na LDB em 2017 (Toliver, 2022).

Outra política de governo que se insere no âmbito dos direitos e políticas linguísticas é a política de cotas, regulada pela Lei nº 12.711/2012, e atualizada em 2024, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e etnia. A política representa uma conquista histórica para a democratização da Educação Superior no Brasil e para a igualdade de oportunidades do povo brasileiro, já que representa “um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e discriminação racial, sociocultural, econômica e étnica” (Baniwa, 2013, p. 18).

A Lei de Cotas determina que 50% das vagas deverão ser reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas e com subcotas para estudantes pretos, pardos e indígenas, os quais

[...] formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos da luta pela aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, amparados pela Constituição Federal. Deste modo, para que os povos indígenas possam ser favorecidos pela referida Lei, algumas medidas precisam ser tomadas ou evitadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino Superior, sem as quais dificilmente se alcançará resultados esperados; isso pode até mesmo dificultar a continuidade de iniciativas já conquistadas em curso nestas instituições, no âmbito de acesso e permanência de estudantes indígenas. Estima-se que atualmente mais de 8 mil indígenas encontram-se matriculados e estudando nas IES Federais, estaduais e privadas do país, dos quais 3 mil são professores indígenas em formação em 26 cursos superiores de Licenciatura Intercultural, com apoio específico e diferenciado no acesso, ingresso e permanência. (Baniwa, 2013, p. 1).

Compreendemos que o acesso ao Ensino Superior por indígenas não é apenas um direito, mas também uma necessidade desses povos que, atualmente, administram mais de 13% do território nacional. Entende-se que tornar o ambiente acadêmico um local acolhedor, que garanta o ensino e a aprendizagem do indígena, seja garantir a capacidade interna de comunidades indígenas de ocuparem as vagas de profissionais da saúde e educação, por exemplo, a comunicação e a cidadania

plenas desses sujeitos, para que possam dialogar com o Estado acerca de interesses comuns (Baniwa, 2013).

De qualquer modo, a consolidação das leis referentes à educação escolar indígena como um todo, envolvendo aspectos jurídicos, administrativos e pedagógicos, afirmaram as escolas específicas brasileiras como diferenciadas, principalmente por ter sido permitido a elas se estabelecerem em territórios autóctones indígenas, por atenderem estudantes indígenas em suas línguas maternas e por possuírem, majoritariamente, professores/as indígenas bilíngues e até mesmo multilíngues pertencentes a diferentes etnias. A presença de docentes indígenas é uma prática que tem se mostrado acelerada nas últimas décadas e tem deixado o passado de proibição e imposição para trás (Baniwa, 2013).

Além disso, é válido evidenciar que as comunidades indígenas vêm exigindo a educação escolar em todos os níveis. O Ensino Superior é destaque por apresentar crescimento significativo de universitários indígenas espalhados por todo o território nacional. Ao contrário de outros momentos históricos em que alguns grupos indígenas buscavam o isolamento como forma de resistência, atualmente a maioria se mostra aberta ao diálogo com a sociedade nacional na tentativa de sempre buscar a reafirmação cultural e de identidade (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

2.3 Políticas linguísticas para o direito de uso das línguas indígenas

O Brasil possui uma vasta diversidade linguística em seu território, no entanto, ao longo da história, ela não recebeu o devido reconhecimento e legitimidade por parte das instituições de poder, ficando à margem das políticas públicas, as quais desempenham um papel significativo na sua concepção, construção e implementação das ações promovidas pelo Estado. O que se viu durante o processo de formação do Estado brasileiro foi uma tentativa de “uniformizar” a Língua Portuguesa e a cultura numa “norma-padrão” que enfatizava o “prestígio” da língua portuguesa em detrimento das línguas ditas minoritárias – inclusive as faladas pelos grupos indígenas (Rodrigues; Nascimento, 2020).

Para Rodrigues e Nascimento (2020), é de fundamental importância estudar e analisar as políticas linguísticas ao longo da história, em especial como elas foram capazes de silenciar tantas comunidades, marginalizando e/ou excluindo as

variações linguísticas e as línguas minoritárias do contexto nacional. Os autores demonstram como tais mecanismos de poder regulam e regulamentam os usos linguísticos na sociedade, e como elas estabelecem certas ideologias como "oficiais" e legitimadas para a sociedade.

A percepção de uma língua nacional brasileira unificada contribuiu, de certa forma, para uma visão distorcida do cenário linguístico do Brasil, retratando-o como uma nação monolíngue, onde o português domina em todas as regiões, ocultando sua realidade plurilíngue, caracterizada pela convivência de diversas línguas junto ao português (Rodrigues; Nascimento, 2020).

Tais silenciamento e apagamento vêm gradativamente ganhando novos contornos mediante os esforços promovidos pela sociedade civil, sobretudo dos grupos indígenas, por meio do (re)conhecimento deles como sujeitos que participam de um Estado Democrático de Direito. Aos poucos esses grupos¹⁰ começam a questionar o “monolinguismo” e o contexto ideológico que forjou essa padronização, ao mesmo tempo em que buscam assegurar e promover a visualização dos laços entre sua língua e sua cultura numa sociedade marcadamente desigual.

Dessa forma, as preocupações desses grupos refletem a necessidade de repensar a visão da linguagem e do discurso que moldou e silenciou as etnias e grupos minorizados socialmente, em prol de um grupo social ou cultural específico, dito hegemônico. Além disso, eles questionam o fato de não incluírem as diversidades culturais, baseando essa “padronização” em experiências sociais que não se distribuem uniformemente na sociedade, mas que se constituem plural e igualmente essenciais para o entendimento sobre uma sociedade também plural, como é o caso do Brasil.

Segundo Rodrigues e Nascimento (2020), essas comunidades indígenas possuem diferentes níveis de consciência linguística que servem como conexão entre as experiências socioculturais e a vivência dessa língua. Cabe-nos questionar, quantos recursos linguísticos e discursivos estão pautados nas diversas identidades sociais e culturais encontradas nos vários agrupamentos indígenas?

Como aponta Storto (2019),

¹⁰ Além dos grupos constituídos pelas populações indígenas, também podemos citar os descendentes de imigrantes, as comunidades quilombolas, os povos ciganos, os recém-chegados refugiados e as comunidades surdas que utilizam línguas de sinais. Cada um desses grupos possui pautas específicas, mas que no contexto geral acabam por corroborar os questionamentos referentes ao monolinguismo.

O desprestígio associado à identidade indígena ainda prevalece na sociedade nacional devido a um preconceito histórico, faz com que muitos falantes abandonem suas línguas, na crença errônea de que para falar bem o português seja necessário deixar de falar suas línguas nativas (Storto, 2019, p. 12).

Por esse motivo, o reconhecimento da diversidade linguística – que no caso brasileiro, consta de mais de 250 línguas¹¹ – atingiu seu auge com a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que visa a catalogar e a documentar as línguas faladas no país, bem como a promover a preservação e a valorização da diversidade linguística. Esse inventário vem possibilitando registros específicos das línguas de muitas comunidades que foram invisibilizadas na história de constituição do Brasil. A partir do reconhecimento da importância da diversidade linguística, é possível realizar o levantamento de dados em todo o país para identificação das línguas faladas, suas características linguísticas e socioculturais, além dos povos e territórios que as falam.

Assim, a contribuição do INDL é significativa, uma vez que ela proporciona o conhecimento e a valorização da diversidade linguística, impulsionando, sobretudo, questionamentos sobre a inviabilidade de sustentação da ideia de “monolinguismo” no Brasil. Nesse sentido, Savedra *et al.* (2021) chamam a atenção para o fato de que

o contato de línguas é inquestionável quando indivíduos vivem em sociedade e que também não há evidências de línguas que tenham se desenvolvido completamente isoladas. O tipo e a intensidade do contato podem variar de acordo com a perspectiva histórica, geográfica e política. (Savedra *et al.*, 2021, p. 3-4).

Dito isso, é evidente o contexto de “plurilinguismo” em relação à língua da maioria da sociedade, que afeta muitos dos povos indígenas brasileiros. As diferentes formas de Português Brasileiro faladas por esses povos podem ser identificadas como uma parte importante dos diversos padrões que os contatos linguísticos apresentam. Em outras palavras, a língua é viva, dinâmica e em

¹¹Dados disponíveis no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>. Acesso em: 12 maio 2024.

constante mudança, visto que não se encontra isolada de um contexto mais amplo de trocas, desta forma, não pode ser vista fora desse contexto.

No âmbito acadêmico, contudo, é perceptível uma invisibilização quando se nota a falta de uma política linguística mais eficaz, que busque abordar essa questão na esfera política e legal, juntamente com a falta de compreensão sobre vantagens e repercussões do bilinguismo. Muitas vezes essa carência de discussão teórica leva a uma ausência de abordagem significativa que possa dar base aos programas de formação de professores/as, pois eles trabalharão em ambientes multilíngues, principalmente em instituições que aderiram ao Processo Seletivo Especial.

De acordo com Rajagopalam (2013), é comum que o termo “políticas linguísticas” seja associado à “militância política” em defesa de línguas que são foco de discriminação e, conseqüentemente, estão à beira da extinção por serem tratadas com descaso. Esse tema esteve presente nos trabalhos de muitos pesquisadores pioneiros nos estudos linguísticos que se dedicaram a catalogar, estudar e classificar diversas línguas, inclusive as indígenas, em diferentes continentes. Contudo, o autor evidencia que a militância também faz parte da política linguística, mas que ela é muito mais abrangente e não se restringe apenas ao ativismo político em prol de questões linguísticas pontuais.

O desejo de preservar e dar continuidade às línguas minoritárias impulsionou linguistas a se dedicarem ao estudo de línguas que se encontram em processo de extinção perante as ameaças de total desaparecimento e definhamento. Com isso, a política linguística se torna um tema muito complexo com amplas peculiaridades enquanto campo de saber. Portanto, para o melhor entendimento do que é política linguística e quais suas interferências tanto no campo da ciência quanto na realidade vivida por povos indígenas, é preciso compreender e reconhecer que ela está no domínio político e não linguístico, como muitos pensam.

A despeito do seu nome e em contramão do que muitas pessoas tendem a acreditar, a política linguística pouco ou nada tem a ver com linguística, uma ciência que se constitui, mais ou menos nos meados do século XIX e atingiu a plena ebulição na segunda década do século XX, com a publicação do livro *Curso de Linguística em Geral*, de Ferdinand Saussure (1916). A confusão em torno da natureza exata do que vem a ser política linguística se deve ao emprego da palavra *linguística* no termo “política linguística”. A palavra *linguística* no caso é um adjetivo que significa “relativa à(s) língua(s)”. ela não tem nada a ver com a disciplina que se convencionou a chamar pelo mesmo nome. A melhor prova disso é que quando traduzido para uma língua não romântica como o inglês a palavra *linguistic* dá lugar para *language* e o resultado é “*language politics*” ou “*politics of language*” (e

não '*linguistic politic*'). De forma análoga, '*planejamento linguístico*' se traduz geralmente como '*language planning*'. (Rajagopalam, 2013, p. 20).

A partir de tais afirmações, Rajagopalam (2013) estabeleceu relação de política linguística sendo ciência ou arte e conhecimento especializado, ou senso comum, com o intuito de esclarecer as questões chaves no entendimento dos assuntos de cunho político e dos relativos à linguagem enquanto campo da ciência. Assim, a "política linguística" pode ser considerada uma área que lida diretamente com a administração e a regulamentação das línguas em contextos sociais e políticos, enquanto a "linguística" é a ciência que estuda as línguas. A confusão, segundo o autor, surge porque a mesma palavra – linguística –, é usada em diferentes contextos com significados distintos.

Para o autor, política linguística não é uma ciência exata como Física, Matemática ou Química e isso se deve ao fato de que ela não é regida por leis ou regras determinísticas em que deve imperar uma lógica certa, definitiva e infalível cujos resultados são totalmente previsíveis. Com isso, a política linguística estaria muito mais direcionada ao campo da arte. Nesse sentido, como a política, em seu sentido geral, está diretamente ligada à característica de condução da governança ou da administração de assuntos públicos ou de estado, a política linguística está relacionada à arte de condução e reflexão de assuntos específicos ao redor de línguas específicas. Sob tal perspectiva, a política linguística tem por finalidade a condução de ações reais e concretas de interesse público que são relativas às línguas importantes para a manutenção de uma nação ou estado.

Por outro lado, a política linguística também está direcionada ao direito que todo cidadão possui à igualdade. Em outras palavras, todo cidadão, sem exceção, possui direitos e deveres firmados em condições de absoluta igualdade sem que classe econômica, orientação sexual, idade, escolaridade, sexo, e assim por diante, interfiram em questões relativas à cidadania. Isso significa que o direito do cidadão não para no direito de expressar suas opiniões de forma livre, mas vai além de ser ouvido e respeitado por elas (Rajagopalam, 2013).

Apesar de décadas de abandono e descaso por parte do Estado brasileiro referente à manutenção e preservação da diversidade cultural imanente às línguas dos povos nativos, têm-se identificado ações de cunho político que pretendem favorecer o reconhecimento da grandiosidade da sociedade indígena. Com isso,

políticas públicas estão se voltando à elaboração e análise de propostas relacionadas à educação escolar indígena.

No que diz respeito ao ambiente indígena, esse processo de depreciação e marginalização dos sujeitos sempre foi desumano e devastador, pois foi perpetuado e imposto sistematicamente ao longo dos séculos, marcados e classificados como inferiores culturalmente, socialmente, politicamente, linguisticamente e educacionalmente, haja vista o *status* promovido pelos dominantes ao imporem suas línguas, ideológica e politicamente como superiores à povos dominados, ao contrário de se buscar uma política linguística que priorizasse e respeitasse a diversidade e pluralidade.

Defende-se que o interesse pela diversidade linguística e a produção de saberes linguísticos não podem ser vistos como uma prática alheia e exterior ao dispositivo colonial, mas se inscrevem nesse mesmo dispositivo, uma vez que a uniformização pode se dar em um outro nível, que não o linguístico, mas o discursivo. Isso não significa, logicamente, que o empenho (estatal, acadêmico, da sociedade civil, etc.) pela identificação, pelo registro, pela publicização, pela oficialização e pela conservação das diferentes línguas não deva ser feito. Cabe, nesse empenho todo, apenas questionar até que ponto certos movimentos de diversificação linguística não são atravessados pela monologização discursiva própria do dispositivo colonial. (Severo, 2013, p. 8).

Desse modo, a autora sugere que o interesse pela diversidade linguística e a produção de conhecimentos linguísticos não são independentes do contexto no qual se processam os questionamentos e problematizações. Em vez disso, esses esforços também fazem parte do "dispositivo colonial", que é um conjunto de práticas e estruturas que perpetuam a lógica colonial. Isso implica que mesmo iniciativas que aparentam promover a diversidade linguística podem estar enraizadas ou influenciadas pelas dinâmicas coloniais existentes.

Além disso, chama nossa atenção o fato de a uniformização ocorrer não apenas no nível linguístico, mas também no nível discursivo. Isso significa que, embora se promova a preservação e valorização das línguas, as formas de discurso e as práticas discursivas associadas a essas línguas podem continuar a refletir e reproduzir padrões coloniais. Em outras palavras, a maneira como se fala e se discute a diversidade linguística pode, concomitantemente, reforçar as estruturas de poder e de controle coloniais.

Ao ressaltar a importância da preservação linguística, Severo (2013) critica a ideia de "monologização discursiva", que refere-se ao fato de que mesmo

movimentos que visam à diversidade podem, às vezes, impor uma única visão ou narrativa sobre as línguas e suas questões, em vez de permitir uma verdadeira multiplicidade de vozes e perspectivas. Essa “monologização” pode ser uma forma perspicaz de controle que mantém a lógica colonial ao invés de desafiá-la.

Neste ponto, cabe destacar que a diversificação da língua é vista, neste estudo, enquanto um direito linguístico, cujas normas, de acordo com Silva e Abreu (2020, p. 244), podem ser classificadas como:

- a. Direito das línguas – refere-se ao conjunto de normas jurídicas que tem como objetivo central a tutela dos idiomas, sem estabelecer uma clara relação com os falantes desses idiomas.
- b. Direito Linguístico dos indivíduos e dos grupos – diz respeito ao conjunto de normas que possuem o objetivo precípua de tutelar os usos e vedações de uso das línguas por parte dos indivíduos, tomados isoladamente, ou dos grupos, quer em uma perspectiva coletiva, quer em uma perspectiva difusa. (Silva; Abreu, 2020, p. 244).

Dessa forma, entendemos por Direito das línguas o conjunto de normas jurídicas que visam a proteger os idiomas como entidades abstratas e coletivas. Essas normas se concentram na preservação e promoção das línguas enquanto tais, sem necessariamente estabelecer uma ligação direta com as pessoas que as falam. As regras são formuladas visando garantir a sobrevivência e o desenvolvimento das línguas - como patrimônio cultural e elementos de identidade nacional ou regional.

Já no caso do Direito Linguístico dos indivíduos e dos grupos, tem por característica a proteção tanto dos direitos dos indivíduos em relação ao uso da língua, quanto dos direitos de grupos que compartilham uma língua comum. Exemplo disso é que as normas garantem o direito dos cidadãos de usar sua língua materna em processos judiciais, educação e serviços públicos; além disso, ela assegura que os diferentes grupos possam educar as suas crianças em sua língua materna e receber serviços públicos na língua do próprio grupo.

Abreu (2019) ressalta que as Políticas Linguísticas, como um dos campos de estudo da Linguística, têm papel fundamental no âmbito das políticas linguísticas praticadas pelo Estado, pois elas trazem à luz estudos e premissas sobre as línguas brasileiras, oficializadas ou não pelo Direito, a partir da perspectiva da valorização dos falantes das línguas, e não apenas pelo fato de não deixarem as línguas serem

extintas. Trata-se de oficializar as línguas nacionais para permitir a sua permanência e tudo o que elas representam, de modo que possam existir e avançar no tempo.

O Direito das línguas é importante nesse processo de reconhecimento e oficialização das línguas, entretanto, muitas outras questões relacionadas ao poder do Estado não permitem que o Direito avance no campo linguístico e garanta o direito linguístico aos falantes das muitas línguas brasileiras.

Assim, é possível, então, pensar o campo dos direitos linguísticos para além de uma lista de direitos individuais e/ou coletivos aos quais as pessoas fazem jus, mas, mais que isso, “a uma Teoria dos Direitos Linguísticos que fundamenta o estudo das normas de direito linguístico, quando estes estão vinculados aos direitos humanos, ao direito constitucional, ao direito administrativo etc.” (Abreu, 2019, p. 51). Dessa forma, é possível pensar que todos os Direitos Linguísticos podem ser considerados Direitos Linguísticos Humanos.

Nesse sentido, como já visto, o Ministério da Educação (MEC) tem implementado uma política nacional de educação escolar indígena, dentro de suas incumbências de coordenar as ações educacionais pelo país. Este trabalho acontece em parceria com as secretarias municipais e estaduais, buscando formas de atender aos preceitos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988¹² (parágrafo 2º do artigo 210) e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que expressam os fundamentos da educação escolar indígena; essas atualizações surgem alicerçadas aos novos paradigmas culturais, o multilinguismo e a etnicidade.

Estes caminhos nos conduzem a refletir sobre a necessidade de estender para todos os ambientes de ensino a educação indígena, para que a integração cultural seja uma via de mão-dupla, em que não haja uma cultura dominante, mas trocas culturais que partem das línguas. Em outras palavras, tanto a Constituição quanto a LDB manifestam que a educação escolar indígena não deve apenas incluir a língua e as práticas culturais indígenas, como também deve estar sensível às formas tradicionais de conhecimento e práticas educacionais dessas comunidades.

Desse modo, da mesma forma que o/a estudante indígena deve ter acesso à língua portuguesa no meio no qual se insere, o grupo social que o cerca, no caso a escola, deve também receber formação na língua deste indivíduo para, ao passo em

¹² “§2 O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988)

que esse/a estudante se insere, o meio também se adapte às suas características linguísticas. Ou seja, uma educação escolar indígena deve respeitar e integrar a realidade cultural e social dos povos indígenas, assegurando que seus direitos e necessidades sejam plenamente atendidos dentro do sistema educacional brasileiro (Fernandes, 2018).

Torna-se evidente a transformação progressiva no ordenamento jurídico. Surge, assim, um novo conjunto de práticas pedagógicas e um fortalecimento na proteção social da cultura e da resistência indígena. Essas considerações nos impulsionam a pensar sobre a necessidade de formação de professores/as indígenas, membros de suas etnias próprias, para assumirem não somente a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, que já são abordadas na LDB, mas, também, os espaços multiculturais. Este é um dos desafios para a consolidação da inclusão linguística indígena.

O processo de fortalecimento e ampliação do ensino por docentes indígenas, estimulado pela LDB, funciona como um processo potencializador de socialização que é profundamente integrado à vida comunitária. Em outras palavras, os educadores indígenas são pessoas concretas, com rosto e voz, que atuam em contextos específicos. Eles utilizam materiais e instrumentos variados e possuem uma gama de recursos bem definidos para educar indivíduos que se tornarão membros ativos de sua comunidade, com suas próprias identidades, e não apenas parte de uma massa anônima.

Para Mendonça e Oliveira (2020), o processo educativo envolve a criação e o desenvolvimento de contextos que possibilitem a integração de diferentes dimensões subjetivas, sociais e culturais, por meio das interações estabelecidas entre os indivíduos. Essa realidade viabiliza uma educação voltada para o atendendo tanto das necessidades básicas do aprender “formal”, quanto para o desenvolvimento de sociabilidade específicas – memória, expressões culturais, religião, por exemplo - da comunidade com as quais esses professores/as possuem ligação.

Por esse motivo, a criação de uma educação indígena, pautada na construção de diálogos interculturais e projetos pedagógicos de autogestão, vem ganhando tanto espaço nas legislações e regulamentações da educação. Atrelado a isso, vemos também uma crescente preocupação com a formação docente indígena, que nas palavras dos autores,

[...] cria a possibilidade de decodificação do contexto crítico em que se encontram as comunidades indígenas, metodologias que resultam em práticas docentes contextualizadas com a realidade, preocupada com a trajetória indígena (individual e coletiva) e por fim com aprendizagens inovadoras com valorização da cultura no espaço e tempo das comunidades indígenas. (Mendonça; Oliveira, 2020, p. 13-14).

Assim, torna-se crucial trabalhar na integração dos conhecimentos diversos da comunidade – cultura, língua, xamanismo – e da sociedade não indígena – como os conteúdos comuns à sociedade brasileira, as tecnologias, e múltiplas visões de mundo – para criar saberes alinhados com uma escola intercultural. Desse modo, o perfil do professor indígena que se busca formar passa impreterivelmente pela transformação do Ensino Superior que é ofertado e as formas como os indígenas ingressam, permanecem e voltam para a sua comunidade. É entender os cursos de formação indígena, tanto inicial quanto continuada, voltados para a valorização do cabedal cultural, histórico e social dos povos indígenas.

Atualmente, já estão em curso experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, sabendo que a qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que, de fato, as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder às suas demandas e projetos de futuro, como ampliar o alcance da comunicação entre indígenas e não indígenas nas universidades. Em julho de 2003, vigorou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que consolida as experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses de cada comunidade indígena.

Para alcançar a universalização da interculturalidade da língua, é preciso projetar uma educação bilíngue a partir do ensino básico e naturalizar a integração linguística para todos, a fim de reconhecer e valorizar a condição bilíngue de estudantes indígenas (Lisbôa, 2017, p. 679). O ensino bilíngue não é um fim em si, para que os/as estudantes possam se comunicar confortavelmente nos meios acadêmicos, mas para alcançar a emancipação social como sujeitos de direitos que transitam nos espaços que integram e que os modificam. A educação deve ser transformadora (Soares, 2008) e seu objetivo é fazer com que todos/as os/as estudantes se apropriem dos códigos e/ou línguas para circular por espaços hegemônicos e buscar melhores condições de vida, e a função da universidade deve

ser criar condições que possibilitem a permanência destes/as estudantes nessa busca.

Nesse sentido, o ensino bilíngue tem como principal fundamento promover a interculturalidade entre os povos, integrando aspectos culturais e sociais diversos e que devem ser (re)conhecidos, sem que haja a supervalorização de um em detrimento do outro. Ou seja, ele deve proporcionar o entendimento de que não há uma língua considerada dominante. Antes de tudo, devem ser valorizados os conteúdos que carregam a cultura dos povos em questão (Silva, 2008). Dessa forma, a convivência com os povos indígenas nos exige um objetivo mais amplo, “em que os sujeitos indígenas possam ser donos das suas próprias leituras e ganhem autonomia para escrever suas próprias histórias, que o ensino de língua se transforme em uma ferramenta para lutas políticas, para transformação social” (Lisbôa, 2017, p. 19).

O bilinguismo não exige, necessariamente, saber proficientemente duas línguas, porém espera-se que o indivíduo seja capaz de transitar de maneira confortável entre elas (Cavalcanti; Maher, 2005) ou fazer uso de mais de uma língua quando lhe convier (Maher, 2005).

É preciso questionar o porquê de a sociedade ainda supervalorizar apenas o bilinguismo estrangeiro, quando no próprio país há tanta diversidade linguística para conhecer e incluir. Isso evidencia ainda mais que essas línguas, assim como seus falantes, são tratados como sujeitos excluídos, que devem sujeitar-se a outras línguas, abandonando a carga cultural que trazem e perecendo na quase inexistência, em virtude de “uma sociedade que cobra um bilinguismo de línguas hegemônicas [...]” (Cavalcanti; Maher, 2005, p. 7) em que “[...] uma pessoa pode até falar outra língua, mas tem receio de se considerar bilíngue se a língua que fala não é de prestígio” (Cavalcanti; Maher, 2005, p. 7). Ou seja, os autores destacam uma realidade crítica no contexto do bilinguismo e da valorização linguística, uma vez que fica evidente como as línguas minoritárias e seus falantes frequentemente enfrentam exclusão e marginalização dentro de um sistema que prioriza as línguas hegemônicas.

Assim, é preciso dar passos firmes nas políticas rumo a uma educação que respeite a condição dos indígenas nas instituições de Educação tanto Básica quanto Superior, de forma a não mais ignorarmos que as salas de aula são compostas pela diferença, tal qual a sociedade brasileira. Percebe-se que, embora haja uma

tentativa de tornar o ensino bilíngue, há, ainda, a imposição do monolinguismo em português, que dificulta a aprendizagem dos/as estudantes e solidifica preconceitos para com a cultura indígena, por exemplo, reforçando a exclusão e, conseqüentemente a desistência dos indígenas em relação à sua formação acadêmica (Fernandes, 2018).

Os fundamentos propostos para a estruturação de modelos de ensino bilíngue para indígenas exigem que tanto os/as professores/as quanto os pesquisadores envolvidos nesse processo estejam profundamente comprometidos de forma ética e política com as comunidades indígenas. Há uma defesa consistente de que os professores/as de estudantes indígenas sejam, preferencialmente, da mesma etnia dos/as estudantes, ao invés de professores/as não indígenas. A razão para isso é que um professor indígena possui uma compreensão mais íntima da cultura e das necessidades do seu próprio povo, tornando-o mais apto a desenvolver conteúdos e metodologias que atendam adequadamente a essas demandas (Lisbôa, 2017).

No entanto, dado o número ainda limitado de pesquisadores indígenas com a formação acadêmica necessária para propor teorias e métodos adequados para a sua comunidade, é possível observar que a tarefa para tais empreendimentos está a cargo de pesquisadores não indígenas, o que favorece a continuidade de um ensino destoante da realidade¹³. Nas palavras de Lisbôa (2017, p. 681): “muitos linguistas que fazem assessoria para comunidades indígenas estão mais comprometidos com suas bases teóricas do que com as necessidades dos grupos”.

Cunha (2008) ressalta que a escola atuou como um espaço de reinvenção da educação num lugar de cultura diferenciada e precisa permanecer caminhando dessa forma, vislumbrando o direcionamento para outras formas de integrar a sociedade, olhando-a como um corpo completo, e incluindo as comunidades indígenas, não somente levando a educação aos seus territórios, mas incluindo sua realidade e seus interesses na escrita¹⁴ e “feitura” da história do país, compreendendo-os como sujeitos atuantes no passado, presente e futuro¹⁵.

¹³ Essa discussão será mais bem realizada quando estivermos falando sobre o livro didático elaborado para as comunidades indígenas e que não contemplam os diversos aspectos das suas práticas.

¹⁴ A falta de uma escrita alfanumérica indígena reflete desafios históricos, culturais e técnicos significativos. É crucial adotar uma abordagem colaborativa que respeite e integre a cultura e as necessidades das comunidades indígenas. Entre as possibilidades de superação desses desafios, investir na formação, no desenvolvimento de sistemas de escrita e na preservação cultural pode

A língua portuguesa se, de um lado, garante hoje relativa unidade linguística à sociedade brasileira, de outro, sendo a sociedade ainda profundamente desigual, é fator de forte e poderosa discriminação. No fundo, estão as contradições resultantes do modo como o capitalismo industrial se estabeleceu no Brasil. Por suas fragilidades (em especial a insuficiência de capital e a dependência externa), o capitalismo industrial não conseguiu produzir mudanças estruturais suficientes para superar as estruturas socioeconômicas arcaicas de origem colonial. (Faraco, 2018, p. 37-38).

Dessa maneira, o Decreto nº 6.861/09, que trata da educação indígena, já prevê que a organização territorial escolar indígena seja promovida a partir da definição de etnias que ocupam cada território, mesmo que descontínuo, ocupado por comunidades que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

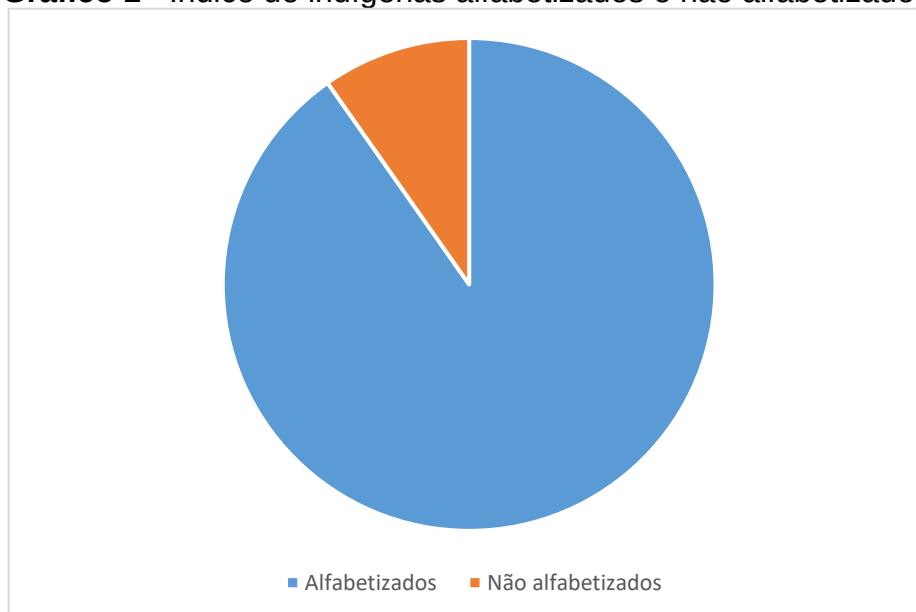
O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), elaborado pelo MEC, respeita o que é preceituado pela LDB e assegura às comunidades indígenas, no ensino fundamental na rede regular, a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, mas pouco se detalha acerca da inclusão linguística para ambas as partes: indígenas e não indígenas.

Sobre essa questão da educação dos indígenas e os níveis educacionais, podemos destacar o índice divulgado a partir do Censo do IBGE de 2022, o qual apresentou que dos indígenas brasileiros, apenas 9,75% não são alfabetizados, em contraponto a 90,25% já alfabetizados em alguma língua, como podemos verificar no Gráfico 1.

ajudar a garantir que as línguas indígenas sejam valorizadas e sustentadas para as futuras gerações.

¹⁵ É impossível pensar a história de uma sociedade sem a contribuição de todos os povos que a compõem, sem as características culturais e sociais que os tornam únicos. Como afirma Faraco (2018, p. 24): “A formação da sociedade brasileira resultou de processos muito heterogêneos e conectados não a um, mas a vários centros propulsores”. Pensando a partir dessa reflexão, não podemos cair na perspectiva da história hegemônica de um povo. O fundamental é possibilitar e/ou viabilizar a história desses povos antes excluídos da História.

Gráfico 1 - Índice de indígenas alfabetizados e não alfabetizados.



Fonte: IBGE (2022). Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Por isso, é preciso destacar a importância da valorização das línguas dos/as estudantes indígenas não apenas para o êxito acadêmico, mas, também, para o fortalecimento da cultura e da língua dos povos a que pertencem, o que garante benefício mútuo para categorias que mantêm uma relação intercultural tão profunda que não pode ser excluída do planejamento educacional (Hamel, 1988).

Faz-se necessário reforçar que a CF protege o direito dos povos indígenas a sua identidade cultural, o que está intrinsecamente ligado à língua, visto que é através dela que quaisquer outros aspectos identitários se constroem. Portanto, lhes é assegurado o direito de serem compreendidos em ambientes externos às suas comunidades à luz de sua cultura, ou seja, utilizando sua própria língua e não tendo em vista os conceitos linguísticos da cultura dominante. Contudo, antes mesmo de a CF abordar esta temática, já havia uma necessidade entre os indígenas de um modelo educacional específico em suas comunidades.

A partir de novembro de 1999, as escolas destinadas às comunidades indígenas, anteriormente sem diferenciação das chamadas “escolas rurais”, foram reconhecidas como instituições de ensino com diretrizes específicas, conforme estabelecido pela Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Cunha, 2008).

Com a determinação expressa via LDB, a partir do ano 2000, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) que assegurou, em suas especificações, a

criação das modalidades indígenas para a educação. Dessa forma, foi estabelecida a necessidade do ensino das línguas maternas das comunidades indígenas, havendo a exigência de interculturalidade entre os povos na tentativa de evitar o apagamento dos costumes diversos dos povos e, assim, atender a demandas da própria Lei de Diretrizes e Bases. Mas, ainda com tantas adequações e evolução nas práticas de inserção das línguas e culturas indígenas, havia a necessidade de planejamentos mais específicos para cada língua que surgia (e eram muitas), além das línguas consideradas isoladas e daquelas consideradas como ágrafas por não possuírem a escrita (SECAD, 2007).

O Brasil reconhece a diversidade sociocultural dos povos indígenas, que se expressa pela presença de mais de 220 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em todos os estados. De acordo com Cunha (2008, p. 152), há cerca de 170 línguas em uso nas comunidades, apesar de não haver um dado preciso de quantas escolas indígenas no Brasil são bilíngues. Do litoral ao sertão, da caatinga ao pantanal, da floresta ao cerrado, os povos indígenas estão presentes em todo o território nacional, e o resultado dessa ocupação vasta são diferentes formas de interação e adequação à natureza e aos modos de vida.

Cada cultura indígena chega ao meio acadêmico de uma forma diferente e com propósitos múltiplos, por isso é preciso que a universidade esteja pronta para receber essa diversidade, principalmente linguística. É sabido que a variedade de casos e línguas é muito grande e em cada região do Brasil há particularidades. Portanto, não há como falar em um único modelo de política linguística para indígenas no país, como na educação tradicional. Os casos em que a Educação Superior Indígena inclui a comunicação bilíngue são uma realidade, como na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

os profissionais envolvidos no processo educativo devem elaborar e aplicar metodologias que não contradigam o princípio bilíngue do ensino de línguas para indígenas, seja no currículo, nos assuntos abordados e nos tempos de ensino, que devem respeitar os processos do aluno de adaptação à língua. (SECAD, 2007, p. 37).

Ainda de acordo com o SECAD (2007), são apresentadas algumas medidas que foram elaboradas pelo Ministério da Educação a fim de especificar ainda mais as metodologias e políticas de implementação da educação indígena. Para tanto, foi criada uma comissão cujo objetivo era desenvolver programas próprios para a

formação de professores/as indígenas, não apenas em nível de notório saber (como acontece na realidade), mas em educação superior, com individualidades e formação específica capaz de abranger as necessidades da comunicação bilíngue. A meta do MEC era formular material didático e incentivar a produção específica que valorizasse as línguas indígenas.

Nesse cenário, a UFMG apresentou à comissão a coleção literária *Shenipabu Miyui: história dos antigos*, publicada por sua editora, abordando a temática em questão. Narrativas como a da Feiticeira Cega, do Relâmpago e do Trovão, da Arara Misteriosa e da Origem dos Remédios da Mata foram incluídas no livro em versões bilíngues, kaxinawá e português. A proposta da comissão é inserir a literatura indígena a partir de lendas e mitos de cada etnia no currículo escolar, promovendo a disseminação da cultura indígena com suas expressões linguísticas.

Desde então, o MEC se comprometeu a apoiar a produção de materiais didáticos que destacassem a cultura oral indígena. Para que fosse um material mais específico e característico, deveria ser elaborado por um grupo de indígenas que teriam, como foco principal, a oferta de educação indígena que não tivesse como objetivo impor sobre os povos indígenas a cultura ocidental, ou seja, dos não indígenas.

A meta deveria ser a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, suas práticas culturais e suas línguas. Entretanto, já consolidada, pouco traz sobre os povos indígenas, e quando aborda esta temática, o faz de forma superficial, ou ainda pior, apropria-se das narrativas eurocêntricas para descrever os povos originários. Para Lisboa (2017, p. 679), “contar histórias e ensinar são ações que mesmo os não indígenas utilizam diariamente para ensinar e viver em sociedade. O mundo é comunicativo, e comunicar-se é fazer parte do mundo”.

A autora afirma que o tripé primordial para subsidiar o ensino indígena deve: 1- fundamentar-se nas práticas sociais dos/as estudantes; 2- respeitar os tempos culturais e valorizar as vivências e experiências comunitárias; e, 3- ampliar a função do ensino para além da educação formal, de modo que ela seja uma educação voltada para a emancipação cultural e para o convívio harmônico e aprendente entre diversos.

Nesse viés, aumentar a oferta de licenciaturas para indígenas é fundamental no processo de permanência das culturas linguísticas dos povos indígenas. Cunha (2008) destaca que

[...] a Universidade Estadual do Mato Grosso foi a primeira a oferecer, em 2001, o primeiro curso específico de licenciatura do país para cerca de 200 indígenas de 35 etnias. Além de possibilitar o aumento da escolaridade entre os povos indígenas, as licenciaturas têm como objetivo o retorno do indígena para sua própria comunidade, onde atuará como professor e utilizará aspectos da cultura de sua etnia em sala de aula. Com o processo dessa implementação da língua indígena desde a educação básica, mesmo a língua indígena não sendo a língua de domínio ao longo de todo o processo de escolarização, já que os cursos superiores no Brasil são em português, a vontade dos indígenas e sua consciência política pautada no interesse coletivo, poderá transformar a realidade nos espaços acadêmicos e no mundo do trabalho. (Cunha, 2008, p. 153).

É importante ressaltar, ainda, que os povos originários são os principais atores políticos das ações envolvendo suas comunidades, seja em relação à língua, ao ensino ou a qualquer outro direito coletivo. Sem dúvidas, é certo que a legislação brasileira atual, em termos de política linguística e de educação indígena, é avançada se comparada a outros países, como a Espanha, que na década de 1930, explicitava “seu repúdio às línguas indígenas e traça as bases do projeto de extirpação e a obrigatoriedade do espanhol como língua de instrução” (Alfaro, 2001, p. 40). Ainda assim, na busca de garantir seus direitos, os indígenas seguem se unindo e propondo novas formas de proteger suas culturas e línguas. Para Cunha:

Apesar desse quadro, em relação às línguas indígenas, uma parcela da sociedade – que inclui lideranças indígenas, educadores, pesquisadores, políticos e organizações não governamentais – tem se mobilizado cada vez mais para influenciar políticas linguísticas no país, embora os resultados dessa atuação ainda sejam incipientes. Mas como pondera James Tollefson (1991, p. 188), “os direitos linguísticos são baseados em luta” e “alcançar algum quinhão dos direitos não finda a luta; simplesmente muda a sua natureza”. (Cunha, 2008, p. 145, destaques no original).

Portanto, é possível concordar com a fala Cunha (2008), já que há iniciativas, ainda que pequenas, que estão preocupadas com essas questões e que merecem ganhar maior visibilidade. É essencial aprofundar as discussões e debates sobre elas, fazendo com que passem a fazer parte das pautas políticas daqueles que podem viabilizar a trajetória de luta e resistência desses povos, transformando essas conquistas em direitos legitimados.

É preciso antes de tudo, reconhecer, no contexto das lutas, as contribuições dos diversos setores e acompanhar o encaminhamento das demandas de organizações indígenas, lideranças tradicionais e políticas, uma vez que é na

diversidade de visões de mundo, que se constroem um espaço imprescindível para o livre exercício dos múltiplos “outros”. Múltiplos no sentido de serem pluriétnicos.

2.4 Línguas oficiais e línguas nacionais

Historicamente, no século XVI, quando a chegada dos portugueses atinge a educação escolar no Brasil, a partir da catequização e, em seguida, pela integração obrigada de indígenas à sociedade civil nacional, cria-se uma universalidade ficcional de língua nacional. A colonização leva, ao longo dos anos, os indígenas a se tornarem minoria e, automaticamente, subjugam a sua cultura, e por extensão a língua, impondo-lhes a Língua Portuguesa como língua oficial do país, relegando aos povos mais vulneráveis da sociedade todos os outros idiomas (Cunha, 2008).

Diante desse cenário, observa-se que, na contemporaneidade, tal situação vem se alterando gradativamente, a partir do posicionamento e mobilização dos indígenas, cujas comunidades “onde o contato com o não-índio já é antigo e a cultura e a língua herdadas dos portugueses predominam, a escola passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos” (Cunha, 2008, p. 149). Contudo, muitos indígenas continuam sendo estrangeiros em seu próprio país, pois são alfabetizados em suas línguas e, posteriormente, aprendem a Língua Portuguesa, portanto, são bilíngues ou multilíngues.

Temáticas sobre o multilinguismo, bilinguismo, o processo de implantação das línguas dos colonizadores nas terras dos colonizados e a dizimação das línguas dos nativos são objetos de estudo de uma área da Linguística denominada Políticas Linguísticas. O próprio processo de implantação das línguas dos colonizadores é considerado como resultante de políticas linguísticas.

Nesta pesquisa, assim como nos estudos de Cunha (2008, p. 146), o termo “política linguística” será utilizado de forma genérica, de maneira a considerar em seu escopo conceitual a definição de planejamento linguístico, pois pode ser utilizado “tanto para metas quanto para ações sobre o uso das línguas”, embora muitos estudiosos façam a distinção dos dois termos e não haja uma definição consensual do que seja o planejamento linguístico.

Como assinala Calvet (2007), as denominadas políticas linguísticas podem ser vistas como instrumentos inseridos na “guerra das línguas”, por representarem instrumentos de poder e ação social. Essas políticas linguísticas podem ser

entendidas como elementos que guiam a relação entre sociedade e linguagem, criando situações de poder e dominação que proporcionam a depreciação de identidade de determinado grupo e o fazendo acreditar nessa narrativa.

Por esse motivo, compreende-se que

Sabidamente uma política linguística, como qualquer política, diagnostica uma situação (X) e se a avaliar de modo negativo, formula uma orientação de como modificar o quadro, toma decisões de como, quando e sobre quê objetos atuar, e desencadeia as ações necessárias para chegar em um novo estado (Y), mobilizando os recursos disponíveis. (Oliveira, 2015, p. 155).

Para que haja esse diagnóstico, é preciso, ainda, concordar com Calvet (2002): não se pode fazer considerações sobre a língua sem pensar nos falantes e em suas condições de existência, porque a língua é objeto determinante da existência dos falantes. Dentre as formas diversas de se aplicar o bilinguismo nas Universidades, Lisboa (2017) destaca dois tipos e os coloca em evidência:

[...] o subtrativo, no qual em uma relação diglósica a língua de maior prestígio social sufoca e mingua os usos sociais da língua menos prestigiada; e o aditivo, em que as duas línguas são valorizadas, mas a segunda é tida como complementar à primeira, a língua materna. Essas definições servem para situar nossa discussão no que defendemos neste trabalho como o princípio norteador para o ensino de língua para indígenas: o bilinguismo aditivo. (Lisboa, 2007, p. 684).

Nesse sentido, para que possa ser estabelecida uma interligação entre duas culturas diferentes, é necessário se apropriar da interculturalidade de Lisboa (2017), que se fundamenta na perspectiva de Walsh (2009) de que o bilinguismo não termina em si mesmo. O domínio de diferentes códigos linguísticos deve servir como um meio de emancipação social. Portanto, torna-se necessário avaliar e catalogar a diversidade linguística dos povos indígenas do Brasil, com o intuito de compreender a riqueza das suas línguas. Isso permitirá que os/as estudantes se apropriem das línguas e códigos reconhecidos nos espaços de poder hegemônicos, facilitando a melhoria das condições de vida dos grupos minorizados a que pertencem (Lisboa, 2017).

Partindo disso, evidencia-se que o Brasil é uma nação multilíngue desde antes de os europeus iniciarem a sua colonização, pois, segundo Rodrigues (*apud* Cunha, 2008), havia pelos menos 1.200 línguas indígenas faladas em todo o

território brasileiro, sem somar a essas as línguas dos africanos escravizados e dos imigrantes vindos para colonizar o país. Apesar desses dados históricos, o Brasil se considera como unilíngue, de forma que a temática carece de reflexões e ações linguísticas a fim de que se possa reconhecer centenas de línguas indígenas que não podem ser desconsideradas na formação da nacionalidade e cidadania dos povos que aqui habitam.

Embora seja um país multilíngue, Faraco (2002, p. 13-14) observa que o Brasil, “em geral, se reconhece como unilíngue, confundindo hegemonia com unicidade [...]”, o que corrobora com a afirmação de Cunha (2008, p. 144) quando alega que “[...] a grande questão das centenas de línguas indígenas e aquelas das dezenas de línguas de imigração não se configuram como um tema da nacionalidade e da cidadania”.

Nessa perspectiva, para Martins, Knapp e Sales (2016, p. 3),

A realidade atual das línguas indígenas brasileiras é o resultado de uma série de ações planejadas e executadas por não-indígenas contra os povos ameríndios desde o primeiro século de contato. Isso explica a redução, no período de 500 anos, de quase 85% do total estimado de línguas existentes (Rodrigues, 1993b). Nesse sentido, se hoje ainda restam 243 povos e 180 línguas, em muito essa realidade se deve aos próprios povos indígenas que, por meio de mecanismos próprios de defesa e resistência, têm tentado sobreviver, mesmo contra o próprio projeto de nação desenhado pelos dominadores ainda nos tempos coloniais. (Martins; Knapp; Sales, 2016, p. 3).

Para além, Cunha (2008) destaca, ao longo de seu trabalho, que na formação cultural do país não se fala em multiculturalismo linguístico, mas mostra o foco no português, em detrimento de línguas que são faladas por grupos minoritários no Brasil. Para além das línguas indígenas, é necessário reconhecer que outras mais de 20 línguas de minorias europeias e asiáticas estão em uso frequente no país.

Os debates políticos acerca do reconhecimento e do fortalecimento de tais línguas ainda são precários e pouco avançam. Alcançar uma parcela ínfima das propostas não significa que é possível parar de lutar, pois ainda há muito o que fazer, principalmente em relação ao costume que o povo brasileiro possui de não enxergar as próprias raízes.

Haugen (1966) introduziu o termo *language planning* como “a atividade de preparar uma ortografia, uma gramática e um dicionário normativos para orientação

de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea”. Para Cunha (2008), a definição se restringe ao planejamento do *corpus* da língua e, para que a língua portuguesa tenha ganhado status de língua dominante no Brasil, foi necessário o reconhecimento do governo nacional, da sua importância e da sua imposição sobre as outras, e isto envolve um processo de designação da língua para funções significativas e determinantes como meio de educação, língua oficial e forma de comunicação em massa.

O ensino bilíngue, então, está associado ao estabelecimento do *status* de uma língua, especialmente quando se trata de uma língua majoritária e oficial, como o português. No entanto, para as línguas indígenas brasileiras utilizadas como meio de instrução, esse *status* pode apresentar diferentes graduações (Cunha, 2008, p. 147).

Rodrigues (1993, p. 83) aponta que cerca de 180 línguas ainda são faladas no Brasil, entretanto, estima-se que esse número corresponde a apenas 15% da quantidade total de línguas faladas há 5 séculos e que a redução da diversidade de línguas do Brasil se deu a partir da redução dos próprios povos indígenas. A partir daí, o autor destaca que entidades como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) passaram a financiar iniciativas para a preservação de línguas indígenas. Nessa perspectiva, Cunha (2008) cita, em seus apontamentos, que, de acordo com a pesquisadora Raquel Guiraderllo, “que já tinha experiência de mais de 10 anos de trabalho no Xingu, em 2000, menos da metade dos 120 Trumais que ali viviam ainda falava a língua de seus ancestrais”.

Se a política educacional indígena começou a mudar no Brasil a partir da CF de 1988, e desde então está em constantes mudanças, é preciso acompanhar quais mudanças no meio social são realmente efetivas na garantia do fortalecimento das línguas nativas brasileiras, uma vez que não é a grafia que mantém um idioma vivo, são os falantes que fazem com que as línguas avancem no tempo.

Concorda-se, então, com Bartolomeu (1979, p. 30), ao afirmar que “não é a escrita que vai salvar uma língua, mas a sociedade que a fala a continue falando”, e com Maher (1996, p. 165), quando afirma que a manutenção idiomática ao longo do período de construção social do conhecimento no decorrer da vida de um indivíduo “é parcial e representa um retorno simbólico da língua indígena, não sendo garantia de uma revitalização plena em sua dimensão comunicativa”.

A escola, os cursos de formação de professores/as, a legislação, todos devem estar a par da diversidade linguística e cultural. Diversidade que precisa ser e fazer parte da sala da aula, das comunidades envolvidas, numa busca incessante para contribuir com especificidades e demandas do espaço onde estão inseridos, o que só acontece quando há a inserção dos indígenas nas diversas esferas de decisão da sociedade, propondo alternativas que podem ser efetivadas no contexto das pesquisas. Essa realidade refletirá em benefícios para esses grupos com quem se trabalha, possibilitando o reescrever da sua história, silenciada/apagada pela hegemonia de uma língua e suas práticas de dominação (Fernandes, 2018).

A despeito de a Constituição Federal de 1988 ter sido a primeira na história do Brasil a reconhecer os direitos das comunidades indígenas, inclusive o direito à utilização de suas respectivas “línguas maternas” e “processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental (Brasil, 1988, recurso *online*), sabe-se que não é isso que ocorre na prática pedagógica nacional, uma vez que

[g]rande parte das línguas indígenas brasileiras encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade: estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Lingüístico Brasileiro. Segundo Rodrigues (2000), a média de falantes por língua indígena na Amazônia, por exemplo, é de aproximadamente 100. O levantamento feito pelo mesmo autor em 1986 apontou que 24 línguas indígenas brasileiras eram, à época, faladas por menos de 50 falantes, sendo que 09 delas eram utilizadas por apenas 20 pessoas. Não há, portanto, motivos para sermos muito otimistas, como alerta Monserrat (2006), quando pensamos na sobrevivência de maior parte das línguas indígenas brasileiras. (Maher, 2010, p. 2).

A partir da noção de que os direitos humanos precisam ser reconstruídos interculturalmente e de que o sistema capitalista, especialmente no Brasil, tem cercado, historicamente, a partir de violências territoriais, a soberania econômica de comunidades indígenas, tornando-os dependentes da escola e do letramento para a sua sobrevivência financeira e cultural, compreende-se que estes constituem uma necessidade, uma obrigação e um direito dos indígenas, configurando-se, para eles, “armas de defesa e sobrevivência” (Guerola, p. 2018).

Para melhor entendimento, é possível trazer Rodrigues (1993), que catalogou e classificou alguns grupos originários e registrou suas línguas em diversos aspectos. Para o autor, os povos xakriabá, que habitam predominantemente o estado de Minas Gerais (MG), foram identificados como

pertencentes à ramificação linguística Macro-Jê, da família Jê, sendo considerados como falantes da língua akwen.

Há, ainda, a língua Trumai, que também tem sido grafada e classificada em nível de registros para a difusão da língua, principalmente pela sensibilidade de sua situação. A Trumai possui poucos falantes, pois é uma língua isolada e que não faz conexão com nenhuma outra do território do Xingu. Algumas iniciativas têm buscado promover o uso da língua Trumai, com ênfase no trabalho educacional realizado pelos professores/as indígenas (Guirardello, 1993).

As línguas indígenas podem não ser majoritariamente faladas e conhecidas nos espaços acadêmicos de ensino superior e/ou no mundo do trabalho, mas todas as reivindicações e lutas. Nesta direção, ao longo dos últimos anos, têm deixado evidente a importância dos povos indígenas em exigir reconhecimento de suas tradições e culturas. A língua portuguesa continua sendo a língua dominante, mas isso não significa que não haja espaço para a democratização do acesso de todas as outras.

Já é comprovado, pelos modelos por nós apresentados, que um planejamento de políticas linguísticas bem aplicado na sociedade pode alterar a realidade de sufocamento e apagamento das línguas originárias através do ensino em benefício das comunidades. Tornar os sujeitos indígenas os principais atores políticos das ações que envolvem suas culturas, sejam em relação à língua ou aos seus territórios, é pauta sempre atual.

Nesse sentido, para que os indígenas tenham suas línguas maternas valorizadas, Oliveira (1999) orienta que o uso dessas línguas pudesse ser legitimado e ampliado para além das comunidades indígenas. A diversidade de povos espalhados pelo país não nos permite apontar um modelo único, que contemple as peculiaridades e os projetos de sociedade de cada um deles, mas é possível olhar para espaços menores em que a demanda da língua possa surgir, como a própria Universidade, que pode documentar quais povos estão presentes em seu âmbito e, assim, elaborar projetos pedagógicos que ampliem os locais ocupados por estudantes indígenas. Lisboa (2017) apresenta três fundamentos interessantes quando se pensa em valorizar e ampliar o prestígio das línguas e das culturas indígenas diante do português: Letramento, Alternância e Interculturalidade.

Por interculturalidade, entende-se a ação de colocar em diálogo duas ou mais culturas diferentes, isto é, seus costumes e conhecimentos de mundo devem

ser compreendidos para, então, iniciar o processo de trocas de letramento diárias em gestos do cotidiano. Já por letramento, entende-se que o ato de letrar vai além do mero ensino da língua em sala de aula e existe no concreto, no convívio do dia a dia.

Sendo assim, a prática discursiva da integração social dos indígenas nos espaços da universidade também pode ser considerada como ato de letrar, sem que a cultura do outro seja apagada. A autora Lisbôa afirma que,

Assim, acreditamos que ensinar a ler e escrever a partir das práticas sociais que o aluno de fato vivencie no cotidiano é uma forma de contemplar a língua do aluno, os usos que faz dela em comunidade, os conhecimentos que mobiliza na interação, colaborando assim para a afirmação da identidade linguístico-cultural. (Lisbôa, 2017, p. 678).

Nesse sentido, concorda-se, também, com Arroyo (2007, p. 157), já que é preciso reconhecer que o/a estudante indígena possui visão de mundo diferente, pois ele surge de uma realidade socioeconômica, política, ambiental e cultural fora dos padrões a que a maioria dos não indígenas está adaptada. Portanto, é preciso contextualizar os materiais produzidos ao longo de sua construção linguística. Compreendendo estes processos, é preciso trabalhar ainda com o conceito de alternância, terceiro método proposto por Lisbôa.

Segundo a autora, este é o conceito que caminha entre os espaços sociais de convívio de forma dialógica e faz com que os conhecimentos se integrem ao invés de um ser visto como referência para as práticas de ensino em detrimento do outro. Com isso, destacamos que já é ponto pacífico que os tempos de vivência em comunidades são imprescindíveis para o aprendizado quando se trata de grupos não regidos pela lógica urbana de produção e trabalho (Lisbôa, 2017, p. 679)

Assim, em um planejamento bem estruturado de integração entre os indígenas e não indígenas, poderá ser possível implementar as medidas propostas pelas políticas públicas na realidade dos espaços acadêmicos pelo país. Para Cooper (1989, p. 29), “o planejamento linguístico é dirigido para uma variedade de fins e abarca uma variedade de significados” e “não há uma única definição de planejamento linguístico universalmente aceita”. Essa variedade de “fins” e “significados” torna o planejamento sensível ao contexto social, político e cultural em que é aplicado.

O planejamento de políticas linguísticas precisa definir metas e ações claras em relação ao uso das línguas diversificadas em espaços heterogêneos e adequar às necessidades de cada idioma, cada região e àquilo que é considerado como características padronizadas para garantia de universalização das práticas integrativas entre os povos.

Cooper (1989) discute, ainda que, no contexto das línguas indígenas, a documentação, a produção de materiais didáticos e a implementação do ensino bilíngue envolvem não apenas ações governamentais, mas, também, a contribuição ativa de pesquisadores, educadores, organizações não governamentais e líderes indígenas como agentes políticos.

Por se tratar de um país multicultural e multilíngue, o Brasil compreendeu a necessidade de envolver e relacionar as questões de língua, política e educação com o intuito de preservar a diversidade da cultura dos povos nativos através do ensino diferenciado de escolas indígenas. Apesar disso, observa-se que a luta pela garantia e conservação de direitos indígenas tem se mostrado constante durante séculos de história e ainda há muito a ser conquistado.

3 A INTERRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E “ENSINAGEM” DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFCAT

Todo indivíduo, desde o seu nascimento, passa a situar-se em um universo cheio de características que, costumeiramente, denominamos por cultura. As roupas que veste, o que come, o modo como se alimenta, os ensinamentos que lhes são repassados, a maneira como se comunica, as brincadeiras; tudo isso compõe o que somos enquanto sujeitos em um dado tempo e espaço. Mas que cultura é essa? É um conceito pautado em diferenças de perspectivas ou abrange, mais que isso, um universo de comportamentos, percepções, linguagens, sentimentos, entre outros aspectos?

Pautamo-nos no conceito antropológico de *cultura*, amparados nas pesquisas de Laraia (2001), que afirma, de início, que a cultura – enquanto conceito – é inesgotável, principalmente quando lidamos com povos que possuem uma diversidade cultural tão abrangente na espécie humana. Assim, pensando a partir da questão da natureza enquanto produtora de um possível determinismo biológico, é salutar, no que diz respeito às pesquisas antropológicas, afirmar que “[...] as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (Laraia, 2001, p. 9).

Para Laraia (2001), a cultura consiste em comportamentos aprendidos e padrões compartilhados pelos membros da mesma sociedade, comportamentos que incluem, por sua vez, padrões de pensamento, sentimento e atitudes que são transmitidos pela geração atual para a próxima. Nesse sentido, é válido considerar o sistema simbólico que compõe o universo do indivíduo – no caso do indígena, segundo o autor, pois a cultura é um sistema simbólico que permite aos humanos atribuírem significado ao ambiente circundante, ou seja, onde estão inseridos. Esses símbolos incorporam linguagem, rituais, mitos, arte e várias outras perspectivas que expressam crenças, valores e identidades. Todos esses aspectos de comunicação entre os indivíduos ganham vida e forma por meio da língua, pois é pela língua que nomeamos e conceituamos tudo ao nosso redor, o fazer humano, os pensamentos, a natureza, assim como as próprias atividades culturais que permeiam um conjunto de significâncias para um grupo ou indivíduo (Ribeiro; Santos; Arruda, 2020).

Esse conjunto de significâncias proporciona ao indivíduo uma herança cultural que contribui para a construção de um olhar diferente no que diz respeito aos costumes e crenças do outro que está fora da sua comunidade física e subjetiva. Dito isso, para Laraia (2001, p. 70), “[...] a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”. Por isso, quando pensamos na relação entre língua e cultura, do ponto de vista da aprendizagem e “ensinagem”, é preciso levar em consideração que numa determinada língua podem existir palavras que não pertencem a outra língua, por exemplo. Isso se dá por vários motivos, mas, no ponto de vista desta tese, acreditamos que o principal motivo é a diferença cultural, que tanto interfere na nomeação como também na conceituação das coisas.

Reforçamos essa noção a partir da perspectiva de Sampaio (2018, p. 231), a qual entende que é inviável compreender “[...] uma língua desvinculada de sua cultura, visto que a primeira faz parte da segunda e envolve aspectos que vão além do léxico”. Por isso, existe “[...] a necessidade de conhecer a cultura em questão (incluindo os hábitos e costumes, as crenças, o modo de vida da população em geral) para, então, entender de que maneira determinada entidade se configura dentro desse sistema” (Sampaio, 2018, p. 231).

A despeito disso, é preciso mencionar ainda que, dentro de um mesmo grupo ou comunidade, é possível existir dissidências no que tange à questão da cultura, como sendo o que Laraia (2001) chamou de “variações de um mesmo padrão cultural”. Essas variações podem existir dentro e fora das comunidades indígenas, e, em um cenário universitário, que por si já carrega uma variedade de culturas oriundas dos diferentes lugares de onde os jovens vêm. Mas, se a universidade é um local intercultural, subjetivo e, tecnicamente agregador, que fatores criaram o distanciamento entre os jovens indígenas e não indígenas nesse espaço?

Apesar das inúmeras tentativas, o ideal de conceber novas perspectivas culturais e uma possível abertura às culturas distintas no mundo está longe de ser concretizado. E, quando se trata de povos indígenas, isso se torna ainda mais frágil, pois o etnocentrismo imperou em diferentes regiões do mundo por longos séculos – e, atualmente, impera por meio do avanço do capitalismo. Nas palavras de Laraia (2001),

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. (Laraia, 2001, p. 75-76).

Isso chama a nossa atenção para um diálogo bem mais profundo no que diz respeito às relações de contato entre indígenas e não indígenas, pois se reproduzem ideias coloniais de que há uma sobreposição da cultura do homem branco sobre a dos povos indígenas. O autor chama atenção para a complexidade de fenômenos que envolvem as interações entre os diferentes grupos, no que tange aos mais variados aspectos, como organização estrutural, conflitos, resistências e (re)criação de identidades.

Em nosso entendimento, a interação entre indígenas e não indígenas é afetada por vários fatores – e aqui concordamos com os autores antes citados –, que a não disseminação da cultura indígena a partir dos diferentes¹⁶ mecanismos educacionais contemporâneos é um dos principais fatores que agravam ainda mais a promoção dessas relações, pois, se não temos o intuito de preservação dos indígenas desde a educação básica, fica bem mais difícil estabelecer uma boa relação de contato e difusão do respeito e alteridade quando os indivíduos não indígenas já são adultos.

Pensando na realidade em que os jovens indígenas têm se percebido, em especial, no universo acadêmico, diversas são as dificuldades para a sua integração e permanência em mesmo ambiente que, todavia, tecnicamente, encontra-se preparado para receber, abrigar e ampliar os distintos aspectos em termos de singularidade cultural, que é a Universidade. Essa manutenção perpassa também as esferas estruturais de acolhimento e manutenção desses jovens na universidade, conforme destacaram Lima e Kanikadan (2020):

¹⁶ Muitas ONG's desenvolvem trabalhos relevantes no que diz respeito à disseminação da cultura indígena – pelo olhar desses povos – numa perspectiva educacional. Ou seja, a partir do conhecimento das comunidades tradicionais, do modo como interagem com e pela natureza, toda a sua sabedoria e as potencialidades culturais existentes, os não indígenas passariam a perceber as comunidades e os povos originários como sujeitos históricos e construtores de conhecimentos passíveis de interação social.

Devido à grande distância entre as comunidades indígenas e a Universidade, muitos dos estudantes não conseguem voltar para as suas residências todos os dias e necessitam residir nos municípios onde a Universidade está situada ou em municípios vizinhos. A escolha por municípios vizinhos acontece pelo alto custo dos alugueis nas cidades onde a Universidade está localizada, principalmente no município sede da Universidade. Cabe destacar que, mesmo a Universidade pertencendo a um projeto de interiorização, os dados obtidos com esse estudo mostram que ainda é necessário a existência de outras políticas para contemplar o que Santos (2009) coloca sobre práticas para reduzir desigualdades. (Lima; Kanikadan, 2020, p. 289).

De tal modo, compreender esses diferentes aspectos relacionados à estrutura acolhedora, assim como à língua e à cultura, para além do universo colonizado e de característica predominantemente branca, não é uma iniciativa consolidada no cotidiano cultural e/ou educacional no Brasil; pelo contrário, tais noções vêm sendo debatidas – e ainda estão longe de se firmarem social e culturalmente – nas duas últimas décadas, a partir da promoção de ações afirmativas. Portanto, mesmo reconhecendo alguns avanços na agenda política, são perceptíveis as dificuldades no que diz respeito à relação da língua e da linguagem, especialmente, em âmbito universitário, uma vez que faltam professores/as capacitados e programas específicos para a inclusão desses sujeitos no cotidiano do ensino superior (Sánchez; Leal, 2023).

Podemos citar também os desafios relacionados à padronização e à normatização das línguas indígenas, que muitas vezes possuem apenas uma tradição oral predominante e que não foram historicamente escritas. Essa realidade proporciona outra dificuldade, já que seria necessária a criação de ortografias consistentes e de gramáticas formais, práticas complexas e que demandam um esforço significativo por parte das comunidades linguísticas e dos especialistas (Sánchez; Leal, 2023).

Mas, antes de iniciar esta discussão, é salutar pontuar como se deu a trajetória das políticas de ações afirmativas para indígenas em três¹⁷ Instituições de Ensino Superior no Brasil (UNIFESSPA, UFPA e UFRGS). Para tanto, ressaltamos que, por não ser o foco deste tópico, discutiremos apenas alguns exemplos, focando no ensino e, em especial, no uso da língua.

¹⁷ É importante dizer que nas últimas décadas, diversas IES aderiram à política de cotas para estudantes indígenas, porém, como não é o foco desta tese abordar em específico esse segmento, utilizaremos os de três exemplos para ilustrar o modo como essa política vem sendo aplicadas nessas instituições.

Nessa perspectiva, o trabalho de Lima *et al.* (2015) configura-se como uma leitura inicial para avaliar os impactos das chamadas ações afirmativas¹⁸, bem como a sua respectiva implementação no espaço universitário, compreendendo as figuras de indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para tanto, apesar de os autores discorrerem em torno de dois grupos, neste momento, o foco de nossa discussão serão os povos indígenas.

É significativo explicitar que o lugar de análise desses autores supracitados parte do campo das políticas públicas, almejando um profundo diálogo interdisciplinar com questões latentes em torno da educação dos povos originários. Por isso, a adoção de sua metodologia se dá por meio de uma revisão crítica bibliográfica e, acrescida disso, de uma pesquisa de campo – algo próximo com o que realizamos nesta tese, por meio da aplicação da etnografia.

Sendo assim, os autores discorrem sobre o fato de que,

Na UFPA, a conquista do acesso ao ensino superior pelos povos tradicionais, por meio das ações afirmativas, representa a conquista de direitos sociais, garantindo a inclusão da diversidade étnica, propiciando a inserção de um grupo de discentes que anteriormente não ocupava esses espaços, tornando o ambiente universitário mais democrático e travando novas direções na construção de uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória. (Lima *et al.*, 2015, p. 2).

Pelo que se apresentou acima, podemos compreender que o alcance das políticas públicas em âmbito da UFPA, no que tange aos povos indígenas, é algo recente e que, não apenas por isto, tenta se estruturar em um ambiente que, em sua natureza institucional, não foi planejado para receber indivíduos oriundos de diferentes etnias, com linguagens, costumes e comportamentos distintos daqueles esperados pelo homem branco e urbano. É preciso avaliar, nesse ínterim, se apenas a implementação das políticas públicas tem sido suficiente, como, por exemplo, com a adoção das reservas de vagas para povos indígenas, ou se essas medidas, apesar de garantirem o direito ao acesso à IES, não oferece o suporte para a sua inserção e manutenção, principalmente no que diz respeito à eliminação de desigualdades, conforme reforçam Lima *et al.* (2015).

¹⁸ Essas ações buscam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, ao passo que reconhecem as disparidades históricas e estruturais que limitam o acesso e a participação desses grupos na Educação Superior e procuram repará-los. São importantes porque colaboram com a justiça social, ao mesmo tempo em que proporcionam o desenvolvimento das comunidades.

Para os autores, é incontestável a necessidade de (re)pensar a Universidade como campo de disputa e de correlação de força, principalmente quando se percebe que o modelo institucional atual exige a efetivação dos direitos sociais de indígenas e quilombolas à democratização do acesso à educação. Além disso, é crucial que a reestruturação das novas políticas e regulamentações para o ingresso e permanência desses grupos esteja no topo da lista das preocupações quando se discute a participação ativa deles.

Com isso, devemos levar em consideração que há duas competências específicas no que tange à efetivação de ações afirmativas: (1) reparar um passado discriminatório e (2) alcançar os ideais de universalização e igualdade nos espaços educacionais. Os autores entenderam que, no caso da UFPA, apesar de existir uma tentativa institucional de engajar os/as estudantes indígenas por meio de atividades e metodologias que oportunizem a constituição do pertencimento àquele espaço, bem como o reconhecimento de que sua inserção é efetivada pelas premissas cidadãs, ainda há, por outro lado, duas dificuldades latentes, quais sejam: (1) ausência do sentimento de pertencimento ao ambiente universitário; (2) necessidade de promoção de políticas internas que auxiliem a manutenção dos jovens indígenas na instituição.

Como esses estudantes não possuem um sentimento de pertencimento e não há políticas de manutenção adequadas, facilita-se, portanto, o baixo índice de conclusão de curso dos estudantes indígenas, que, de acordo com Lima *et al.* (2015),

a leitura que se faz a partir dos dados dos discentes ingressantes via PSE, o qual configura um baixo número de alunos concluintes, demonstra que a política de ações afirmativas está limitada apenas na garantia do ingresso, necessitando que mais tarde sejam desenvolvidas outras políticas capazes de superar os percalços apresentados pelos estudantes, configurando, assim, barreiras para a efetivação da política. (Lima *et al.*, 2015, p. 12).

Podemos compreender que há uma crítica fundamental às políticas de ações afirmativas no contexto educacional, especificamente quanto à sua efetividade não apenas na admissão, mas também na continuidade e conclusão dos cursos pelos/as estudantes indígenas. A análise dos dados referentes aos discentes que ingressam através do Processo Seletivo Especial (PSE), conforme observado por Lima *et al.* (2015), revela uma preocupação significativa com a taxa reduzida de

conclusão desses/as estudantes. Para as autoras, esta realidade indica que as políticas de ações afirmativas, em sua forma atual, estão focadas em assegurar o acesso inicial à educação superior, falhando em proporcionar o suporte contínuo necessário para que esses/as estudantes superem os desafios subsequentes e completem seus estudos.

Nesse sentido, acreditamos na necessidade urgente de uma revisão e ampliação das políticas de ações afirmativas, pois se o argumento central é que garantir o ingresso é apenas a primeira etapa de um processo mais amplo e complexo, é importante priorizar mecanismos para torná-las eficazes. Além disso, é imperativo que incluam estratégias de apoio contínuo, que possam lidar com as diversas dificuldades acadêmicas, econômicas e sociais enfrentadas durante o período em que se graduam.

Entendemos, com isso, que políticas integradas e abrangentes, que ofereçam suporte ao longo de toda a trajetória acadêmica, são essenciais para garantir que os/as estudantes indígenas por ações afirmativas possam não apenas ingressar, mas também concluir com sucesso seus cursos de ensino superior.

Uma vez que a eficácia dessas políticas é comprometida pela ausência de medidas complementares que assegurem a permanência e sucesso acadêmico desses estudantes indígenas, percebemos a necessidade de um redesenho das políticas educacionais, incorporando um conjunto de ações que abordem os múltiplos desafios enfrentados pelos/as estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas, para que essas políticas possam alcançar seus objetivos de inclusão e equidade educacional, tendo como base as especificidades dos indígenas nas IES (Lima *et al.*, 2015).

Com base no que foi apresentado até o momento, podemos compreender que as políticas de manutenção desses grupos indígenas na UFPA não têm sido efetivas, e isso pode se dar por vários motivos, entre eles, a dificuldade de construir uma política de manutenção desses/as estudantes que seja de forma participativa, ou seja, em colaboração direta com os beneficiados, para que se possam perceber as raízes de suas necessidades e propor um planejamento efetivo a partir delas.

Acreditamos que a dificuldade de elaborar políticas públicas de manutenção dos/as estudantes indígenas nas universidades se dá pelo fato de que não há uma relação de confiança entre eles e as instituições; isso talvez aconteça porque não foram estabelecidos padrões de integração desses povos na instalação da IES em

uma dada região, por isso, não existe uma relação de proximidade e/ou pertencimento. Se durante a construção da entidade física em um dado local, os povos indígenas da região não foram consultados ou não houve um compromisso por parte do governo em aproximar a cultura local do espaço educacional, tentando diminuir os distanciamentos culturais, como podemos esperar que o/a estudante indígena ingresse na universidade e se sinta bem, posto que suas origens não foram consideradas e os costumes locais não foram absorvidos no âmbito acadêmico? Isso é um dos fatores que favorecem, por sua vez, o estresse das relações de contato entre indígenas e não indígenas.

De um ponto de vista crítico, é possível afirmar que a cultura e a língua não conseguem interagir com confluência no espaço universitário, pois a política de manutenção não se baseia em noções de alteridade, por exemplo. Além disso, notamos que há uma dificuldade em manter uma aproximação constante com os estudantes indígenas, haja vista que não há uma valorização integral da riqueza cultural que eles têm e são capazes de partilhar com os não indígenas. Nesse sentido, amplia ainda mais o distanciamento já existente no meio acadêmico, fazendo com que os jovens indígenas não se reconheçam como partícipes da comunidade acadêmica em questão, o que influencia diretamente no processo de troca cultural e aprendizagem em uma segunda¹⁹ língua numa perspectiva intercultural.

Isso se dá porque a ideia de que há uma hierarquia linguística, mesmo que “indiretamente”, contribui para que as diferenças etnolinguísticas em diversos locais do espaço institucional de ensino acabam por diminuir a integração dos estudantes indígenas. Essa situação é mais notória no que diz respeito às suas características sociais, de classe e, especialmente, culturais, ou seja, a não identificação das possibilidades de coexistência das diferenças e complexidades históricas e sociais nos espaços da Universidade (Collins, 2015).

Desse modo, Collins (2015) chama a nossa atenção para alguns segmentos que estão intrinsecamente relacionados, entre eles, a questão das divisões nos termos das desigualdades de classe, bem como a estratificação étnico-racial, que

¹⁹ Há indígenas falantes de língua indígenas e indígenas que falam português, mas por diferenças culturais e pouco conhecimento da língua portuguesa, não compreendem bem os conceitos na universidade. Neste contexto, temos a relatividade linguística. Não se trata da aprendizagem de uma segunda língua, os/as estudantes estudam conteúdos em português, mesmo não sendo proficientes em português. Às vezes pouco falam e nada escrevem nesta língua.

interferem diretamente nas práticas de escolarização – em nível de ensino superior – e nas dinâmicas sociais, inclusive, nos modos de uso da língua e na condução do letramento escolarizado nos espaços universitários.

Partindo desse pressuposto, somos levados a questionar se durante o processo de ensino em uma segunda língua, as políticas de manutenção dos/as estudantes indígenas, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, estão sendo aplicadas tendo como parâmetro a dialética do subjetivo²⁰ no sujeito (ou grupo) indígena – falantes de língua portuguesa e falantes de línguas indígenas – e como isso afeta a sua vida social, ou se estão apenas praticando um modelo de ensino particularizado, que nada mais é do que uma reprodução de prática colonizada de aprendizagem?

Sobre essa questão, a antropologia linguística, pautada em Duranti (2000), nos diz inicialmente que a linguagem faz parte da cultura e esta se comporta como uma prática cultural de um determinado grupo – no caso em questão, dos povos indígenas na universidade. Assim, é salutar que se tenha como ferramenta no processo de consolidação deste público nos espaços acadêmicos, a compreensão dos

[...] vários aspectos da linguagem tanto no quadro de práticas culturais, ou seja, como sistema de comunicação que permite representações interpsicológicas (entre indivíduos) e intrapsicológicas (no mesmo indivíduo) da ordem social, e que contribui para que as pessoas utilizem essas representações para realizar atos sociais constituintes. (Duranti, 2000, p. 21, tradução nossa)²¹.

A citação anterior reforça a ideia que já vem sendo discutida nesta tese, que visualiza uma inter-relação entre os diferentes aspectos da vida cotidiana dos povos

²⁰ Quando mencionamos a perspectiva da dialética do sujeito indígena, levamos em consideração a necessidade de refletir sobre o modo como os projetos de inserção e integração do indígena na universidade perpassaram por uma dinâmica estrutural colonizada que focava (e ainda foca) no indígena colonizado. E não é pelo fato de inserir este indivíduo no espaço universitário que o eixo acadêmico vai passar a percebê-lo à parte da lógica cultural que legitimou o sistema que hoje produz as configurações educacionais no Brasil, pelo contrário. Assim, levando em consideração o enfoque desta tese, ou seja, um aprofundamento decolonial no ensino e aprendizagem de estudantes indígenas, de acordo com Jameson (2007), em seu texto “A lógica cultural do capitalismo tardio”, é preciso levar em consideração a dialética representacional dos/as estudantes indígenas, as suas subjetividades como parte do sistema global, para que se possa compreender, assim, novos posicionamentos enquanto sujeitos e indivíduos.

²¹Original: “[...] variados aspectos del lenguaje en tanto marco de prácticas culturales, esto es, como um sistema de comunicación que permite las representaciones interpsicológicas (entre indivíduos) e intrapsicológicas (em el mismo individuo) del orden social, y que contribuye a que las personas utilicen estas representaciones para realizar actos Sociales constituyentes” (Duranti, 2000, p. 21).

indígenas e de como é essencial que se tenha uma condução das políticas educacionais, das ações afirmativas e das práticas educativas, principalmente no que tange à aprendizagem em uma segunda língua, pautada na inclusão desses elementos que fazem parte da cultura desses povos no processo educacional.

Não se trata, aqui, de propor a inserção ou de voltar o olhar para a cultura dos diferentes grupos indígenas como se fossem coleções de aspectos “exóticos” como problematiza (Duranti, 2000). Em contrário, com base a uma proposta não apenas interdisciplinar, mas, também, decolonial, objetiva-se uma condução que priorize um olhar em torno dos conflitos étnicos que se apresentam a partir da língua, assim como o processo de socialização nas universidades.

Dito isso, antes de aprofundar esses aspectos inter-relacionais da língua e da cultura durante a constituição do processo de aprendizagem em uma segunda língua, faz-se necessário discutir outros exemplos de como têm sido construídos esses instrumentos educacionais que servem para a inserção dos povos indígenas em espaços de educação superior.

Para pensar maneiras possíveis de construir essas ferramentas capazes de auxiliar no bom desenvolvimento de relações de contato – tanto entre os indígenas cuja língua materna é a portuguesa, como também para aqueles que não a têm –, é preciso se desvencilhar dos costumes e segmentos de homogeneidade acadêmica, que afetam a presença dos povos indígenas na universidade. É entender que a permanência do/a estudantes na instituição passa pelo processo de adaptação cultural e linguística sem que haja uma desvalorização dos seus conhecimentos.

Lisbôa e Neves (2019) desenvolveram uma pesquisa com os grupos indígenas matriculados na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), e no estudo, a partir da premissa teórico-metodológica foucaultiana²², discutiram os modos como a presença dos indígenas na universidade tem contribuído com a ampliação da diversidade sociocultural e como ela vem transformando o cotidiano da instituição, que antes era predominantemente branco, e agora possui multiplicidades de cores, olhares, gestos, linguagens, trocas e comportamentos.

²² Embora não tenhamos a pretensão de discutir nenhum tópico sobre Análise do Discurso, faz-se necessário expormos aqui as pesquisadoras Lisboa e Neves (2019), uma vez que os resultados de suas pesquisas contribuem de forma salutar com o processo de construção do conhecimento acerca do ensino e aprendizagem de estudantes indígenas nos espaços universitários, assim como as pesquisadoras, mas não nos filiando à Análise do Discurso, pretendemos problematizar as contribuições recentes em torno do tema, como a pesquisa em tela.

Nesse sentido, as autoras apontam que

a presença indígena sempre foi muito forte na região, mas historicamente eles não estiveram presentes no contexto acadêmico. Na atualidade, como resultado da luta desses povos, a implementação de políticas afirmativas específicas para os povos originários, como a política de cotas e o Processo Seletivo Especial (PSE) com reserva de vagas, eles passaram a se inscrever nesse espaço monocultural das universidades. (Lisbôa; Neves, 2019, p. 3).

Pelo que podemos entender da afirmativa acima, há alguns aspectos essenciais que ajudam as pesquisadoras a construir uma análise sobre o tema. Primeiro, elas afirmam que havia uma presença forte dos povos indígenas na região, que, por si, já colabora com a promoção de um olhar (positivo ou não) para esses grupos, pois, à sua maneira, eles já fazem parte daquele cotidiano regional, em que, de um modo ou de outro, as pessoas precisam estabelecer alguma relação de contato – apesar de externo aos muros da universidade. Elas apontam, por sua vez, um segundo aspecto que muito chama a nossa atenção, ao afirmarem que foi a partir da política de cotas, em suas palavras “o Processo Seletivo Especial (PSE)”, que houve o rompimento dessas distâncias entre Universidade e os indígenas, outrora considerados excluídos do acesso ao meio acadêmico.

Mas, levando em consideração que a IES no estudo resenhado teve a sua criação recente e que um dos elementos condicionantes da interiorização das instituições de ensino versa justamente pela integração e aproximação com as comunidades locais, sejam elas indígenas ou não, é possível afirmar que, de fato, o PSE contribuiu para modificar um espaço que antes era tido como monocultural? Será que as dificuldades no que diz respeito à língua e às trocas culturais foram cessadas nesse ambiente ou ele serviu, também, para ensaiar modificações históricas que pouco consideram a chegada dos indígenas à universidade?

Podemos dizer, portanto, que a política de cotas permite o acesso de estudantes indígenas à universidade pública, porém, não lhes garante o direito linguístico. Garante-lhes o direito de ingresso, mas não o direito de se expressarem cultural e linguisticamente no espaço universitário.

Assim, é significativo considerar que os Gaviões (que conformam os três grupos pertencentes aos Timbira – Akrãtikatejê, Parkatejê e Kyikatejê) foram povos que sofreram com diferentes processos de dizimação, seja por meio da intervenção das construtoras, com a abertura das grandes rodovias ou até mesmo pelo

aniquilamento direto em decorrência da posse de terras (Lisbôa; Neves, 2019). Todas essas ações de não indígenas contribuíram para o que chamamos, aqui, de processos de expansão global que integrava tão somente os interesses do homem branco, dito e entendido como civilizado. Quem não se adaptava à rotina, aos novos aspectos culturais e modos de produção e subsistência, era engolido pela conjuntura de avanço do capital na região da Amazônia, como foi o caso dos Gaviões, até pouco tempo atrás (Lisbôa; Neves, 2019).

Nas primeiras décadas do século XXI esse cenário de emergências e insurgências históricas relacionadas a este povo começou a ganhar novas configurações, pois, à medida que alguns dos sobreviventes viram-se, pouco a pouco, aproximando-se do extermínio, começaram a lutar juntos como uma estratégia de manutenção individual e sobrevivência dos grupos. Esse movimento, por mais simples que pareça – na perspectiva da natureza humana –, proporcionou efeitos, talvez, pouco esperados, uma vez que segundo as autoras “[...] depois do aumento populacional, eles começaram a demarcar suas singularidades e, hoje, habitam diferentes aldeias dentro da Terra Indígena” (Lisbôa; Neves, 2019, p. 5).

Assim, visualizando os efeitos que seus movimentos de sobrevivência produziram na esfera cotidiana, começaram a lutar pela manutenção de suas existências, inclusive, em outras instâncias. Na perspectiva de Lisbôa e Neves (2019), isso pode ser lido a partir das ideias foucaultianas no que diz respeito ao conceito de *dispositivo*, o qual entende que há poderes nas relações sociais, assim como as diferentes formas de se posicionar e organizar o funcionamento das instituições.

Tal premissa dialoga, em parte, com a proposta deste capítulo, uma vez que perceber a relação da língua e da linguagem no processo de aprendizagem em uma segunda língua impera sob a égide de que a cultura possui configurações de poderes. E a ideia do dispositivo, pautada pelas autoras supracitadas, aponta a presença de estratégias nessas relações que se constituem entre os grupos indígenas com eles mesmos; entre eles e a sociedade; e entre eles e a comunidade acadêmica da qual começam a fazer parte.

Então, no que diz respeito às linhas do dispositivo, Lisbôa e Neves (2019) apontam que quatro segmentos são responsáveis pelo “confronto” entre poderes/dispositivos, a saber: visibilidade, enunciação, subjetivação e força. Mas o que isso quer dizer, levando em consideração a questão da língua e cultura dos

jovens indígenas na universidade pesquisada? Primeiro, no que tange à questão da visibilidade, “[...] cada dispositivo tem uma historicidade, um regime que distribui luz para selecionar o visível e o invisível, conferindo existência aos objetos, que só nascem ou desaparecem pela linha de visibilidade” (Lisbôa; Neves, 2009, p. 8).

Essa visibilidade supracitada, mesmo após a implementação de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, não consegue, ou não é suficiente para abranger os/as estudantes no cotidiano das relações que se estabelecem na academia, uma vez que, apesar de haver a entrada garantida, sua manutenção fica à sombra da invisibilidade institucional.

O segundo segmento do dispositivo, a enunciação, intenta que

as linhas de enunciação dão conta de materializar as linhas de visibilidade, selecionando e distribuindo elementos de forma a atender os regimes que norteiam o dispositivo. No entanto, só podemos definir esses regimes pelo enunciado, observando sua historicidade com as assimilações e mudanças que adota ao longo do tempo. (Lisbôa; Neves, 2009, p. 8).

É a partir do enunciado que se podem perceber, dentro de uma dada historicidade, os diferentes processos de mudanças e permanências ao longo do tempo. Por isso, quando os estudantes indígenas da instituição pesquisada pelas autoras relatam que durante as aulas há práticas de silenciamento, percebemos um processo de continuidade da cultura colonial nos espaços educacionais institucionalizados, ou seja, eles não estão tecnicamente preparados para receber esses alunos. Para Lisbôa e Neves (2019, p. 9), “[...] o enunciável é sempre negociado pelas condições de possibilidades históricas de forma que as instituições de poder, nesse caso a universidade, não se reposicionam sem que suas verdades sejam provocadas pelos sujeitos subalternizados”.

Outro aspecto analisado por Lisbôa e Neves (2019, p. 10) foi a questão da força que, para elas, “[...] é a “dimensão do poder” interior ao dispositivo, impulsionando todas as outras linhas como a força que direciona a visibilidade, permite o dizível e orienta a forma de lidar com as produções de subjetividade”. Segundo as autoras, o poder é algo que se constitui e interage por meio de diferentes frentes. No caso das relações entre os estudantes indígenas no espaço universitário, podemos considerar – com base na pesquisa supracitada – que apesar de existirem mecanismos de inserção dos jovens indígenas nas IES, os aspectos

estruturais – físicos e subjetivos – da “[...] universidade impõe sua estrutura bastante imbricada ao dispositivo colonial e invisibiliza o diverso” (Lisbôa; Neves, 2019, p. 11).

Nessa relação de forças que colidem no espaço acadêmico, as autoras chamam a nossa atenção para o modo como a própria questão da linguagem interfere diretamente não só no ingresso dos jovens indígenas, mas, também, na sua manutenção e conclusão nos cursos de graduação.

Não dominar práticas de linguagem é decisivo para a desistência dos alunos, como vemos nos próprios relatos a recorrência da constatação: “por isso... muitos desistiram”. Essa força manifesta-se na falta de informação (de forma acessível a esse público específico) aos ingressantes indígenas sobre as especificidades dos cursos da instituição (“eu entrei sem saber o que era”). (Lisbôa; Neves, 2019, p. 11, com destaque no original).

Pelo que visualizamos, o aspecto da linguagem empreendida entre os jovens indígenas e a comunidade acadêmica é um dos fatores que, de um modo muitas vezes subjetivo, constitui-se como uma relação de poder por meio da coerção. Outrossim, de acordo com a pesquisa de Lisbôa e Neves (2019, p. 11), há a “[...] falta de preparação desses calouros para lidar com o ambiente acadêmico, [...] do funcionamento burocrático e da linguagem acadêmico-científica que se manifesta nos gêneros acadêmicos nunca antes vivenciados por eles, entre os quais está o seminário”.

Essas experiências colaboram com o distanciamento dos jovens indígenas e põem em suspeição as políticas públicas, que ora não estão sendo efetivamente desenvolvidas. A saída para isso seria, por exemplo, a manutenção desses jovens por meio de mecanismos de pertencimento que favorecessem, por sua vez, a sua manutenção inclusive intelectual no espaço acadêmico, pois seria uma forma de contrapor o poder institucionalizado por meio da cultura colonizadora e funcionaria como possibilidade de (re)afirmação da diversidade e riqueza das experiências culturais dos estudantes indígenas.

Essa (re)afirmação colocaria “em xeque” não só a presença, a diversidade, as especificidades e complexidades desses povos, mas ressaltaria a importância da ocupação dos ambientes acadêmicos pelos indígenas, num processo de enriquecimento e intercâmbio cultural de saberes diversos, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em relação a esses aspectos, as autoras afirmam que “[...] se antes a força utilizada pela universidade era negada aos indígenas pela forma de seleção, após a adoção de um processo seletivo especial para esse público a linha de força se mantém hoje na necessidade de domínio de certos conhecimentos, que a instituição toma como ‘prévios’” (Lisbôa; Neves, 2019, p. 11, destaque das autoras).

Por fim, o último aspecto analisado por Lisbôa e Neves (2019) que trazemos aqui é a questão da subjetivação. Primeiro, é importante ressaltar que não se trata de pautar-se, necessariamente, em desejos e anseios de um indivíduo; pelo contrário, a subjetivação abordada pelas autoras e apresentada aqui circunscreve os três aspectos mencionados anteriormente: visibilidade, força e enunciado. Não há, portanto, o impulso da subjetividade se esses três elementos não estiverem tensionados pelos sujeitos, se não houver uma integração entre eles para eclosão de uma nova forma de relacionamento entre o ambiente acadêmico e a comunidade, incluindo os indígenas como sujeitos ativos nesse processo, num compromisso contínuo de inclusão.

Por conseguinte, somos levados a pensar que “[...] na linha de subjetivação, é possível acontecer a fuga, o escape aos regimes de poder estabelecidos por meio de saberes que constroem verdades instituídas” (Lisbôa; Neves, 2019, p. 12). Ou seja, é a subjetivação desses jovens indígenas, nos seus modos de se comportar diante do outro, na maneira como interpelam um diálogo, em seus olhares e até mesmo nas trocas linguísticas, que percebemos os níveis de força, visibilidade e enunciado agindo pelo/no sujeito indígena que, a depender de suas vivências, pode ou não potencializar as suas experiências no espaço universitário.

Todos esses segmentos mencionados acima nos servem para refletir sobre o modo como, carregados de aspectos e características próprias de seu cotidiano nas comunidades indígenas, os jovens universitários encontram-se diante de dificuldades que muitas vezes as noções burocráticas das políticas públicas ainda não conseguem alcançar. Isso diz respeito diretamente à questão cultural, uma vez que há um encontro não só de indivíduos, mas de grupos e gerações que não pactuam dos mesmos aspectos religiosos, alimentares, linguísticos e comportamentais.

Esses grupos são “obrigados” a conviverem; como se o simples fato de existir uma política de inserção e manutenção fosse o suficiente para dirimir as diferenças historicamente construídas. Tal noção desconsidera, por um lado, o fator

da cultura dos indivíduos (que dentro das possibilidades existentes deve ser preservada) e, por outro, a latência da interculturalidade, como veremos mais à frente.

Assim, ainda pensando na trajetória das políticas de ações afirmativas para indígenas de algumas instituições de ensino superior no Brasil, apresentamos agora uma análise acerca das experiências universitárias dos estudantes indígenas Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a qual foi desenvolvida por Ames e Almeida (2021). De acordo com as autoras, “esta universidade, desde 2008, destina anualmente dez vagas suplementares para o ingresso de estudantes indígenas em seus cursos de graduação, como parte de sua política de ações afirmativas” (Ames; Almeida, 2021, p. 248).

Em relação à permanência e ao acesso, as autoras informaram que,

Além de garantir o acesso específico aos indígenas, a UFRGS também disponibiliza um conjunto de benefícios socioeconômicos, apoios pedagógicos e ações voltadas para auxiliar os ingressantes. Os benefícios socioeconômicos oferecidos são: ingresso preferencial na moradia estudantil, acesso com isenção de custos ao restaurante universitário, auxílio financeiro para compra de materiais didáticos, para transporte, creche e participação em eventos. O apoio pedagógico é desenvolvido por meio do “Programa de Monitoria Indígena”, em que são designados um professor orientador e um estudante monitor responsáveis pelo acompanhamento do estudante indígena em seu primeiro semestre na universidade. Há ainda a realização de atividades de acolhimento aos novos alunos, assim como o desenvolvimento de eventos e cursos de capacitação voltados à reflexão a respeito da presença indígena na universidade. Cabe, por fim, destacar que os alunos indígenas possuem direito a uma bolsa de estudos, denominada Bolsa Permanência, concedida pelo Ministério da Educação, no valor de 900 reais mensais, a qual não exige contrapartida em atividades na instituição. (Ames; Almeida, 2021, p. 250-251).

Podemos perceber, nesse sentido, que a UFRGS adotou uma série de medidas para impactar positivamente a permanência de estudantes indígenas no ambiente universitário. Tais medidas extrapolam a esfera do ingresso, como a questão da vaga e dos auxílios (moradia e alimentação), e trabalham em consonância com o apoio pedagógico e a aquisição de materiais e monitoria indígena – a qual possibilita que esse/a estudante seja acompanhado por um professor orientador e um estudante monitor ao longo de sua passagem pela instituição.

Compreendemos, portanto, que as iniciativas da UFRGS para garantir a permanência de estudantes indígenas no ambiente universitário são louváveis e

representam um passo positivo em direção à inclusão e à equidade na educação superior. Ao ir além da disponibilização de vagas e auxílios financeiros, a universidade demonstra um compromisso mais profundo com o sucesso acadêmico e o bem-estar desses estudantes.

Isso fica mais evidente com a oferta de apoio pedagógico, a qual visualizamos como algo particularmente importante, pois reconhece e aborda as necessidades específicas desses/as estudantes, principalmente porque a presença de um professor orientador, que acompanha o estudante ao longo de sua trajetória acadêmica, proporciona um suporte contínuo e personalizado, facilitando a adaptação ao ambiente universitário e promovendo um desenvolvimento acadêmico mais consistente. Essas medidas ajudam a nivelar o campo de oportunidades, bem como valorizam, respeitam e reconhecem a diversidade cultural, contribuindo para a construção de um ambiente universitário representativo das diferentes identidades que o compõem.

Assim, diante do que foi discutido até aqui, pensaremos no tópico a seguir sobre o modo como a relatividade linguística, pautada principalmente nas perspectivas de Sapir (1969; 1980), se aplica nas relações língua-cultura no que se refere aos/às estudantes indígenas no contexto universitário brasileiro.

3.1 A relatividade linguística

A língua portuguesa no Brasil tem sido constituída por várias outras línguas ao longo da história, como as línguas africanas trazidas pelos escravizados, as línguas indígenas e, mais recentemente, o inglês. A relatividade linguística, no contexto brasileiro, refere-se à ideia de que a língua que falamos influencia nossa percepção, pensamento e cultura.

Essas influências não só enriqueceram o vocabulário, mas também moldaram formas de expressão e pensamento – como uma maneira de inserir a comunicação entre os indivíduos na estrutura de interesses do capitalismo (Jameson, 2007; Girelli, 2015).

Se há trinta anos o pensamento que se tinha em torno da cognição humana era que ela se orientava por padrões e leis universais, ou seja, “os processos cognitivos básicos são universais, bem como que o pensamento é o único responsável por moldar a linguagem, e ainda, que todas as línguas são

fundamentalmente parecidas, não havendo, portanto, grandes razões para investigar as suas formas diversas”²³ (Lucy, 1996, p. 41). A partir da teoria da relatividade linguística, houve uma superação dessa perspectiva, pois diferentes campos da ciência, entre eles a antropologia, chegaram ao consenso, a partir da virada linguística de fins do século XX, de que a língua não é mero meio de expressar a cognição, mas um mecanismo de interação com e sobre o meio (geográfico e cultural) em que os indivíduos estão inseridos (Gipper, 1979; Gumperz; Levinson, 1996; Tilio, 2007).

A noção de relativismo começou a ser pensada com mais solidez a partir do antropólogo culturalista, Franz Uri Boas, com as suas pesquisas acerca do modo viver dos povos inuit na ilha de Baffin. Conforme o antropólogo, estudar as línguas não é apenas uma maneira de explorar o início da história do pensamento humano, devido à lentidão das mudanças na estrutura da linguagem, como também um meio de investigar a própria vida mental que se manifesta na linguagem. Portanto, a língua é um fenômeno que materializa a atividade mental (Boas, 2011).

Para o autor, a linguagem serve para classificar as experiências humanas,

Como a gama total de experiências pessoais que a linguagem serve para expressar é infinitamente variada e todo o seu escopo deve ser expresso por um número limitado de raízes de palavras, uma classificação ampliada das experiências deve necessariamente fundamentar toda fala articulada.” (Boas, 1938 [1911], p. 208, tradução nossa)²⁴.

A citação destaca a complexidade e a capacidade adaptativa da linguagem humana. Ela sugere que, dado que a gama de experiências pessoais que a linguagem deve expressar é vastamente variada, e o número de palavras-raízes disponíveis é limitado, a linguagem precisa ampliar e diversificar suas classificações para cobrir toda essa variedade. Isso implica que a linguagem não é apenas um meio de comunicação estático, mas um sistema dinâmico e flexível que evolui para acomodar novas experiências e conceitos.

²³ Original: “[...] the basic cognitive processes are universal, as well as that thought is solely responsible for shaping language, and also that all languages are fundamentally similar, there being, therefore, no great reason to investigate their different forms” (Lucy, 1996, p. 41).

²⁴ Original: “Since the total range of personal experience which language serves to express is infinitely varied and its whole scope must be expressed by a limited number of words-stems, an extended classification of experiences must necessarily underlie all articulate speech” (Boas, 1938 [1911], p. 208).

Esse processo de ampliação e adaptação é fundamental para a fala, pois permite que os indivíduos compartilhem e compreendam uma vasta gama de experiências e ideias, apesar das limitações inerentes ao número de palavras (Boas, 1938 [1911]). Assim, compreendemos que a linguagem reflete e influencia a percepção e a compreensão do mundo, demonstrando sua capacidade de evolução e expansão para atender às necessidades comunicativas e cognitivas humanas.

Nesse sentido, quando pensamos o relativismo antropológico de Boas e sua influência na teoria da relatividade linguística, podemos inferir que a sua aplicabilidade no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem aproximam as noções de cultura e educação. Sobre isso, Pereira (2011, p. 102) pontuou que “[...] não obstante a essa forma de desenvolvimento educacional e cultural, Boas mostra o quanto estes dois conceitos são relativos, variando de acordo com cada ponto de vista e cada realidade”.

Isso se dá porque Boas (1938 [1911]) entende que não há diferença cognitiva de caráter fundamental entre o homem considerado primitivo e o considerado civilizado. Em sua leitura acerca das contribuições de Boas, Pereira diz que

A educação é para Boas uma espécie de adestramento que molda o indivíduo para desempenhar funções e reagir conforme foi educado. Por exemplo, uma criança indígena criada num grande centro urbano por uma família branca, cercada de facilidades e de avanços tecnológicos, quando adulta, dificilmente desenvolverá habilidades com arco e flecha, com a caça e a pesca e demais costumes das que permaneceram na sua tribo origem. Ela terá outras habilidades que seus descendentes não tiveram oportunidade de adquirir, como por exemplo, a facilidade com equipamento tecnológico, entre outras. O que não quer dizer que seja superior ou inferior uma da outra, mas que são culturalmente distintas e que foram educadas distintamente, tornando-se, assim, desiguais enquanto conhecimento, mas semelhantes enquanto potência mental. Por essa razão, Boas afirma que não há diferença fundamental entre a maneira de pensar de um primitivo e de um civilizado. O que muda são apenas os conceitos e não a essência do ser humano seja ele de tribos da Austrália, da África, da América, dos esquimós do Alasca ou dos povos europeus e americanos que habitam as grandes cidades. (Pereira, 2011, p. 112-113).

A partir do recorte acima, podemos inferir que, na concepção de Pereira (2011), a teoria de Boas, quando aplicada à educação e aprendizagem de estudantes indígenas na universidade, dissemina que o contexto educacional e cultural molda profundamente as habilidades e conhecimentos que um indivíduo adquire. Uma criança indígena criada em um ambiente urbano, com acesso a

tecnologias e culturas diferentes das de sua tribo de origem, desenvolverá habilidades distintas daquelas que permaneceram em seu ambiente originário.

No entanto, essa diferença nas habilidades não implica uma superioridade ou inferioridade entre os dois contextos (Boas, 1938 [1911]). Ao contrário, elas refletem a diversidade cultural e as variadas formas de educação. Em uma universidade, esse entendimento é crucial, pois reconhece que estudantes indígenas trazem consigo uma riqueza cultural e experiências únicas que devem ser valorizadas e integradas ao ambiente acadêmico (Pereira, 2011).

Fica evidente, portanto, a necessidade de ampliar a ideia de que não há diferença fundamental na capacidade mental entre indivíduos de diferentes culturas; o que varia são os conceitos e contextos educacionais. Assim, pensando nos/as estudantes indígenas na universidade, isso significa que, apesar das diferenças culturais e de formação, esses estudantes possuem igual potencial para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Deve-se, por sua vez, entender como os/as estudantes indígenas que falam suas línguas indígenas e os que utilizam do português como meio comunicacional estão operacionalizando os signos de sua linguagem no espaço universitário.

Dito isso, iniciaremos agora uma discussão acerca do entendimento em torno da relatividade linguística, sob a ótica de Edward Sapir²⁵ (1954). Para o teórico, “cada língua dispõe de um ou mais métodos formais para indicar a relação de um conceito secundário com o conceito básico do radical” (Sapir, 1954, p. 67).

Pelo que foi dito, quando pensado a partir da realidade brasileira, podemos inferir que as múltiplas línguas indígenas existentes no território nacional possuem, em si, variedades linguísticas codificadas a partir da cultura e do meio. Então, um dos aspectos da relatividade linguística aplica-se à interação entre língua e cultura. Isso fica mais evidente nas palavras de Sapir (1980), em seu livro “A Linguagem”, nas quais discorre que

Falar é um aspecto tão trivial da vida cotidiana que raramente nos detemos a analisá-lo. Parece tão natural no homem quanto andar, e pouco menos do que respirar. Basta, entretanto, um momento de reflexão para convencer-nos de que essa espontaneidade não passa de uma impressão ilusória nossa. O processo de aquisição da linguagem é, em suma, coisa

²⁵ Edward Sapir nasceu em Luxemburgo, antiga Prússia, em 1884. O teórico ganhou notoriedade anos mais tarde, nos Estados Unidos da América, para onde emigrou com a família ainda na infância, aos 5 anos de idade.

completamente diversa do processo de aprender a andar. (Sapir, 1980, p. 11).

A fala, diferentemente do ato de andar, pode variar involuntariamente à medida em que um indivíduo muda ou transita de um grupo social para outro. Sapir (1980, p. 12) classifica o ato de falar como “[...] o produto de um uso social prolongado”. É nesse sentido que percebemos a defesa do argumento dele, ao inferir que “falar é uma função não instintiva, uma função adquirida, ‘cultural’”²⁶ (Sapir, 1980, p. 12, destaque do autor).

Para tanto, o ato de falar está interligado ao universo de experiências, como explica Sapir:

O universo das nossas experiências precisa de ser enormemente simplificado e generalizado para que seja possível fazer um inventário simbólico de todas as nossas experiências de coisas e relações; e um inventário desses é imperativo para podermos transmitir idéias. Os elementos da linguagem, os símbolos que ficham a experiência humana, devem, portanto, estar associadas a grupos inteiros, classes de limitadas de experiência, que não as próprias experiências individuais. Só assim é possível a comunicação entre os homens: pois a experiência individual, alojada numa consciência individual, é, a rigor, incomunicável. Para comunicar-se, é-lhe necessário ser atribuída a uma classe que a comunidade humana tacitamente aceita como identidade. É assim que uma impressão singular que eu tive de determinada casa passa a identificar-se com todas as minhas outras impressões a respeito, anteriores e posteriores. [...] Em outros termos, o elemento linguístico ‘casa’ é o símbolo inicial e final, não de uma percepção isolada, ou sequer da noção de uma coisa particular, mais de um ‘conceito’, isto é, de uma cômoda cápsula de pensamento, que contém milhares de experiências distintas e é capaz de absorver milhares de outras mais. Se cada elemento linguístico significante é o símbolo de um conceito, o desenrolar da nossa fala pode ser interpretado como a apresentação de certas relações estabelecidas entre esses conceitos. (Sapir, 1980, p. 17-18, destaque do autor).

Ele argumenta que, para podermos comunicar nossas experiências, é necessário simplificá-las e generalizá-las, criando símbolos linguísticos que representem grupos de experiências semelhantes, em vez de experiências individuais específicas. Isso ocorre porque a experiência individual, sendo única e pessoal, é essencialmente incomunicável sem essa generalização e categorização.

No contexto de ensino e aprendizagem, especialmente para estudantes indígenas na universidade, essa citação enfatiza a importância de reconhecer e respeitar as diversas experiências culturais e linguísticas que esses/as estudantes

²⁶ Em todas as citações diretas que existir aspas dentro das aspas da citação, essas foram do autor da obra.

trazem. A linguagem utilizada na educação deve ser capaz de integrar essas experiências em conceitos mais amplos, permitindo uma comunicação eficaz e significativa. Por exemplo, o conceito de "casa" pode ter diferentes nuances e significados para estudantes de diferentes culturas, mas é através da generalização desse conceito que se torna possível a troca de ideias e a construção de conhecimento compartilhado.

Isso possui conexão com o que Sapir (1969) disse acerca da relação da língua com o ambiente, uma vez que,

Tratando-se da língua, que se pode considerar um complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico e social em que se acha situado um grupo humano, convém compreender no termo "ambiente" tanto os fatores físicos como os sociais. Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regime de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que incluem a fauna, a flora e os recursos minerais do solo. Por fatores sociais se entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. (Sapir, 1969, p. 44).

A partir da citação acima, compreendemos que Sapir (1969) propõe uma visão abrangente do termo "ambiente", que engloba tanto fatores físicos quanto sociais. Os fatores físicos incluem elementos geográficos como topografia, clima e recursos naturais. Por exemplo, a linguagem de um grupo que vive em uma região costeira pode ter um vocabulário extenso relacionado a atividades marítimas, enquanto uma comunidade em uma área montanhosa pode desenvolver terminologias específicas para descrever suas paisagens e práticas associadas.

Os fatores sociais, por sua vez, incluem as diversas forças da sociedade que influenciam a vida e o pensamento dos indivíduos. Essas forças sociais podem abranger normas culturais, estruturas de poder, práticas religiosas, e relações econômicas. Sapir (1969) sugere que a linguagem é constituída por essas circunstâncias sociais, refletindo e perpetuando as maneiras pelas quais as comunidades se organizam e interagem.

No contexto acadêmico, especialmente em estudos linguísticos e antropológicos, essa perspectiva é vital para entender como a língua funciona como um espelho do ambiente total – físico e social – de um grupo humano. Isso implica que o estudo de uma língua não pode ser desvinculado do estudo da cultura e do ambiente em que essa língua é utilizada.

Sapir (1980) também sugere que a comunicação eficaz depende da aceitação tácita de certas categorias e conceitos pela comunidade. Na universidade, isso implica a necessidade de criar um ambiente inclusivo onde os conceitos e experiências dos estudantes indígenas sejam reconhecidos e valorizados, facilitando uma comunicação bidirecional que enriqueça o processo educativo.

Além disso, a citação ressalta que a linguagem é uma "cômoda cápsula de pensamento" capaz de conter e absorver inúmeras experiências. Isso sugere que a educação deve ir além da mera transmissão de informações, buscando integrar as diversas experiências dos/as estudantes em conceitos que façam sentido para eles. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove um entendimento mais profundo e respeitoso das diferenças culturais.

Logo, é importante pontuar que há diversos aprofundamentos e interpretações acerca da perspectiva de Sapir. No entendimento de Cunha, o qual emerge no debate acerca da chamada "hipótese Sapir-Whorf",

Segundo a hipótese Sapir-Whorf, a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há, portanto, uma interdependência entre linguagem e cultura. Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas sua língua se constitui com base em sua forma de vida. (Cunha, 2011, p. 4).

De acordo com essa teoria, a língua que uma comunidade fala não apenas reflete, mas também organiza sua cultura e sua visão de mundo. Isso significa que a maneira como as pessoas percebem, entendem a realidade ao seu redor e se relacionam com ela é influenciada pelas categorias gramaticais e semânticas da língua que utilizam.

Cunha (2011) destaca a interdependência entre linguagem e cultura, sugerindo que a língua e a forma de vida de um povo são mutuamente constitutivas. Por um lado, a língua fornece as categorias através das quais os indivíduos percebem e interpretam o mundo. Por outro lado, a língua é moldada pela experiência e pela vida cotidiana da comunidade que a fala.

Nesse sentido, é preciso ressaltar o fato de que a forma como diferentes culturas percebem e descrevem o mundo pode variar significativamente. Ou seja, algumas línguas têm múltiplas palavras para descrever tipos específicos de plantas,

refletindo a importância desse elemento em suas culturas. Assim, compreender a relatividade linguística é crucial para a educação e a comunicação intercultural.

Por exemplo, ensinar uma nova língua envolve mais do que a gramática e o vocabulário; é necessário também ensinar sobre a cultura e a visão de mundo dos falantes dessa língua. Por fim, é válido atentar ao fato de que a língua é uma parte essencial da identidade cultural de um povo. As categorias linguísticas influenciam como as pessoas se veem e como se relacionam com o mundo ao seu redor. Portanto, a língua é um componente central na formação da cultura e da percepção do mundo, enfatizando a interconexão complexa entre linguagem, pensamento e cultura (Cunha, 2011).

Para Cunha (2011), o entendimento de Sapir sobre a relatividade linguística no que cerne a relação língua-cultura é de que a linguagem serve como uma espécie de guia para a realidade social em que um dado grupo está inserido. E apesar de não ser esse um tema que inspira interesse à maioria dos pesquisadores, a linguagem se mostra condicionante das elucubrações sobre os problemas e os processos sociais ontem e hoje.

Assim, pensando o cenário dos/as estudantes indígenas, cuja língua materna está profundamente ligada à sua cultura e identidade, aprender em uma nova língua envolve mais do que apenas a aquisição de novos vocabulários e estruturas gramaticais; envolve também a assimilação de diferentes visões de mundo e práticas sociais.

Por isso, acreditamos que esse processo deve ser realizado com sensibilidade cultural, reconhecendo e valorizando a língua e a cultura nativas dos/as estudantes. E, por isso, deve-se utilizar de uma abordagem educacional que respeite e integre elementos culturais indígenas para facilitar uma transição e aproximação mais harmoniosa com a nova língua, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitoso, integrador e participativo. Dessa forma, a linguagem deixará de ser apenas um meio de comunicação, tornando-se, por sua vez, um vetor de compreensão e valorização das diversidades culturais.

Na perspectiva de Sampaio (2018, p. 232) sobre Sapir, “Um dos pontos principais abordados pelo autor diz respeito à afirmação da igualdade dos sistemas linguísticos no sentido de sua plenitude formal, ou seja, de sua possibilidade de exprimir qualquer conteúdo”. Ou seja, as diferenças nas línguas seriam, por sua vez, o resultado das mudanças que internamente se reformulavam a partir da estrutura

interna (a qual os indivíduos estão inseridos). A autora reforça ainda “[...] que qualquer sistema linguístico é capaz de expressar e traduzir qualquer enunciado, se seus falantes assim desejarem” (Sampaio, 2018, p. 232).

Assim, podemos considerar que toda língua é estruturada de maneira a permitir que, independentemente da originalidade ou peculiaridade de uma ideia ou fantasia que um falante deseje expressar, a língua consegue satisfazer essa necessidade, pois o conjunto das formas linguísticas disponíveis dentro de uma língua específica constitui um sistema completo de referências (Sampaio, 2018).

Nesse ensejo, Sapir (1954) chama a nossa atenção também para o fato de que é possível existir irregularidades no que diz respeito à atribuição de funções aos processos gramaticais, ou seja, geralmente os conceitos de tempo e pluralidade possuem um método único, porém, durante a utilização das concepções, as exceções são incontáveis.

Por isso, no que concerne à relatividade linguística aplicada às relações língua-cultura dos/as estudantes indígenas, acreditamos que desenvolve mais de um processo gramatical à custa de outros, pois o valor funcional de suas expressões não está condicionado a um aspecto explícito de princípio.

Assim, diferentes teóricos e linguistas vêm trabalhando para aprimorar suas perspectivas em torno da relatividade linguística, sendo um deles Benjamin Lee Whorf²⁷ (1959 [1956]). Em seu texto “A linguistic consideration of thinking in primitive communities”, ele apresenta que a questão do pensamento e do pensar nas comunidades primitivas não diz respeito a um problema psicológico, mas cultural. Para ele “[...] uma questão de um agregado especialmente coeso de fenômenos culturais que chamamos de linguagem” (Whorf, 1959 [1956], p. 65, tradução nossa)²⁸. Ele quis dizer que o modo como os povos primitivos agiam tinha relação direta com o conjunto cultural o qual fazia parte do seu cotidiano e se apresentava em forma de linguagem.

O autor também chama a nossa atenção para o fato de que não é possível enquadrar o significado linguístico em palavras ou morfemas isolados. É preciso, portanto, perceber as relações entre eles para que se compreenda, a partir dessas

²⁷ Benjamin Lee Whorf foi um linguista norte-americano, nascido em 24 de abril de 1897, em Winthrop, Massachusetts e falecido em 26 de julho de 1941, em Hartford, Connecticut, EUA.

²⁸ “[...] a matter of a especially cohesive aggregate of cultural phenomena that we call a language. (Whorf, 1959 [1956], p. 65).

“reações motoras”, os seus respectivos fatores de ligação que produzem categorias onde o significado linguístico habita (Whorf, 1959 [1956]).

É nesse sentido que compreendemos que Whorf concordava com as ideias de Sapir de que a linguagem atua como uma classificação implícita das experiências compartilhadas socialmente. Para Whorf, a língua é, principalmente, um programa e um direcionamento para a atividade mental que, por intermédio da linguagem, define a natureza e organiza-a em conceitos (Whorf, 1959 [1956]). No entanto, é preciso ter cuidado com o modo com que Whorf flertava com o determinismo linguístico, fator que fez com que sua teoria se tornasse insustentável no campo.

Mas, apesar disso, seguindo a linha de Sapir, Whorf analisa a morfologia das palavras e destaca a natureza classificatória da linguagem, o que não é, de todo, ruim. No entanto, ele desenvolve de maneira mais sistemática a relação entre as línguas e as formas de representação do mundo, assim como os comportamentos resultantes.

Em outras palavras, Whorf expande a ideia da inter-relação entre linguagem e pensamento, buscando demonstrar como a diversidade linguística contribui para diferentes formas de compreender, analisar e agir no mundo (Whorf, 1959 [1956]).

Mas o que difere a teoria relativista de Whorf da de seus mentores, a saber: Franz Boas e Edward Sapir? Ele apontou as características estruturais da linguagem em modos de pensamento que transformaria a sua ideia numa possível hipótese. Essa teoria, também conhecida como Hipótese de Sapir-Whorf²⁹, sugere que a estrutura da língua afeta a maneira como os indivíduos compreendem e interagem com o mundo ao seu redor (Sampaio, 2018). No entanto, ela enfrenta diversas controvérsias, entre as quais está o fato de que cada uma dessas línguas carrega consigo formas distintas de ver o mundo, refletindo as particularidades culturais de seus falantes.

Isso, por sua vez, oferece embasamento para a principal crítica dirigida ao relativismo de Whorf, até mesmo por seus defensores, uma vez que ele vê a língua como algo que possui um papel determinante e restritivo sobre o pensamento. Ou seja, a língua deixa de ser um meio que facilita a comunicação e o raciocínio, assumindo um papel negativo ao impedir ou limitar a compreensão (Lucy, 1996).

²⁹ É importante dizer que essa teoria se trata de uma hipótese cunhada por linguistas que, com base em leituras de diversos textos de Sapir e Whorf, uniram elementos para defender essa perspectiva. Mas, nenhum dos autores supracitados trabalhou, em específico, a hipótese, em suas obras (Cunha, 2011).

Portanto, para pensar, no Brasil, a relatividade linguística é necessário destacar a interconexão entre língua, cultura e pensamento, enfatizando como esses elementos se moldam e influenciam mutuamente na construção da identidade e da percepção do mundo dos brasileiros.

3.2 O multilinguismo no Brasil sob a ótica da decolonialidade

A construção das identidades brasileiras é permeada por elementos que estão, cotidianamente, em interconexão, a saber, língua, cultura e pensamento. É nesse sentido que tentaremos compreender, nesta seção, o multilinguismo no Brasil sob a ótica da decolonialidade, tendo como pano de fundo experiências de estudantes indígenas no espaço universitário.

Com isso, a noção de multilinguismo no Brasil refere-se à coexistência e interação de múltiplas línguas dentro do território nacional, resultante de diversos fatores históricos, sociais e culturais. Historicamente, o Brasil possui uma rica diversidade linguística devido à influência de povos indígenas, colonização europeia e, posteriormente, a chegada de imigrantes de diversas partes do mundo, incluindo europeus, asiáticos e árabes (Oliveira, 2008; 2016).

No contexto acadêmico, o multilinguismo brasileiro pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Primeiramente, há a dimensão indígena, com centenas de línguas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, como Tupi-Guarani, Jê, Karib, e Arawak, entre outras. Essas línguas são faladas por comunidades indígenas distribuídas por todo o território brasileiro, cada uma com suas próprias características culturais e sociais (Oliveira, G., 2016).

Em segundo lugar, há a dimensão das línguas de imigração, das quais se destacam, por exemplo, o alemão, o italiano, o japonês, o polonês e o árabe, que são faladas em comunidades específicas, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Essas línguas foram mantidas através de gerações, embora em muitos casos tenham se misturado com o português, resultando em variedades linguísticas híbridas (Oliveira, G., 2016).

Adicionalmente, o português, língua oficial do Brasil, possui variações regionais significativas, que refletem a diversidade cultural e a influência de outras línguas na formação do léxico, pronúncia e gramática (Silva, 2011). Este fenômeno é

conhecido como variação linguística e é uma característica central do multilinguismo brasileiro.

Essa variação linguística não se desenvolveu de forma amigável ou passiva, como vimos nos parágrafos acima. Ela se deu, muitas vezes, por meio da imposição do poder de indivíduos europeus sobre os povos originários e por africanos escravizados. Nesse sentido, faz-se necessário pensar o multilinguismo no Brasil, hoje, sob a ótica da decolonialidade, pois, “[...] muitos são os impactos outros no contato/confronto entre línguas e diante de línguas desconhecidas” (Medeiros; Bonfante; Esteves, 2023, p. 3).

Os impactos obtidos nas relações de contato podem ser compreendidos, no nosso ponto de análise, a partir das noções de decolonialidade, pois sabemos que o modo como o multilinguismo se desenvolve hoje não é como se fazia há 2 séculos. Por isso, pensar essas intersecções a partir da língua é fundamental para concebermos novos modos de visualizar as relações entre os jovens indígenas com os não indígenas.

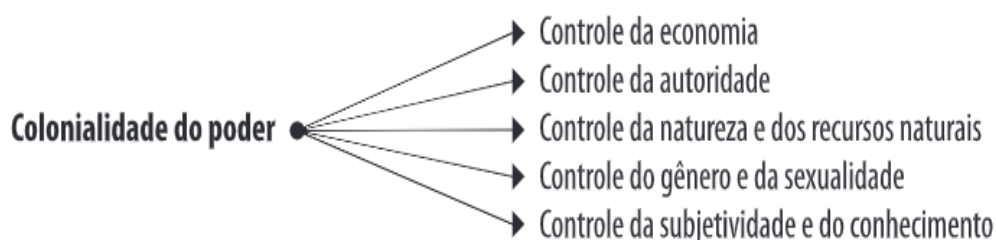
Mas como o multilinguismo interage sob a ótica da decolonialidade hoje, tendo como cenário os espaços universitários? Sobre isso, é importante inferir primeiramente em qual concepção teórica estamos nos apoiando nesta tese. Portanto, discutiremos de forma breve o que é o pensamento decolonial e como ele ilustra o conceito de decolonialidade na contemporaneidade.

É válido dizer, antes de tudo, que o pensamento decolonial vem sendo debatido por diferentes áreas do conhecimento ao longo das últimas décadas, a saber: antropologia, sociologia, história e linguística. O pensamento decolonial, ou decolonialidade, surgiu da necessidade de superar a noção de que a colonização foi um evento encerrado, ou seja, teve seu fim no século XIX. A sua premissa é de que a colonização foi um processo contínuo e que ainda persiste, embora tenha assumido outras formas ao longo do tempo (Oliveira; Lucini, 2021).

Por isso, há a necessidade de, constantemente, questionar as formas com as quais os indivíduos interagem, uma vez que existe uma continuidade das práticas de poder, inclusive, nas relações multilinguistas no Brasil. É nesse ensejo que o sociólogo Anibal Quijano (2005) teoriza o conceito de Colonialidade do Poder, o qual busca mostrar que o término do colonialismo não interrompeu as dinâmicas das relações de colonialidade, que se manifestam na educação, economia e na política.

Na Figura 2, a seguir, podemos vislumbrar esquematicamente os âmbitos em que a Colonialidade do Poder, pautada em Quijano (2005), consegue alcançar o cotidiano dos indivíduos

Figura 2 – Espaços de interferência da Colonialidade do Poder.



Fonte: Ballestrin (2013, p. 100).

Nesse cerne, é importante destacar duas perspectivas principais: a primeira é a estruturação do sistema-mundo capitalista moderno-colonial, evidenciando a dominação e sua continuidade a partir de práticas coloniais. A segunda é a introdução de processos contemporâneos que pareciam concluídos, mas que continuam sendo mantidos dentro do contexto da modernidade (Quijano, 2005; Ballestrin, 2013).

Grosfoguel (2008, p. 126) endossa a sistematização de Quijano (2005), ao dizer que “[...] a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. Ademais, Grosfoguel (2008) também chama a nossa atenção para o fato de que esse movimento também explica e atualiza os processos de colonização que teriam sido esmaecidos ou mesmo apagados pelo advento da modernidade.

Por isso que ao refletir sobre a matriz colonial do poder, Mignolo (2010, p. 12) diz que esta “[...] é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, ou seja, as relações e interações de poder estão intrinsecamente relacionadas em suas diferentes esferas, conforme vimos na Figura 1. Assim, mesmo em leituras mais recentes acerca do conceito de Colonialidade do Poder, podemos perceber que o pensamento de Quijano continua latente, uma vez que ele

[...] demonstra através da estruturação do conceito ‘colonialidade do poder’, um modelo cunhado no eurocentrismo e no sistema capitalista, que, sendo estrutural, pratica a violência física e epistêmica, e separa seres humanos

com uma perspectiva de reificação. (Albuquerque, 2023, p. 14, destaque do autor).

Os níveis entrelaçados que perpassam os segmentos da colonialidade do poder são as esferas que nos auxiliam a pensar, de forma problematizadora, como o multilinguismo esteve (e ainda está) imbricado por essa teia de poderes que se constituíram ao longo do tempo no Brasil. Para Puh (2020),

sem a colonialidade não há como pensar a modernidade, pois todos nós estaríamos perpassados pelo paradigma civilizatório eurocêntrico que nos faz desconsiderar a produção local feita na América Latina em busca de uma constante atualização, que no nosso mundo moderno quase sempre vem do hemisfério norte, isto é, das metrópoles, do urbano, do economicamente potente. (Puh, 2020, p. 210).

Ou seja, é preciso reconhecemos a existência da colonialidade em nosso cotidiano, a partir das nossas relações e no modo como falamos e interagimos com os indivíduos, para que seja possível problematizar as facetas do eurocentrismo “norteador” de costumes e práticas em nossas vidas, mesmo após o fim da colonização – a herança desse processo que ainda se ressignifica na atualidade.

Mas Puh (2020) ainda chama a nossa atenção para o fato de que, em se tratando de multilinguismo, por exemplo, é preciso ampliar o nosso olhar acerca da decolonialidade e atentar ao fato de que o conceito pode se ampliar para outras esferas, à medida que ele se estende e se organiza em torno de outras constrições de poder. Pois “[...] lutar pela visibilidade de todas as constrições de poder e das pressões modernizadoras faria parte do processo de decolonialidade, isto é, estaria na raiz do ‘giro decolonial’” (Puh, 2020, p. 210-211, destaque do autor).

No entanto, a proposta da autora sugere um movimento diferente, ao entender que “[...] precisamos operacionalizar o que seria decolonialidade para nós, evitando apontar somente para os -ismos, para depois seguir com as proposições que poderão dar lugar ao estudo e efetivação de alternativas” (Puh, 2020, p. 228). Com isso, ela nos ajuda a pensar que a proposta decolonial, principalmente na esfera do multilinguismo, não deve partir de uma política linguística “norteadora”, “abrangente” e que se constitua, antes de tudo, fora dos espaços universitários – foco do seu estudo. É preciso, por sua vez, distanciar-se do “jogo de cintura” e deixar de jogar o “jogo colonial”, ou seja,

diagnosticamos espaços universitários onde já têm sido publicados trabalhos que se encaminham neste propósito geral que chamamos de decolonialidade, propondo serem transformados em espaços que ajudem a criar mecanismos de autonomia solidária e equitativa. [...] Pois, decolonizar a teoria é um dos passos para decolonização do próprio poder e para isso precisamos de linguagens, critérios, produções variadas, o que inclusive pode contribuir com as áreas como a Linguística Aplicada, ao mesmo tempo que aproveita do que já foi constituído nela. (Puh, 2020, p. 229).

A partir disso, entendemos que, nesse contexto, a decolonialidade deve ser operacionalizada a fim de dismantelar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pela colonização e seus processos ressignificantes, propondo, por sua vez, novas formas de entender o mundo e interagir com ele.

Assim, ao pensar o multilinguismo sob a ótica da decolonialidade, é importante reconhecer e valorizar a diversidade linguística como uma forma de resistir à hegemonia das línguas coloniais e as respectivas relações de poder que ela impele. Diante disso, a promoção de múltiplas línguas nos espaços acadêmicos não só enriquece a produção de conhecimento, mas também desafia as hierarquias linguísticas impostas pela colonização e suas heranças.

Decolonizar a teoria inclui adotar linguagens e critérios variados que refletem a multiplicidade de experiências e perspectivas dos povos outrora colonizados. Isso implica integrar a diversidade linguística nas práticas acadêmicas, permitindo que as vozes marginalizadas sejam ouvidas e respeitadas (Puh, 2020). Nesse sentido, acreditamos que as diretrizes educacionais (em suas diferentes esferas) devem privilegiar outras línguas que não a portuguesa, para que se possa, portanto, alcançar um distanciamento dos processos de invisibilização dessas vozes (Cursino, 2021). Assim, entendemos que

[...] à medida que a experiência linguística de um indivíduo em seu contexto cultural se expande da língua familiar para a do grupo social, e depois à de outros 71 grupos (seja pela aprendizagem escolar, no trabalho ou por formas indiretas), ele/ela não classifica mais essas línguas e essas culturas em compartimentos separados; ao contrário, constrói uma competência comunicativa para a qual todos os conhecimentos e todas as experiências proporcionadas pelas línguas contribuem, e na qual essas línguas se correlacionam e interagem. (Conseil de L'Europe, 2001, p. 11, tradução nossa).

A partir do recorte acima³⁰, podemos dizer que a experiência linguística, tal qual mencionou Sapir, é percebida como auxiliar na construção de competências comunicativas por meio da linguagem e, devido à interação entre diferentes culturas, ou seja, o multilinguismo, há uma interação entre as línguas – fator que proporciona a correlação entre elas em um dado espaço social. Neste ponto, vemos a interação entre a teoria de Sapir, que discute a questão da relatividade linguística, na medida em que a cultura serve como vetor da língua.

Para tanto, em se tratando de decolonialidade e multilinguismo, Cursino (2021, p. 71) chama a nossa atenção para o fato de que “[...] é preciso adotar uma perspectiva decolonial de educação, de modo que educadores, estudantes e toda a comunidade escolar possam articular as relações de poder entre as diferentes línguas e culturas que configuram a escola e seu entorno”. Ou seja, é preciso focar na igualdade entre os indivíduos para que as suas respectivas culturas e línguas não sejam silenciadas nas relações de poder que emergem nos espaços universitários brasileiros.

Acreditamos que um movimento impulsionador nesse processo é a diminuição da relação hierarquizada entre os conhecimentos do estudante não indígena para com o estudante indígena, a qual atende à lógica multicultural do capitalismo que desejou (e ainda deseja) neutralizar e incorporar a diferença dentro de uma ordem social – no caso das IES brasileiras –, com a finalidade de reduzir conflitos que não interessam à cadeia mercadológica de produtividade e competitividade entre os indivíduos, dentro e fora das universidades.

Sobre essas relações de poder, é preciso mencionar que quando uma nova língua é aprendida, ela passa a servir ao indivíduo aprendente como uma ferramenta de poder. Um exemplo bem característico disso são os evangélicos missionários, quando imergem nas comunidades indígenas isoladas, a primeira coisa que tentam é entender e aprender a língua local, ou seja, o meio de se comunicar com aquele povo.

Isso se dá porque a língua será o instrumento que possibilitará que eles alcancem os diferentes aspectos que compõem os modos de vida daquela

³⁰ É importante dizer que a citação acima parte da perspectiva do multilinguismo europeu, ou seja, de uma didática plurilíngue que visa o chamado “Norte Global”. No entanto, ele serve para nos ajudar a compreender as diferentes nuances que interagem em torno de um panorama teórico de confronto ao monolinguismo – movimento que também pode ser visualizado como uma tentativa decolonial de refletir acerca do multilinguismo, principalmente no cenário brasileiro.

sociedade. Com isso, a aprendizagem em uma nova língua passa a ser um processo no qual irá ceder “[...] lugar a outras formas de interpretar o mundo, os quais passaram a ser tratados como conhecimentos de periferia” (Câncio, 2020, p. 33).

É nesse ensejo que o autor chama a nossa atenção para o fato de que existe

a necessidade de desconstrução, de efetivação de um projeto decolonial que lance luz, que retome a memória coletiva de indígenas. Essa desconstrução, segundo a autora, deve subverter a imposição de uma racionalidade sedimentada em binarismos que ratificam o padrão de poder colonial. (Câncio, 2020, p. 33-34).

A partir do trecho acima, entendemos que essa desconstrução pelo viés da perspectiva decolonial deve considerar as diferenças sociolinguísticas, ou seja, deve considerar as realidades monolíngue, bilíngue e multilíngue. Nesse sentido, “vale considerar também o fato de que embora um povo indígena não se comunique mais em sua língua materna, esta língua indígena embargada pode permanecer no imaginário de seus falantes, caracterizando uma situação de ‘bilinguismo simbólico’” (Câncio, 2020, p. 37, destaque do autor).

Isso se aplica aos espaços universitários, uma vez que estudantes indígenas de diferentes etnias adentram às instituições por meio do ENEM e passam a interagir com outros indígenas e não indígenas. Essas relações de contato são permeadas por um fluxo intenso de informações, culturas e simbolismos que, se não organizadas e operacionalizadas sob a ótica da integração, esses jovens indígenas podem se sentirem deslocados cultural e linguisticamente. Além disso, outro fator que se torna relevante nesse ponto são os níveis de proximidade relacional entre os/as estudantes indígenas que falam a língua indígena (ou seja, a tem como língua materna) e os/as estudantes indígenas que têm o português como língua materna e não mais a referência de sua etnia.

Diante desses fatores, entendemos que o caminho que mais se aproxima da ótica decolonial é aprendizagem de uma nova língua, a qual estabelece um sistema de conexões que sistematiza e interage com as diferentes línguas presentes no espaço universitário e proporciona a preservação e interação das culturas, assim como a aproximação entre os sujeitos pertencentes à comunidade universitária,

principalmente os estudantes indígenas. Sobre isso, Cândia chama a nossa atenção para o caso dos Waiwai, no norte amazônico, pois

o monolinguismo entre os Waiwai é uma situação linguística reprovável. Falar outras línguas faz parte da cultura e é uma prática desenvolvida por eles nas suas históricas redes de relações no norte amazônico. A consciência e o respeito dos Waiwai pelo multilinguismo constitui uma provável defesa contra o pensamento único e uma possibilidade de maior inserção social na luta pela garantia de direitos e inserção profissional. As pressões sociais dos agentes do capital sempre operaram sobre os Waiwai e sobre a sua linguagem, não apenas no passado, mas como uma força dinâmica que atua constantemente no presente, tendo reflexo nos seus próprios processos discursivos no jogo de forças sociais. (Cândia, 2020, p. 37-38).

Pelo que foi dito acima, podemos compreender que o multilinguismo é percebido pelos Waiwai como uma ferramenta de resistência, uma vez que a consciência e o respeito dos Waiwai pelo domínio e uso de muitas línguas são vistos também como uma forma de defesa contra o pensamento único – operacionalizado muitas vezes por uma única língua –, que é uma visão homogênea e dominante da realidade imposta por forças externas, frequentemente associadas ao colonialismo e ao capitalismo moderno.

Além disso, o multilinguismo permite aos Waiwai manter uma pluralidade de perspectivas e resistir à assimilação cultural e linguística. Por isso, utilizar a língua com essa perspectiva decolonial sugere um movimento indutivo a uma maior inserção social e profissional, dentro e fora das comunidades. Isso pode facilitar, por exemplo, a comunicação e a negociação de direitos, bem como a participação em diferentes esferas da sociedade, incluindo o mercado de trabalho e os espaços universitários.

Nesse sentido, “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” (Carneiro; Colares; Sousa, 2021, p. 119). Pensando nesse universo em que diferentes culturas e indivíduos entram em contato, o bi e o multilinguismo ao/à estudante indígena são, portanto, não apenas uma prática cultural, mas também uma estratégia prática para garantir direitos e oportunidades (Cândia, 2020).

Dito disso, Cândia (2020) aponta que

o conceito de bi/multilinguismo, vigente até hoje, trouxe à baila a existência de um continuum que vai do monolinguismo ao multilinguismo, ou seja, passando por diferentes estados intermediários de processamento e ativação das línguas, ao invés de um estágio exato a partir do qual um sujeito torna-se bilíngue. (Câncio, 2020, p. 38).

A partir do trecho acima, podemos compreender que, tradicionalmente, o bilinguismo era visto como um estado fixo, onde um indivíduo era considerado bilíngue se possuísse proficiência completa em duas línguas. Na perspectiva moderna, no entanto, as noções teóricas em torno do conceito mudaram, entendendo o bilinguismo e o multilinguismo como um *continuum*, conforme mencionado na citação acima (Câncio, 2020).

Mas o que seria esse *continuum*? Com base nos estudos supracitados, podemos elencar que este se trata de estados intermediários de proficiência, que não excluem ou limitam-se a uma aquisição completa de duas línguas (Câncio, 2020). Para tanto, é significativo ressaltar que em vez de um ponto específico onde um indivíduo se torna bilíngue, existe um espectro de habilidades linguísticas. Os/as estudantes indígenas, por exemplo, podem ter vários níveis de proficiência em diferentes línguas e em distintos aspectos dessas línguas (fala, compreensão, leitura, escrita). Em linhas gerais, um estudante indígena de nível superior pode ser mais proficiente em falar uma língua, mas ter uma melhor compreensão escrita em outra. Essas variações são comuns e refletem a realidade do uso da linguagem em contextos multilíngues, como são os espaços universitários.

Além disso, consideramos ainda que nesses estados intermediários do multilinguismo, têm-se também o processamento e ativação das línguas, que variam dependendo do contexto e da necessidade. Um indivíduo pode alternar entre línguas ou misturá-las (código-mistura) conforme a situação e os interlocutores. Essa flexibilidade se constitui como uma característica fundamental do multilinguismo e reflete a habilidade cognitiva dos falantes de gerir múltiplas línguas simultaneamente.

Prezando por isso, chamamos a atenção para a necessidade de uma postura decolonial nos espaços universitários, a fim de reconhecer que o *continuum* do bi/multilinguismo tem implicações significativas para a educação. Em vez de exigir proficiência completa e igual em duas línguas, as abordagens educacionais podem ser mais flexíveis e adaptadas às necessidades e às habilidades dos/as estudantes indígenas.

É nesse sentido que entendemos o conceito de bi/multilinguismo como um *continuum* que traz à luz a complexidade e a riqueza das experiências linguísticas dos indivíduos. Diferentemente de uma abordagem rígida que defina bilinguismo de maneira estrita, essa perspectiva mais flexível e dinâmica reflete melhor a realidade do uso da linguagem em contextos multilíngues. Isso tem importantes implicações para a educação, a pesquisa linguística e as políticas linguísticas, promovendo uma valorização maior da diversidade linguística e cultural.

O multilinguismo se destaca como uma ferramenta que repercute nos jogos de forças das relações sociais por meio dos usos da língua. As práticas educacionais em nível universitário, pautadas na perspectiva decolonial, deveriam vislumbrar o multilinguismo como um mecanismo de diálogo intercultural possível, pois ajudariam a reduzir o risco de os/as estudantes indígenas se fecharem sobre si próprios, passando a construir uma sociedade menos vulnerável aos conflitos linguísticos.

Nesse ensejo, podemos considerar a operacionalização do conceito de decolonialidade nos espaços universitários, no que diz respeito ao multilinguismo trabalhando em nome da sistematização das diferentes línguas presentes nas esferas universitárias. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que é preciso considerar que esse processo de aprender uma nova língua deve ser algo facultativo e não compulsório, haja vista que à medida em que o estudante indígena passa a sofrer intersecções em sua cultura por meio da nova língua que não a de sua comunidade indígena, aí podem estar presentes os impactos refletidos do processo de “dominação colonial”, conforme discutido por Fanon (2003).

A dominação debatida por Fanon (2003) integra uma camada de reflexões que regem a perspectiva de educação decolonial, pois ela nos auxilia a compreender os diferentes modos com os quais reproduzimos cotidianamente práticas e conteúdos oriundos do que chamamos aqui de colonialidade como segmentos de poder com nossos interlocutores, pois

[...] o colonialismo não se contenta impondo sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se contenta em apertar o povo entre suas redes, esvaziando o cérebro do colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, aniquila-o. (Fanon, 2003, p. 192).

As práticas de dominação que se repetem ao longo do tempo, a qual chamamos aqui de colonialidade, atuam na desconfiguração daquilo que caracteriza o indivíduo que, outrora, fora diminuído, menosprezado e oprimido por um sistema que, gerido por homens brancos e associados aos grupos de poder, exerciam dominação sobre uma região e/ou povo. Essa “[...] colonialidade é entendida como uma estrutura lógico-cognitiva de domínio colonial que subjaz o controle das metrópoles ou impérios” (Câncio, 2020, p. 45).

Isso interage diretamente com a relação do multilinguismo e os estudantes indígenas, uma vez que, além de buscarem mecanismos de subsistência e manutenção no espaço universitário, precisam também recorrer ao aprofundamento teórico para conduzir a sua atuação nos diferentes jogos de poderes que se instituem nesse espaço e, por meio da linguagem, constroem relações de força tanto com o homem branco como com o indígena que utiliza a língua portuguesa como a sua L1. Contudo, é preciso priorizar vários movimentos. Um primeiro, que cabe à Universidade, diz respeito a “[...] assegurar ao alunado, pelo menos em termos de tolerância linguística, uma cidadania democrática por meio do agir entre línguas” (Cursino, 2020, p. 422). Mas, pensando especificamente as nuances da aprendizagem em uma outra língua, é importante que “[...] o professor se coloque na posição de compreender as estruturas políticas e sociais que o formam, bem como aquelas que moldam seu alunado” (Cursino, 2021, p. 72).

Por fim, existe um último ponto que Walsh (2009) e Cursino (2020; 2021) chamam a nossa atenção, no que diz respeito à educação plurilíngue adotada nos sistemas educacionais europeus que, em certa medida, acabam servindo como parâmetro para os investimentos e práticas de ensino em países da América Latina, como é o caso do Brasil.

A crítica das autoras gira em torno da ideia de que não se deve “administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos” (Walsh, 2009, p. 20). Portanto, pautamo-nos na perspectiva de decolonialidade abordada por Fanon (2003), ao enfatizar que

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz

discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação - ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono - foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que "os" conhece. É O colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial. A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. (Fanon, 2003, p. 26).

Com base nas palavras de Fanon (2003) mencionadas acima, podemos compreender que a descolonização não passa despercebida, pois impacta profundamente a essência do ser, transformando os colonizados de espectadores passivos em agentes ativos na dinâmica da história. Este processo modifica fundamentalmente a identidade e o status dos indivíduos anteriormente subjugados, catapultando-os para uma posição de protagonismo na luta pela autodeterminação e liberdade.

Por isso, quando pensamos no multilinguismo tendo em vista a ótica da decolonialidade, acreditamos que esses jovens estudantes indígenas realizam um grande esforço não apenas para se manterem nos espaços universitários, mas também para administrar a diversidade de suas existências, conforme apregoado por Walsh (2009), sem que haja a radicalização de seu imaginário étnico, conforme intencionam as representações coloniais. Mas trabalha com a perspectiva de, a partir da língua e de suas diferentes linguagens representadas, modificar o ser e transformar o seu espaço de inserção que, outrora, era configurado pela cultura do homem branco e privilegiado na roda do poder. Dito isso, na seção a seguir visualizaremos como ocorre o aprendizado em uma segunda língua nos espaços universitários, tendo como eixo teórico o campo da decolonialidade.

3.3 A relação da língua e da linguagem nos espaços universitários

Como dito anteriormente, cada língua se apresenta de maneira singular, e as diversas variações nas categorias gramaticais de cada idioma devem ser consideradas mediante as interferências, comunicabilidades e choques entre as culturas e as sociedades. Sobre isso, é importante acentuar que a interculturalidade

“[...] permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (Walsh, 2009, p. 25).

Assim, ao pensarmos a hipótese da relatividade linguística, devemos ter em mente duas perspectivas: 1) a língua é a variável independente na relação, pois a estrutura e as características de uma língua específica são vistas como o fator que influencia outros aspectos. Em outras palavras, a língua é considerada a "causa" na relação; e, 2) as experiências, crenças, percepções, visão de mundo e conceitos são as variáveis dependentes, são vistos como sendo influenciados pela língua, são as "consequências" na relação, ou seja, moldam-se de acordo com a língua falada. Portanto, a maneira como as pessoas experimentam o mundo, suas crenças e sua visão de mundo são moldadas pela língua que falam.

Isso entra em consonância com a perspectiva de Walsh (2009), ao inferir que a relação da língua e da linguagem é permeada pela interculturalidade, a qual proporciona

o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que — ao mesmo tempo — alentam a criação de modos outros — de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver. (Walsh, 2009, p. 25).

Dessa forma, a língua nativa de cada pessoa influencia a forma como ela percebe o mundo ao seu redor. Sobre isso, Nascimento, Vieira e Landa (2019, p. 408) chamam a nossa atenção para o fato de que a ausência de interação entre os indivíduos indígenas e não indígenas também é uma forma de linguagem nos espaços universitários, pois “O silêncio, a dificuldade de comunicação e o seu modo de ser desestabilizam, principalmente nas relações do eu e o outro. Por outro lado, verificamos que essas relações afetam e marcam diretamente o sujeito...”.

Além disso, o sistema linguístico de cada língua não se limita a ser apenas um instrumento para a reprodução de ideias; pelo contrário, o sistema desempenha um papel crucial na formação de ideias. Assim, devemos ressaltar a importância da língua não apenas como meio de comunicação, mas também como um “filtro” através do qual interpretamos e construímos nosso entendimento do mundo. Consequentemente, o sistema de uma língua molda não apenas como expressamos nossos pensamentos, como também influencia os próprios processos de

pensamento, afetando nossa percepção, nossas crenças e nossos conceitos. Isso destaca a complexidade e a riqueza que cada língua traz para a compreensão humana e para a diversidade cultural.

Assim, a aplicabilidade da relatividade linguística nos espaços universitários brasileiros envolve uma análise mais profunda das influências que as diferentes línguas e variedades linguísticas exercem no contexto acadêmico. Também conhecida como teoria de Sapir, ela sugere que a estrutura e o vocabulário da língua que uma pessoa fala constitui sua cosmopercepção, seu modo de entender o mundo e de interagir com ele.

No caso específico dos espaços universitários no Brasil, que são diversificados em termos de regionalidade e de variações linguísticas dos estudantes e professores/as, essa teoria pode ser compreendida de diversas formas. Primeiramente, a partir da relação ensino e aprendizagem, ou seja, a forma como os conceitos são ensinados e aprendidos pode variar dependendo da língua materna dos estudantes. Por exemplo, certas línguas podem ter estruturas gramaticais que permitem a compreensão de conceitos específicos em disciplinas como matemática, ciências ou humanidades de modo diferente.

Em segundo lugar, a forma com a comunicação acadêmica se processa pode interferir na comunicabilidade e sociabilidade entre os/as estudantes indígenas e a própria instituição. Em outras palavras, a maneira como as pessoas se comunicam academicamente também pode ser influenciada pela língua que falam.

Isso inclui desde a escolha de palavras até a organização de argumentos e a construção de textos acadêmicos, principalmente quando há estudantes cuja língua materna não é o português, o que recai na importância do entendimento da diversidade linguística e a necessidade de inclusão dos/as estudantes de forma efetiva no ambiente educacional – terceiro aspecto.

Ao referendar a inclusão e diversidade linguística de estudantes e professores/as no ambiente acadêmico, a Universidade abre-se à possibilidade de promover um ambiente inclusivo, acessível, permeado por alternativas baseadas na justiça social, econômica, política e também linguística. Isto é, um ambiente que reconhece e proporciona o respeito pelas variedades do português faladas no Brasil, bem como a valorização de línguas indígenas e de outras comunidades linguísticas presentes no país.

Assim, nas palavras de Baniwa (2006b),

[...] o grande desafio é articular espaços acadêmicos que criem relações simétricas de produção e reprodução de conhecimentos, tendo como base o fato de que tanto os povos indígenas quanto universidades são portadores e disseminadores de conhecimentos milenares, que de diferentes, poderiam ser complementares, contribuindo definitivamente para o avanço e enriquecimento do conhecimento humano, em vista de soluções para os grandes problemas da vida humana e do planeta. (Baniwa, 2006b, p. 5).

Dessa forma, é necessário articular espaços acadêmicos que promovam relações simétricas na produção e reprodução de conhecimentos, pois tanto os povos indígenas quanto as universidades possuem saberes ancestrais valiosos, que, mesmo distintos, têm o potencial de ser complementares.

Esta complementaridade pode significar uma contribuição significativa para o avanço e o enriquecimento do conhecimento humano. Ao reconhecer e integrar essas perspectivas diversas, as soluções para os grandes desafios da vida humana e do planeta podem ser mais abrangentes e eficazes, promovendo um entendimento mais holístico e inclusivo das questões globais.

Outra importante contribuição pode vir da influência do relativismo linguístico, perspectivado por Sapir, na ampliação de pesquisas e produções científicas, conduzindo a um maior entendimento sobre as diferenças linguísticas e a percepção dos fenômenos culturais e sociais específicos dos/as estudantes indígenas. Ou seja, a teoria da relatividade linguística também pode influenciar a maneira como a pesquisa é realizada e como os resultados são interpretados.

É importante notar que a relatividade linguística não implica determinismo linguístico absoluto, conforme já discutido em seção anterior, mas uma sensibilidade maior às influências que a linguagem pode ter nos processos cognitivos e sociais, que nos ajuda a entender que

o sentido não é propriedade das palavras, mas surge nas situações de interação, [...] as relações entre interlocução e sentido, o que envolve diversas considerações sobre a questão do sujeito para a teoria dialógica, da interconstituição dos sujeitos entre si na sociedade e na história, bem como da questão da valoração e da ideologia, a par da questão do discurso e das relações entre sujeito concreto e imagem discursiva. (Sobral; Giacomelli, 2018, p. 308).

Com base nas palavras de Sobral e Giacomelli (2018), podemos inferir que o sentido das palavras não é fixo ou inerente a elas. Em vez disso, ele é construído

dinamicamente através da interação entre os falantes, quer dizer, na interlocução nos processos de interação entre sujeitos.

Assim, a relação entre interlocução e sentido destaca como este é negociado e co-construído durante a comunicação. Cada ato de fala é uma troca onde os interlocutores influenciam e são influenciados pelo contexto e pelas respostas dos outros.

Nos espaços universitários brasileiros, essa sensibilidade pode enriquecer o ambiente acadêmico, promovendo uma maior compreensão intercultural e valorizando a diversidade linguística como um recurso educacional e cultural. Nesse sentido, atrelado a essa discussão, é fundamental ressaltar o papel a ser desempenhado nos debates acerca da decolonialidade e o desejo imperativo de criar espaços para o reconhecimento e a validação de formas de conhecimento consideradas “sem-sentido, não-conceituais, ingênuas e até insuficientemente elaborados” (Medeiros; Bonfante; Esteves, 2023, p. 07). Assim, no que diz respeito à língua portuguesa, esta deve ser visualizada como “[...] um meio importante para o acesso aos conhecimentos universais e ferramenta que [garante, aos indígenas] certo poder para reivindicar seus direitos, visto que a língua é uma ferramenta de representação social, é por meio da língua(gem) que as pessoas se inserem no campo social” (Brandão, 2017, p. 162).

Pensando nisso é que os debates acerca do tema vêm possibilitando a criação de um ambiente para produção cultural e epistemologias alternativas, dentro e fora dos espaços institucionalizados.

Dito isso, a aplicabilidade da relatividade linguística nos espaços universitários brasileiros enriquece a experiência educacional, mas também contribui para um ambiente mais inclusivo, reflexivo e culturalmente sensível, onde as diferentes línguas são reconhecidas como veículos igualmente válidos para o conhecimento e a expressão.

É por conta desse aspecto da validade linguística por meio da fala que concordamos com Krieger e Finatto (2004, p. 29), ao dizerem que “o desenvolvimento da lexicografia e da terminografia multilíngues não deixa de corresponder a uma estratégia para promover as condições de desenvolvimento equalitário entre as línguas que coexistem e, muitas vezes, rivalizam”. Em contextos multilíngues, os espaços universitários, essas disciplinas são fundamentais para documentar e padronizar o vocabulário de diferentes línguas, facilitando a

comunicação e o entendimento entre falantes de várias línguas. Além disso, é possível inferir que o desenvolvimento de recursos lexicográficos e terminográficos em múltiplas línguas ajuda a assegurar que todas as línguas recebam atenção e recursos necessários para seu crescimento e modernização.

Isso é particularmente importante para línguas minorizadas, como as línguas das etnias indígenas, ou menos populares para a sociedade do homem branco, que muitas vezes carece de recursos lexicográficos robustos, se comparados às línguas majoritárias ou dominantes.

Em muitos contextos, línguas diferentes coexistem, mas também competem por espaço, prestígio e uso nas esferas pública e privada. Por isso, promover condições de desenvolvimento igualitário através da lexicografia e da terminografia multilíngues é uma forma de valorizar todas as línguas igualmente, reconhecendo sua importância cultural, social e científica. Com isso, cresce também o dinamismo em facilitar a tradução e a interpretação entre diferentes línguas, melhorando a comunicação em contextos multilíngues.

Assim, ao refletirmos sobre a promoção de diferentes línguas produzindo linguagens em espaços universitários multilíngues, partilhamos da perspectiva de que

A organização e a divulgação de terminologias por meio de instrumentos de referência elaborados em mais de um idioma consiste em um trabalho que cumpre um papel social maior, pois aproxima mundos, facilitando a comunicação e a recuperação da informação no campo do conhecimento especializado. (Krieger; Finatto, 2004, p. 68).

A terminologia, ou seja, a atribuição de nomes (termos) a conceitos específicos dentro de uma área de conhecimento, é essencial para a comunicação precisa e eficaz em qualquer campo do conhecimento especializado. Quando ela é organizada e disponibilizada em múltiplos idiomas, ela cumpre um papel vital ao aproximar diferentes culturas e comunidades linguísticas.

A terminologia multilíngue é fundamental para aproximar os indivíduos de diferentes lugares sociais e etnias em um mesmo espaço, onde as relações de contato são comuns por conta do cotidiano. Ela garante, por sua vez, que todos os personagens tenham uma compreensão clara e uniforme dos termos utilizados na dialética de suas interações, promovendo a coesão e a eficácia das relações sociais e acadêmicas.

Ao fornecer terminologias em múltiplos idiomas, reconhece-se e valoriza-se a diversidade linguística e cultural. Isso não só preserva línguas minoritárias, mas também promove a inclusão de comunidades que, de outra forma, poderiam ser marginalizadas em contextos especializados.

Por isso, há a necessidade de desenvolvimento e implantação de ferramentas de referência multilíngues, uma vez que elas permitem que estudantes de diferentes origens linguísticas aprendam e compreendam terminologias específicas em seus campos de estudo, independentemente da língua em que foram (e estão sendo) educados.

Isso pode ser intermediado também pela questão da afetividade promovida por meio das diferentes linguagens expressas pelos jovens estudantes indígenas nas universidades, pois, de acordo com Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 50),

[...] além do suporte para que o estudante indígena tenha condições concretas de frequentar a universidade, em busca de equidade com os demais alunos, sua permanência também se estabelece na medida em que se constituem relações de afetividade no processo de inserção no mundo acadêmico. (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 50).

Falar, enunciar, é, portanto, um ato que estabelece uma conexão entre o sistema linguístico e o sistema concreto de relações sociais, que chegam à nossa consciência através dos enunciados e dos discursos. Nos enunciados, os sentidos só são compreensíveis se considerarmos a constante negociação entre os seres humanos na sociedade por meio de suas ações, tanto verbais quanto de outros tipos.

Os significados também se originam da atitude da pessoa com quem se fala e da relação que ela mantém com o falante. Muitas vezes, podem surgir significados que não são exatamente aqueles que o falante pretendia transmitir, nem aqueles que o ouvinte pretendia interpretar, mas sim significados criados e compartilhados durante a própria interação (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018).

Quando os interlocutores interagem, isso ocorre a partir da experiência comum na situação, embora não se limite apenas a isso. Assim, ao enunciar, considera-se o que se acha que o outro pode dizer, o que ele disse, o que outras pessoas disseram no passado e o que se prevê que pode ser dito, entre outros fatores, embora não de maneira exaustiva. E a pessoa que ouve ou lê compreende e avalia o que é dito levando em conta todos esses aspectos, mas sempre nos

termos da relação específica que tem com quem falou, tanto de forma mediata quanto imediata (Bakhtin, 2003).

Nesse sentido, a língua é descrita como um sistema semiótico em constante mudança, formado social e historicamente. Ela vai além da função referencial-informativa, servindo principalmente para expressar intenções, regras, convenções e outros elementos relacionados ao caráter social e histórico das interações sociais, nas quais estão presentes os processos ideológicos.

Para Sobral e Giacomelli (2018, p. 314), “a realidade da linguagem é o fato social da interação verbal e não um sistema abstrato de formas idênticas, nem a fala monologal isolada ou o ato psicofisiológico de realização da fala”. A fala dos autores citados ecoa em estudos sociolinguísticos e de análise do discurso, em que o contexto social e a troca de significados são centrais. Ao destacar a linguagem como viva na comunicação, a citação valida a importância do contexto e dos participantes na análise.

4 COSMOPERCEPÇÕES: O QUE DIZEM OS ATORES DESSA PESQUISA NOS QUESTIONÁRIOS E/OU RODAS DE CONVERSAS

Nesta seção apresentamos as análises dos dados gerados durante a pesquisa de campo realizada por meio de questionários e rodas de conversas com estudantes indígenas e questionários com estudantes e professores/as não indígenas, tendo em vista os objetivos, as discussões apresentadas nas seções anteriores e os estudiosos indígenas e não indígenas que se ocupam das temáticas relacionadas ao tema dessa pesquisa.

4.1 Procedimentos metodológicos: girando a roda da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem exploratória e descritiva, combinando pesquisas bibliográfica e de campo para viabilizar uma análise qualitativa dos dados e alcançar os objetivos propostos. Assim, a pesquisa bibliográfica fundamentou-se em estudos das áreas da Linguística, Políticas Linguísticas, Antropologia e história do Brasil, abrangendo livros, teses, dissertações, artigos científicos e documentos legais disponíveis em plataformas digitais. Já a pesquisa de campo foi realizada presencialmente na UFCAT e envolveu rodas de conversa com estudantes indígenas, cujas discussões foram filmadas e gravadas com autorização dos/as participantes. Além disso, aplicamos questionários semiestruturados a 20 estudantes indígenas, 168 estudantes não indígenas e 45³¹ professores/as dos/as estudantes indígenas, mais especificamente 5 professores/as não indígenas de cada estudante indígena que participou das rodas de conversas.

Por envolver seres humanos, a pesquisa seguiu rigorosamente os protocolos éticos exigidos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCAT, com toda a documentação necessária, incluindo Termo de Compromisso do Pesquisador e Equipe, Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes foram devidamente informados sobre todas as etapas do estudo e os cuidados éticos adotados para

³¹De 45 professores/as participantes da pesquisa, 7 não responderam ao questionário e o TCLE em minha presença, digitando as respostas e enviando-as por e-mail.

resguardar suas informações. Após consentirem com os termos da pesquisa, assinaram o TCLE, garantindo sua participação voluntária.

Os primeiros contatos que eu estabeleci com os estudantes xavantes foi na Calourada Cultural – Viva a UFCAT, em 2020. A Ivone, estudante indígena da etnia xakriabá, me apresentou alguns estudantes indígenas calouros e expressou algumas das dificuldades que tinham ao ingressarem e permanecerem na UFCAT. A partir de então, a Ivone me incluiu no grupo de WhatsApp de estudantes indígenas da UFCAT, o que facilitou o meu contato com eles/elas. Por meio desse grupo, organizamos quatro rodas de conversa, duas realizadas em 2023 e duas em 2024.

Os/As participantes indígenas puderam optar por serem identificados/as nominalmente ou por pseudônimos, mediante autorização concedida no TCLE (Apêndice C). A coleta de dados compreendeu questionários respondidos pelos três grupos de participantes – estudantes indígenas (Apêndice A), estudantes não indígenas e professores/as dos/as estudantes indígenas (Apêndice B) –, além das rodas de conversa, que ocorreram no Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo e na Sala de Aula 108 do Bloco Didático I. Todas as rodas foram registradas em vídeo e áudio para posterior transcrição (Apêndice H) e identificação de cada estudante, com duração aproximada de uma hora cada.

No início da pesquisa, em 2020, a UFCAT registrava a matrícula de 13 estudantes indígenas. Em 2024, esse número aumentou significativamente, alcançando um total de 39 estudantes indígenas, de acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), informados por e-mail em 18 de fevereiro de 2024. No entanto, a pandemia de Covid-19, que se intensificou no ano seguinte, impossibilitou a realização da pesquisa de campo nesse período. Optamos por adiar a coleta de dados, considerando que a aplicação de formulários eletrônicos ou a realização de reuniões *online* poderia comprometer os resultados, devido às dificuldades de acesso à internet nas aldeias e à barreira linguística enfrentada pelos estudantes xavantes, cuja língua materna é o xavante (akuwẽ), sendo o português sua segunda língua.

Imprevistos como a pandemia de COVID-19, as alterações dos calendários acadêmicos e a greve dos/as professores/as foram alguns problemas que enfrentamos durante a pesquisa, atrasando a coleta de dados e, conseqüentemente, o término da pesquisa. Porém, por outro lado, pudemos reunir mais estudantes

indígenas nas rodas de conversas, visto que, a cada ano, há mais estudantes ingressantes na UFCAT.

É importante ressaltar que, durante o período de coleta de dados, alguns passos da metodologia da pesquisa foram revistos e alterados, conforme as demandas que surgiram, por exemplo, o TCLE e outros documentos, previamente aprovados pelo CEP-UFCAT, foram modificados para permitir que os/as estudantes indígenas decidissem sobre a publicação de seus nomes e imagens na pesquisa. Além disso, os questionários foram aplicados aos/às 7 professores/às sem a presença do pesquisador, devido ao período de férias dos/as docentes.

4.1.1 Instrumentos da coleta de dados

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos distintos e por meio de três instrumentos: as rodas de conversas, os questionários para estudantes indígenas e os questionários para estudantes e professores/as não indígenas. Iniciamos essa etapa da pesquisa com a primeira roda de conversa, no dia 12 de agosto de 2023, no auditório Professor Paulo de Bastos Perillo, às 9h. Organizamos as cadeiras sobre o palco do auditório, colocamos *webcams* para as gravações de imagens e som e um celular no centro da roda para registrar os áudios, tudo para garantir qualidade do material coletado. No mesmo dia iniciamos os preenchimentos dos questionários, antes do início das rodas de conversas. Ao final de cada roda de conversa realizávamos um lanche, de modo a nos confraternizarmos um pouco.

As segunda e terceira rodas de conversas também aconteceram no Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo, nos dias 19 de agosto de 2023 e 13 de julho de 2024, com horários diferentes da primeira, às 15h. De acordo com os/as estudantes, as rodas de conversas realizadas à tarde seriam mais produtivas e com mais participantes, pois muitos estudantes indígenas jogam futebol aos sábados pela manhã. Quanto à quarta roda de conversa, realizada no dia 26 de setembro de 2024, foi necessário realizá-la na Sala de Aula 108 do Bloco Didático I, às 15h, devido à indisponibilidade de agenda do Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo. Contudo, foi possível fazermos a roda de conversa e registrar todas as atividades sem quaisquer prejuízos.

As rodas de conversas foram iniciadas e conduzidas com perguntas norteadoras. À medida que o papo fluía na roda, outras perguntas eram feitas

individual ou coletivamente sobre assuntos relacionados à língua materna aprendida e utilizada nas aldeias, à vida escolar na aldeia e fora dela, às aulas na UFCAT, às dificuldades e desafios para ingressar e se manter na UFCAT, às atividades coletivas realizadas nas aldeias e outros assuntos.

Destacamos aqui a importância do apoio da Reitoria da UFCAT e da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFCAT, que nos cederam os espaços para a realização das rodas de conversas e disponibilizaram a Van da universidade para o traslado de ida e volta dos/as estudantes indígenas da Moradia Universitária do Cerrado (MUC) à UFCAT.

Os/as estudantes não indígenas e professores/as não indígenas contribuíram na pesquisa respondendo os questionários em seus momentos de aulas, nas datas e horários previamente agendados com os/as professores/as não indígenas via WhatsApp. De modo que os questionários foram respondidos simultaneamente por cada turma de estudantes, sem terem que se descolarem em outros horários para participarem da pesquisa.

Ressalto que o privilégio de ser um servidor público na UFCAT e me relacionar com muitos/as professores/as, durante quinze anos possibilitou que eu os/as contatasse via WhatsApp e e-mails para lhes convidar a participar da pesquisa e agendarmos os horários de nos encontrarmos nas salas de aulas para que, juntamente com os/as estudantes não indígenas, respondessem os questionários.

Aqueles/as professores/as que não responderam os questionários nas aulas juntos/as com os/as estudantes não indígenas o fizeram nas coordenações de cursos ou nos laboratórios. Entre os/as professores/as convidados/as a participarem da pesquisa, somente uma se recusou sem qualquer justificativa; os/as demais foram muito educados/as, atenciosos/as e interessados/as pelo tema.

4.1.2 Geração dos dados

Finalizada a coleta de dados, partimos para a organização do material. Primeiro, separamos os questionários em estudantes indígenas, estudantes não indígenas e professores/as não indígenas. Colocamos todos os questionários em ordem alfabética. No caso dos materiais de estudantes não indígenas, fizemos uma organização mais específica, colocamos na ordem alfabética em cada curso, depois

em ordem alfabética por curso também, que nos permitiu elaborar códigos para participantes, que não foram identificados/as.

Aos questionários respondidos por estudantes não indígenas atribuímos códigos, conforme as legendas abaixo, seguido da quantidade de estudantes que responderam a este instrumento: Administração: ENIA (Estudantes Não Indígenas Administração) – 34; Ciências Biológicas: ENICB (Estudantes Não Indígenas Ciências Biológicas) – 18; Educação Física: ENIEF (Estudantes Não Indígenas Educação Física) – 27; Enfermagem: ENIF: (Estudantes Não Indígenas Enfermagem) – 25; História: ENIH (Estudantes Não Indígenas História) – 16; Letras: ENIL (Estudantes Não Indígenas Letras) – 5; Medicina: ENM (Estudantes Não Indígenas Medicina) – 17; Pedagogia: ENIP (Estudantes Não Indígenas Pedagogia) – 12; Psicologia: ENIPS (Estudantes Não Indígenas Psicologia) – 14, totalizando 168 (Cento e sessenta e oito) estudantes não indígenas (Apêndice F).

Os questionários respondidos pelos/as professores/as foram organizados/as em ordem alfabética, identificados com o código PROF, e o número cardinal em que está listado, correspondente à organização alfabética, por exemplo: PROF1, PROF2, PROF3. Contamos com a participação de 45 (Quarenta e cinco) professores/as (Apêndice G).

O segundo momento foi dedicado às transcrições dos áudios das rodas de conversas, as quais nos exigiram gravações de boa qualidade para serem transcritas com muita atenção e tempo de escuta. Para que não houvesse erros nas transcrições, fizemos a escuta das transcrições três vezes (Apêndice H). Contabilizamos quatro rodas de conversas, respectivamente, com 59 min. (01), 1 hora e 24 min. (02), 1 hora e 24 min. (03) e 1 hora e 11min, totalizando 4 horas e 58 min. de gravações e transcrições.

Os/as estudantes indígenas foram identificados/as nas transcrições das rodas de conversas com seus respectivos nomes, conforme autorização no TCLE e concordância do grupo ao que manifestou a estudante Ivone sobre a relevância histórica e social da pesquisa e de suas participações.

Sim, e eu acho importante a gente ser publicado porque tem gente que só quer escolher nossos dados e a gente não é visibilizado e a gente precisa ser visibilizado para que os próximos parentes, os próximos parente nossos venham e também sejam reconhecidos. Nossa, aquela, aquela turma lá esteve presente, lutou por nós, esteve aqui. Porque se a gente só participá de pesquisa, a gente nunca vai ter tipo assim, Ah! participei de uma

pesquisa, mas não tem o nosso nome. Então, por isso que eu falei que eu quero que coloca o meu nome, se vocês também quiserem, eu acho que é importante, porque vocês também vão entrar numa coisa de doutorado, entenderam? (Ivone, Roda de conversa 1, 2023, p. 1, linhas 55-62).

Por isso, em cada fala transcrita haverá o primeiro nome do/a estudante. Os nomes completos foram listados e apresentados nos agradecimentos, como uma homenagem prestada ao grupo, e nas Referências, pois as participações dos/as estudantes nas rodas de conversas também são produções autorais, atuando como produtores/as de conhecimentos e não como meros objetos de estudos. Reiteramos, com as palavras de Baniwa (2006a, p. 170), que

[o]s principais saberes indígenas estão ligados à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial. (Baniwa, 2006a, p. 170).

Portanto, não poderia ter sido uma escolha melhor do que a realização de rodas de conversas para que os/as estudantes indígenas se expressassem oralmente, às vezes falando em língua portuguesa ou também utilizando a sua língua materna para se comunicarem entre si.

Para a realização das transcrições das rodas de conversas foram necessárias as chaves³² listadas a seguir, no intuito de evidenciar possíveis falas incompletas, sons ou ruídos não identificados e outras coisas.

- 1 – (comentário) – expressam risos, choros, gritos, ruídos e sons identificáveis e não identificáveis.
- 2 – Itálico – Intervenção de terceiros ou discurso indireto.
- 3 – [palavra ou palavras incompletas] – supressão de palavras recuperáveis no contexto da narrativa.
- 4 – [parte da palavra] – supressão de sílabas ou de parte da palavra que frase poderia comprometer a compreensão de trecho/palavra transcrita.
- 5 – Apóstrofo – supressão da palavra ou de parte dela que também poderia comprometer o entendimento de quem lê.
- 6 – .Indica pausa na fala ou discurso incompleto.

³² As chaves 1, 3, 4 e 5 foram reproduzidas da tese de Paula (2007); e as chaves 2, 6, 7, 8 e 9, da dissertação de Oliveira-Silva (2017).

7 – [[]] – sobreposição de vozes.

8 – # - mudança de assunto no decorrer da frase formulada ou correção na pronúncia de uma palavra.

9 – (...) – supressão proposital de informações que não podem aparecer por causa da ética em pesquisa.

Ressaltamos que as palavras “cê”, “ocê” e “né” não receberam apóstrofo porque são palavras consagradas pelo uso. O “tá”, quando usado como interjeição afirmativa ou indicando interrupção de um assunto, também não recebeu apóstrofo, mas o “tá”, enquanto aférese do verbo estar, recebeu apóstrofo para diferenciá-lo da interjeição. Há palavras que se uniram na fala, a exemplo de "muito a", que na primeira narrativa foi pronunciado como muit'a por causa da apócope do fonema /o/ da palavra muito.

Na organização dos questionários dos estudantes indígenas, para a tabulação e análise dos perfis e das respostas relacionadas às suas perspectivas sobre a UFCAT (Questões 11 a 16 do Apêndice A), adotamos a ordem alfabética e os identificamos por códigos, compostos pela etnia e um número sequencial na lista de participantes. Essa codificação, exemplificada por EIX1 (estudante indígena Xavante 1), EIXK2 (estudante indígena Xacriabá 2) e EITK3 (estudante indígena Truká 3), permitiu a análise dos dados sem a necessidade de identificação individual dos estudantes.

Essa escolha se justifica pelo fato de que o questionário, composto por perguntas de múltipla escolha, visava coletar informações sobre perfis e opiniões em relação à UFCAT, sem exigir respostas que revelassem a identidade dos participantes. As perguntas foram elaboradas para obter dados agregados sobre as percepções e expectativas dos estudantes, e não informações pessoais que pudessem identificá-los

Fizemos registros fotográficos para incluirmos na pesquisa, de maneira que os/as estudantes indígenas e este pesquisador tenham seus rostos conhecidos e lembrados mesmo que cá não estejamos mais.

4.2 Análises

Optamos pela divisão das análises em grupos de indígenas e não indígenas, porque percebemos dois lugares de fala, dois grupos de cosmopercepções diferentes: estudantes indígenas e estudantes e professores/as não indígenas. Assim, as análises se apresentam em três subseções: a primeira, referente as/às estudantes indígenas, a segunda, aos/às estudantes não indígenas e professores/as não indígenas e a terceira apresenta uma análise geral comparativa de todas as discussões.

4.2.1 *“Eu falo [português], mas às vezes eu erro, mas é normal”.*

A realização das rodas de conversas foi fundamental para contemplarmos os objetivos dessa pesquisa. Além disso, também foi para mim motivo de grande satisfação e aprendizado, pois pude conhecer mais sobre as etnias e culturas dos/as estudantes indígenas da UFCAT e me relacionar com eles/as de modo que se abriram comigo ao dizerem sobre si, suas famílias e aldeias. À medida que conversávamos, várias questões discutidas nas seções anteriores foram sendo legitimadas com as falas dos/as estudantes indígenas, como: o desrespeito com a cultura indígena, a importância de suas línguas na preservação de suas ancestralidades; a falta de políticas linguísticas para a garantia do direito linguístico das diversas etnias; as dificuldades de comunicação e interação entre estudantes indígenas, estudantes não indígenas e professores/as não indígenas nas aulas; as dificuldades para entenderem os conteúdos ministrados nas aulas; os seus sentimentos sobre a UFCAT; a falta de interculturalidade nas aulas e demais espaços da UFCAT e na afirmação das identidades indígenas.

Antes de iniciarmos as análises das transcrições das rodas de conversas e questionários, quero apresentar a vocês os/as meus/minhas parceiros/as na realização dessa pesquisa, mostrar os/as “donos/as” das conversas, dos relatos e histórias, que vieram de diferentes regiões do Brasil para estudar na UFCAT e, ainda, que trazem consigo todos os seus que vieram antes, a sua ancestralidade, conhecimentos, culturas, vivências, as suas cosmopercepções.

Para tanto, narro abaixo de cada foto das rodas de conversas um pouco das nossas experiências e identifico os/as estudantes indígenas em cada foto.

Foto 1 – Roda de conversa 01 – 12/08/2023 – Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo / UFCAT.



Fonte: acervo do autor.

Nota: participantes Cacildo, Ivone, Grazielle, Denis, Jocastra, Euzebio, Euricko, Dzar, Wallace, Felisberto, Kenio, Hanuan, Marina, Indianara e Evanio, em sentido horário.

Na primeira roda de conversa, reunimos quatorze estudantes indígenas (sete xavantes e sete xakriabás). Inicialmente, expliquei sobre os procedimentos da pesquisa, as questões éticas, os objetivos e como as rodas seriam realizadas. Os/as estudantes estavam um pouco tímidos/as, mas, à medida que fomos conversando, percebi que as participações foram sendo contempladas em cada assunto abordado. Contudo, os estudantes indígenas da etnia xavante demonstraram insegurança ao falarem, provavelmente, por causa do domínio da língua portuguesa.

Os estudantes xavantes aprendem em suas respectivas aldeias, localizadas no estado do Mato Grosso, a língua xavante ou também chamada por akuwẽ, já os estudantes e as estudantes xakriabás, os/as quais vivem em aldeias no norte do estado de Minas Gerais, não aprenderam a língua originária de sua etnia, pois a língua portuguesa é a língua materna da aldeia e somente há pouco iniciou o processo de revitalização da língua xakriabá.

No momento de responderem, o questionário me coloquei à disposição para sanar quaisquer dúvidas e estive atento para auxiliar quem necessitasse. Houve trocas de informações entre os estudantes xavantes e entre os/as estudantes

xakriabás. Percebi que os estudantes xavantes tiveram um pouco de dificuldade para compreenderem as perguntas e demoraram mais que os/as estudantes xakriabás, tendo sido necessários 37 minutos para completarmos a atividade com os questionários.

Foto 2 – Roda de conversa 02 – 19/08/23 – Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo / UFCAT.



Fonte: acervo do autor.

Nota: participantes Cacildo, Denis, Euzebio, Felisberto, Kenio, Evanio, Dzar, Ivone, Indianara, Hanuan, Euricko, Wallace, Alisson, em sentido horário.

Na segunda roda de conversa, contamos com a participação de doze estudantes indígenas, oito xavantes e quatro xakriabás. A interação entre os/as estudantes foi muito boa, há sempre muito respeito entre eles. Aproveitamos para fazer a brincadeira conhecida como “telefone sem fio”, a qual consiste em se fazer um círculo ou uma linha reta com os/as participantes e a pessoa que estiver em uma das pontas cochicha alguma palavra ou frase no ouvido da pessoa que está ao seu lado. Assim, cada pessoa vai cochichando no ouvido do/a outro/a participante aquilo que lhe foi dito ou tenha entendido. No final, a última pessoa dirá em voz alta qual a mensagem que ouviu. Muitas vezes as pessoas não acertam ou alteram a mensagem até que ela chegue ao final do “fio”. Não teria sido diferente na nossa

roda de conversa. Brincamos três vezes, primeiro em língua portuguesa, depois em xavante e, por fim, em xakriabá. Em nenhuma vez as mensagens foram transmitidas tais quais foram repassadas aos/às participantes.

Imaginemos que, se uma palavra ou frase, às vezes é difícil de ser entendida numa brincadeira divertida entre pessoas de diferentes culturas, o que pode ocorrer na sala de aula quando estudantes indígenas estão ouvindo palavras, frases e textos em outra língua, cujos conceitos eles/as desconhecem e talvez não façam nenhum sentido para eles/as?

No final da roda de conversa, pediram para fazer um cântico de bênção. Permanecemos em pé ainda em círculo e os estudantes xavantes entoaram o cântico e fez movimentos parecidos com uma dança. Em seguida, fui presenteado com um colar feito por eles. Esse ato me deixou muito feliz e me senti querido por eles.

Foto 3 - Roda de conversa 03 – 13/07/24 – Auditório Professor Paulo de Bastos Perillo / UFCAT.



Fonte: acervo do autor.

Nota: participantes Jocastra, Cacildo, Marina, Alisson, Maria Helena, Keline, em sentido horário.

A terceira roda de conversa foi marcada pela primeira participação da Keline, estudante da etnia truká, e da professora Maria Helena de Paula, minha orientadora. Contamos com quatro estudantes indígenas na roda de conversa, um xavante, duas xakriabás e uma truká. As estudantes xakriabás e truká pareceram estar mais à vontade e, por isso, falaram mais do que o estudante xavante, o que nos leva a supor que por serem a maioria e dominarem a língua portuguesa se expressaram

mais nas conversas; em contraparte, por ser o único estudante xavante naquela roda, as interações do Alisson tiveram falas curtas. De qualquer forma, foi uma roda de conversa muito produtiva e falamos sobre as atividades coletivas que realizam nas aldeias, algumas tradições de cada etnia etc.

Foto 4 – Roda de conversa 04 – 26/09/24 – Sala de Aula 108, Bloco Didático I / UFCAT.



Fonte: acervo do autor.

Nota: participantes Cacildo, Denis, Videncio, Lorrán, Deiyd, Hanuan, Indianara, Mario, em sentido horário.

Na quarta e última roda de conversa, tivemos a participação de estudantes indígenas que ainda não haviam participado das rodas anteriores, o que nos permitiu falarmos sobre outros tantos assuntos que serão abordados mais adiante. Neste dia, somamos na roda sete estudantes indígenas, dois xavantes e cinco xakriabás.

Os dados apresentados no Quadro 1 indicam a existência de pelo menos três etnias indígenas na UFCAT: xavante (Mato Grosso), xakriabá (Minas Gerais) e truká (Pernambuco), predominando estudantes das etnias xavante e xakriabá, reafirmando a diversidade cultural indígena na UFCAT. A maioria dos estudantes indígenas foi alfabetizada em suas aldeias, evidenciando um distanciamento inicial da cultura acadêmica ocidental e que a educação escolar indígena tem se fortalecido nos últimos anos. Por isso, a adaptação de nossos/as estudantes indígenas no ensino superior pode representar um desafio significativo, especialmente considerando que a língua portuguesa é uma segunda língua para metade do número de participantes.

A distribuição dos cursos escolhidos pelos estudantes indígenas sugere algum interesse maior por áreas da saúde e educação, o que pode estar relacionado à necessidade de fortalecimento das comunidades indígenas nessas áreas. Além disso, a idade variada dos ingressantes aponta para trajetórias educacionais distintas, muitas vezes interrompidas ou retardadas por possíveis dificuldades socioeconômicas.

Quadro 1 – Apresentação dos dados coletados na Seção 1 - Questionário dos/as estudantes indígenas.

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Idade	18 anos	2
	19 anos	3
	20 anos	1
	21 anos	2
	23 anos	3
	24 anos	2
	25 anos	1
	27 anos	2
	28 anos	1
	29 anos	1
	33 anos	1
	40 anos	1
Etnia	Truká	1
	Xakriabá	9
	Xavante	10
Aldeia	Aldeia Wede'rã-MT	1
	São Pedro-MT	4
	Sangradouro-MT	3
	São João das Missões-MG	8
	Barreiro Preto-MG	1
	Aldeia Caatinga Grande, Cabrobó-PE	1
	Cruz Alta – Barra do Garça-MT	1
	Território Indígena São Marcos-MT	1
Língua Materna	Xavante	10
	Portuguesa	10
Idade em que aprendeu a Língua Portuguesa.	1 ano	2
	2 anos	7
	3 anos	1
	6 anos	1
	8 anos	1
	9 anos	1
	12 anos	1
	14 anos	3
	15 anos	2
	16 anos	1
Onde foi alfabetizado.	Aldeia	18
	Cidade	2
Onde concluiu o Ensino Médio.	Barra do Garças	1
	IF Goiano	3
	Na Aldeia	5

	Cidade	11
Curso	Administração: EIA (Estudantes Indígenas Administração)	1
	Ciências Biológicas: EICB (Estudantes Indígenas Ciências Biológicas)	3
	Educação Física: EIEF (Estudantes Indígenas Educação Física)	4
	Enfermagem: EIF: (Estudantes Indígenas Enfermagem)	4
	História: EIH (Estudantes Indígenas História)	1
	Letras: EIL (Estudantes Indígenas Letras)	2
	Medicina: EM (Estudantes Indígenas Medicina)	1
	Pedagogia: EIP (Estudantes Indígenas Pedagogia)	2
	Psicologia: EIPS (Estudantes Indígenas Psicologia)	2
	Total	20 estudantes
Ano de Ingresso na UFCAT	2016	1
	2019	3
	2020	3
	2021	3
	2022	3
	2023	6
	2024	1
Outra formação	Sim – (Técnico de Biotecnologia)	2
	Não	18

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No Quadro 1, podemos também fazer uma breve análise das respostas dos/as estudantes indígenas, ainda que tais dados sejam subjetivos, pois eles demonstram informações acerca das impressões e expectativas sobre a UFCAT. Esses dados são de muita importância para corroborarem as análises das rodas de conversas. Neste sentido, apresentamos a seguir as respostas das questões 11 a 16 do questionário aplicado aos/às estudantes indígenas (Apêndice A), com uma síntese para cada questão.

Questão 11 - Nível de expectativa para ingressar na universidade: a maioria dos/as estudantes indígenas (15) indicou um alto nível de expectativa (notas entre 7 e 10), o que sugere que a entrada na universidade é vista como um passo importante e positivo para esses/as estudantes. As respostas (5) com notas mais baixas (notas entre 1 e 6) podem indicar diferentes fatores, como receio de dificuldades na adaptação à vida universitária ou incertezas sobre o curso escolhido.

Questão 12 - Nível de satisfação em relação à graduação: a maioria dos/as estudantes (13) também indicou um alto nível de satisfação (notas entre 7 e 10) com

a graduação, o que pode ser um indicativo de que a universidade tem conseguido atender a algumas expectativas e necessidades acadêmicas desses/as estudantes. As respostas (7) com notas mais baixas (notas entre 1 e 6) podem indicar dificuldades enfrentadas por alguns/mas estudantes, como problemas de adaptação à vida acadêmica, dificuldades financeiras ou discriminação.

Questão 13 - Nível de satisfação em relação ao respeito e à valorização da sua cultura na universidade: nessa questão as respostas foram mais variadas, 6 estudantes indicaram um alto nível de satisfação (notas entre 7 e 10), enquanto 14 estudantes indicaram níveis de satisfação entre 1 e 6. Essa variação pode refletir a diversidade de experiências dos/as estudantes indígenas na universidade, com alguns se sentindo mais acolhidos/as e valorizados/as do que outros/as.

Questão 14 - Nível de satisfação em relação à interação com os colegas de sala: a minoria dos/as estudantes (8) indicou um alto nível de satisfação (notas entre 7 e 10) com a interação com os colegas, o que sugere que a universidade tem propiciado um ambiente de convivência positivo entre estudantes indígenas e não indígenas. As respostas (12) com notas mais baixas (notas entre 1 e 6) podem indicar dificuldades de integração de alguns/as estudantes, o que pode estar relacionado a questões como preconceito ou diferenças culturais.

Questão 15 - Nível de satisfação em relação à interação com os/as professores/as: nessa questão, 10 estudantes indicaram um alto nível de satisfação (notas entre 7 e 10), enquanto 10 estudantes indicaram níveis de satisfação entre 1 e 6. Essa variação pode refletir a diversidade de experiências dos estudantes com os professores/as, com alguns se sentindo mais acolhidos e compreendidos do que outros.

Questão 16 - Nível de satisfação em relação às disciplinas que cursou: a maioria dos/as estudantes indígenas (13) indicou um alto nível de satisfação (notas entre 7 e 10) com as disciplinas cursadas, o que pode ser um indicativo de que o currículo da universidade tem oferecido conteúdos relevantes e interessantes para os/as estudantes indígenas. As respostas (7) com notas mais baixas (notas entre 1 e 6)

podem indicar a necessidade de adaptações no currículo para atender melhor às necessidades e interesses dos/as estudantes indígenas.

A análise do Quadro 2 sugere que a maioria dos estudantes indígenas participantes da pesquisa está satisfeita com a experiência na universidade, tanto em relação à graduação em si quanto à interação com os colegas. No entanto, as respostas também indicam desafios a serem superados haja vista que as respostas escritas dos/as estudantes indígenas divergiram das falas nas rodas de conversas.

Quadro 2 – Respostas dos/as estudantes indígenas – Seção 2 do questionário.

Questão	Código do/a entrevistado/a	Resposta
11 - Marque com X qual era o seu nível de expectativa para ingressar na Universidade.	EIX1	2
	EIXk2	10
	EIXK3	1
	EIX4	10
	EIX5	10
	EIX6	10
	EIX7	4
	EIX8	8
	EIXK9	3
	EIXK10	9
	EIXK11	10
	EIXK12	10
	EIXK13	6
	EITK14	9
	EIX15	10
	EIXK16	8
	EIXK17	8
	EIX18	7
	EIX19	9
	EIX20	10
12 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à graduação que está cursando.	EIX1	1
	EIXk2	8
	EIXK3	10
	EIX4	10
	EIX5	9
	EIX6	4
	EIX7	10
	EIX8	7
	EIXK9	7
	EIXK10	4
	EIXK11	5
	EIXK12	8
	EIXK13	10
	EITK14	9
	EIX15	10
	EIXK16	6
	EIXK17	6
	EIX18	10
	EIX19	10
	EIX20	2
su a co m pr ee ns ão da	EIX1	2

Questão	Código do/a entrevistado/a	Resposta
	EIXk2	10
	EIXK3	5
	EIX4	5
	EIX5	5
	EIX6	2
	EIX7	10
	EIX8	2
	EIXK9	4
	EIXK10	8
	EIXK11	5
	EIXK12	5
	EIXK13	5
	EITK14	8
	EIX15	10
	EIXK16	6
	EIXK17	5
	EIX18	5
	EIX19	10
	EIX20	2
14 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação ao respeito e valorização da sua cultura na universidade.	EIX1	2
	EIXk2	7
	EIXK3	10
	EIX4	4
	EIX5	5
	EIX6	2
	EIX7	10
	EIX8	1
	EIXK9	7
	EIXK10	2
	EIXK11	1
	EIXK12	4
	EIXK13	10
	EITK14	8
	EIX15	5
	EIXK16	5
	EIXK17	3
	EIX18	10
	EIX19	10
	EIX20	4
15 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à interação com os professores das disciplinas que você cursa ou já cursou.	EIX1	2
	EIXk2	9
	EIXK3	10
	EIX4	10
	EIX5	5
	EIX6	5
	EIX7	10
	EIX8	5
	EIXK9	9
	EIXK10	4
	EIXK11	5
	EIXK12	4
	EIXK13	10
	EITK14	9
	EIX15	6
	EIXK16	6
	EIXK17	8

Questão	Código do/a entrevistado/a	Resposta
	EIX18	5
	EIX19	10
	EIX20	5
16 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à interação com os colegas de sala.	EIX1	2
	EIXk2	9
	EIXK3	5
	EIX4	9
	EIX5	5
	EIX6	4
	EIX7	10
	EIX8	10
	EIXK9	10
	EIXK10	9
	EIXK11	5
	EIXK12	4
	EIXK13	10
	EITK14	8
	EIX15	10
	EIXK16	6
	EIXK17	8
	EIX18	10
	EIX19	10
	EIX20	7

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

4.2.2 Análise das rodas de conversa com estudantes indígenas

Os dados gerados com as rodas de conversas configuram extenso e rico arcabouço cultural, linguístico e antropológico, podendo ser explorados em diversas áreas e possibilitar muitos outros estudos. Por isso, fizemos um recorte do *corpus* de análise nessa pesquisa e estamos certos de que as análises das rodas de conversas possibilitam outras perspectivas em estudos que venham a se valer desse material.

As rodas de conversas realizadas com os/as estudantes indígenas foram bastante produtivas e apresentaram aspectos importantes sobre: suas experiências na universidade - positivas, negativas, desafiadoras; suas atividades nas aldeias - costumes, rituais, alimentação, família, território; suas opiniões e perspectivas quanto ao ensino e à valorização das culturas indígenas na UFCAT, compartilhando um pouco de suas cosmo percepções. As rodas de conversas foram momentos especiais que fomentaram dados necessários para suscitar mudanças no ensino e nas epistemologias sobre educação superior na UFCAT numa perspectiva decolonial, intercultural e para todos/as.

De acordo com Baniwa (2019a, p. 24),

Os dados gerais de matrículas indígenas no ensino superior são indicadores importantes do progresso que foi alcançado nos últimos anos, sem dúvida, avanço histórico, na medida em que indica a quebra de paradigmas histórico, político e epistêmico que é a derrubada dos muros blindados da academia europeia, etnocêntrica e colonialista para a importante parcela da sociedade, dentre os quais, os povos indígenas. (Baniwa, 2019a, p. 24).

O aumento de indígenas no ensino superior em instituições públicas pode ser atribuído à Lei de Cotas nº 12.711/2012, conforme discutimos na seção 2, que viabiliza a entrada de indígenas brasileiros, ao interesse dessas populações em se profissionalizarem, com o intuito de retornarem às aldeias para trabalharem em funções que podem estar sendo ocupadas por não indígenas e para terem instrumentos de lutas, também denominados como “ferramenta dos brancos” (Amado, 2022).

De acordo com Amado (2022), universidade, para os povos indígenas, representa mais do que um objetivo pessoal, é também um instrumento de luta e transformação social, antes desconhecido. Mesmo após a formação acadêmica, os indígenas seguem praticando suas tradições e expressando sua cultura, seja por meio de cantos, danças ou rezas, demonstrando que a universidade não os impede de manter suas tradições e que a interação entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais é possível.

Como percebemos no relato da Ivone, o fato de estudantes indígenas ingressarem na universidade não garante que irão concluir os cursos: “É porque a gente quis vir mesmo, sabendo que tem muita escassez de funcionários, não é? Hoje em dia, graças a Deus, não mais, porque tem muita gente está se formando e procurando faculdade para a gente poder trabalhar, tipo, dentro da nossa idade, não é filho, mas hoje, graças a Deus, acho que nós, que xakriabá é um dos maiores, que tem mais estudante fora aí em todo lugar e que está expandindo. Acho que até o serviço vai ficar pouco, porque todo mundo está se formando graças a Deus, *formando não, estão tentando se formar não é se formar, a gente não sabe, a gente está aí no caminho, para tentar, mas nós. Nós estamos tentando bastante não só aqui no UFCAT, Santa Maria, em vários lugares, Bahia, em todos lugares*” (Roda de conversa 1, 2023, p. 6, l. 275-283, destaque nosso). Percebe-se, portanto, que a conclusão do curso superior pode ser uma experiência frustrante para muitos/as

estudantes indígenas, haja vista as muitas barreiras culturais e linguísticas que os/as impedem de chegarem até o final do curso com êxito.

Foram muitos os relatos³³ acerca das dificuldades em relação ao uso da língua portuguesa, especialmente na leitura, interpretação de textos acadêmicos e na produção textual. Ivone, por exemplo, disse ter dificuldades na leitura e que os textos passados pelos professores são difíceis: “Na leitura eu tenho dificuldade” (Roda de conversa 1, 2023, p. 5, l. 231). Essa dificuldade também foi apontada por Jocastra, ao afirmar que os textos são difíceis de entender: “Eu tenho, porque os texto que os professor passa são eles bem difíceis, na maioria. Eu, por exemplo, tenho muita dificuldade de compreender os textos” (Roda de conversa, 2023, p. 5, l. 233-234). As dificuldades com a língua portuguesa estão relacionadas às diferenças culturais entre estudantes indígenas e professores/as não indígenas. Ainda que os/as estudantes xakriabás tenham a língua portuguesa como língua materna, as tradições, costumes e modo de falar diferem da língua utilizada no espaço acadêmico.

É necessário ressaltar que dificuldades com a leitura e a escrita em língua portuguesa no ensino superior não são questões presentes apenas na vida de estudantes indígenas. Estudantes não indígenas também podem enfrentar muitas barreiras na vida acadêmica, por causa de sua formação básica que, muitas vezes, não trabalham gêneros textuais e discursivos que são comuns na esfera acadêmica. A universidade, em sua monocultura e práticas, por outro lado, talvez não se esforce por se fazer compreendida por esses/as estudantes, indígenas ou não.

As dificuldades no entendimento dos conteúdos ministrados nas salas e na interação com estudantes e professores/as não indígenas são mais preocupantes nos relatos dos estudantes xavantes, haja vista que eles não têm fluência na língua portuguesa esperada pela universidade. Euzebio nos contou que no início do curso foi mais complicado lidar com os/as professores/as, com a língua portuguesa e a sua própria língua: “a gente enfrentou muita coisa, muito desafio na questão da# de lidar com os professores dentro da universidade, também a própria, tipo, a nossa língua também, que dificulta muito, tipo, a compreensão das aula, dos conteúdo” (Roda de

³³ Os relatos transcritos na pesquisa, especialmente nesta seção, foram integralizados aos textos, sem recuos de acordo com as regras da ABNT. Entendemos que os/as estudantes indígenas fazem parte da construção dessa pesquisa e merecem que suas falas, muito legitimadas em suas vivências, estejam em destaque nos textos integrando os parágrafos. Aqui temos autores/as indígenas, produtores/as de conhecimentos e de partes constitutivas dessa pesquisa, por isso também figuram na seção de Referências.

conversa 1, 2023, p. 4, l. 150-152). Evanio e Euricko, respectivamente, reforçaram as dificuldades com a língua portuguesa e com o conteúdo das disciplinas: "É muito difícil de falar alguns. É difícil para mim ainda, a língua português, isso é importante para mim, para nós todos, quer dizer assim, é lutar para aprender, para aprender mais, né? É isso aí" (Roda de conversa 1, 2023, p. 3, l. 108-110). "Bom como eu comecei agora, pra mim 'tá indo bem, mas, como você falou, às vezes para a gente, tem dificuldade também de falar português, sempre falo, eu não me escondo, não, quando alguém me pergunta, principalmente professores e por exemplo, agora. E momento que não fala não, eu falo, mas às vezes eu erro, mas é normal" (Roda de conversa, 2023, 1, p. 4, l. 173-177).

Os relatos são fontes de muitos questionamentos, como: se o governo estabeleceu cotas para estudantes indígenas ingressarem em instituições de ensino superior, há algum plano de educação para o ensino superior que contemple um modelo de educação que respeite as diversidades culturais e linguísticas dos povos brasileiros? A lei deve garantir somente o ingresso de estudantes indígenas ou a permanências deles/as até a conclusão exitosa dos cursos? A universidade, em sua autonomia didática e pedagógica, tem se preocupado em se qualificar para promover o seu deslocamento epistemológico, de modo a efetivar interculturalidades no ensino, na pesquisa e na extensão? Sabendo-se das adversidades enfrentadas na universidade, o prazo de formação e conclusão dos cursos deve ser o mesmo para estudantes indígenas e não indígenas? Esperamos contemplar algumas dessas perguntas até o final dessa pesquisa.

Diversos estudantes relataram sentir timidez e insegurança ao se expressarem em português, especialmente em situações de apresentação de trabalhos ou participação em debates. Essas dificuldades podem estar relacionadas à insegurança com a sua performance em língua portuguesa, que para muitos estudantes indígenas é a segunda língua, ou ao medo de sofrerem preconceito por parte de colegas e professores/as. Mariana, por exemplo, disse ter dificuldade em apresentar trabalhos em público, mesmo quando domina o conteúdo: "Eu também tenho dificuldade em aprender texto, tenho uma certa dificuldade também em apresentar em público, por exemplo: eu tenho um seminário para apresentar, tenho muita dificuldade de falar, não é questão, tipo assim, às vezes eu estou entendendo, eu vou apresentar aquilo, mas quando chego na sala de aula eu não consigo me expressar da forma que eu queria, falar do jeito que eu tinha pretendido, sabe, falar

ali na sala” (Roda de conversa 1, 2023, p. 5, l. 236-241). Ela afirmou que a timidez atrapalha e que falta treinamento para lidar com essa dificuldade: “É falta essa parte, assim, trabalhar em cima disso, sabe a apresentação?” (Roda de conversa 1, 2023, p. 6, l. 253).

Graziele também expressou sentir-se insegura ao falar em público, especialmente por estar em uma sala com colegas que dominam a língua portuguesa: “Eu acho que às vezes também a gente se sente incapaz, porque na nossa sala só tem gente que estudou nas melhores escolas, sabe ler muito bem, sabe falar muito bem e quando chega a gente, a gente, a gente fica com vergonha. Tem vezes, tipo, no início, que eu me sentia excluída por não poder falar muito bem, não conseguir me expressar no seminário e ter que montar grupo. Aí eu ficava meio de canto, eu tinha mais amigas, amigas mais próximas da sala que sempre me ajudam até hoje, assim, eu sempre faço grupo com elas, que elas sabem o meu nível de dificuldade e sempre estão ali pra me ajudar. Só que eu acho que nem é tanto de não saber falar, acho que aquela insegurança de estar fazendo errado, de estar falando alguma coisa errada, em questão do português, da escrita. Mesmo que a nossa escola seja muito boa, ela não tem o nível dessas outras pessoas. Eu escrevo muita coisa errada, eu falo muita coisa errada. E eu acho que isso dificulta muito. O jeito que os professores formulam as provas, as perguntas, também é uma dificuldade muito grande pra mim, porque eles problem# dificultam muito, ao invés de colocar uma simples razão, dificultam, colocam um monte de palavras que não precisava e você fica lá, o que que é isso? De onde que ’tava isso? E eu acho que isso é o que me traz mais insegurança, sabe? Principalmente nas provas, quando inicia o período, aí é um professor novo e você não sabe como é a forma da prova ali, né? Você fica desesperada, estuda de todo jeito. E, tipo assim, no meu caso, eu estudo, estudo, estudo, estudo e não entra nada na minha cabeça. Aí isso me traz insegurança enorme.” (Roda de conversa 1, 2023, p. 9 e 10, l. 430-449). Alisson, por sua vez, afirmou ter dificuldade em falar português e que se sente nervoso ao ter que se expressar em público: “É, eu estou entrando esse ano [na] faculdade. Ó, começa aí, mas tudo bem na na sala, mas ainda eu não apresentei, vai? Me sentindo assim, tem vergonha eu falar, entendeu? Entendeu? Ah, estou achando mais ou menos difícil a Letra[s], entendeu?” (Roda de conversa 2, 2023, p. 16 e 17, l. 785-788).

Os relatos em muitos momentos são de tomarem para si o fato de não conseguirem apresentar os trabalhos oralmente nas aulas, de explicarem algo no coletivo, que não compreendem as provas, ou seja, se colocam na posição de que eles/elas são a parte errada no processo de aprendizagem, não mencionando que os/as professores/as são responsáveis pela aprendizagem e ensinagem. Muito se fala nas universidades públicas sobre democracia, liberdade de expressão, inclusão e decolonialidade, contudo as falas dos/as estudantes indígenas da UFCAT expõem um ambiente muito adverso a estes discursos.

Neste sentido, Baniwa (2010) afirma que:

Se queremos uma sociedade multicultural, é necessário um processo de desconstrução do absolutismo acadêmico, para que o saber volte a ser uma obra-prima do homem, como algo que é relativo, porque produto do próprio homem e da natureza. O que foi a colonização para os indígenas? De repente chegou um saber que se considerava melhor do que os saberes indígenas – a verdade em si mesma, absoluta – e que tinha que dominar, domesticar os outros saberes, os outros conhecimentos, gerando a enorme dificuldade de diálogo intercultural de fato. (Baniwa, 2010, p. 45).

Há de se considerar que o ambiente universitário exala, desde a sua criação, o aroma da vaidade, estratificação de classes, separação de sábios dos incapazes. A universidade ainda é vista por muitas pessoas como um local inacessível, impenetrável, que não é para qualquer um, nem para qualquer cultura, haja vista que, desde sua concepção, não há espaço para a pluriversidade. Se para um não indígena pode ser difícil ingressar e concluir algum curso superior, provavelmente há de ser muito mais para estudantes indígenas. A mudança de ambiente, o contato com culturas diferentes das suas e a distância da família e da comunidade podem gerar dificuldades para os/as estudantes indígenas que ingressam na universidade. As rodas de conversas apresentaram que essa adaptação é um processo desafiador, que exige dos estudantes persistência e o desenvolvimento de novas habilidades.

Os/as estudantes também expressaram a importância da valorização da cultura indígena na universidade, de serem vistos. Ivone destacou a importância de serem visibilizados e reconhecidos como participantes da comunidade acadêmica: "Sim, e eu acho importante a gente ser publicado porque tem gente que só quer escolher nossos dados e a gente não é visibilizado e a gente precisa ser visibilizado para que os próximos parentes, os próximos parente nossos venham e também

sejam reconhecidos. Nossa, aquela, aquela turma lá esteve presente, lutou por nós, esteve aqui. Porque se a gente só participá de pesquisa, a gente nunca vai ter tipo assim, Ah! participei de uma pesquisa, mas não tem o nosso nome. Então, por isso que eu falei que eu quero que coloca o meu nome, se vocês também quiserem, eu acho que é importante, porque vocês também vão entrar numa coisa de doutorado, entenderam? Tipo assim, ele é, é doutorado. A gente, nós precisamos de pesquisa de doutorado, que será bom para o nosso currículo. Futuramente, entendi que a gente teve participação que só a gente participar vai ser bom para o Cacildo conseguiu fazer as políticas públicas, mas nós só vamos ser tipo é, só vai ser coletado só os nossos dados; então eu acho que é importante a gente estar presente para ele como ele não se importa. Vai dar visibilidade para nós, alunos indígenas, ao ficar, tipo um futuro também. E para agora, porque qualquer coisa vai dizer não. Eu participei de uma pesquisa que estava com o Cacildo e está lá, vai lá colocar o nosso nome, colocar o nosso nome na pesquisa e já está lá os nossos nomes. Eu acho que isso é importante. Aí eu não sei se você gostam, se acha ruim, aí você pode falar" (Roda de conversa 1, 2023, p. 2, l. 55-72). Euzebio ressaltou o orgulho de apresentar a cultura indígena na universidade, como a pintura corporal: "Aí, tipo, assim, eu acho que às vezes acontece. Também é constrangimento, não é só que na# com minha própria experiência. Eu acho que eu não me senti constrangido. É porque eu acho que, na minha opinião, nós tem que se orgulhar também. É então da, Da# depois dessa, a gente fez um várias apresentação dentro da universidade, tão pouco a pouco, conhecendo que tem um. Que tem o povo indígena aqui dentro da universidade, mas é no começo era só tinha dois, é indígenas xavantes" (Roda de conversa 2, 2023, p. 15, l. 717-724). Videncio também expressou a importância de mostrar a cultura indígena para as pessoas, para que elas possam conhecê-la e respeitá-la. "Eu acho que algumas pessoa ele se tímida pra mostrá as pinturas, né? Eu acho, né? Porque eu estou sem timidez, não é? Quando as pessoa me convida a qualquer lugar, eu apresento qualquer pintura. Eu posso mostrá, no hospital, cada um deles dentro da minha cultura para mostrar, saber das pessoas" (Roda de conversa 4, 2024, p. 11, l. 468-471). De acordo com Baniwa (2006a, p 46),

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura

indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria. (Baniwa, 2006a, p. 46).

A questão da cosmopercepção também foi abordada nas rodas de conversas, não propriamente utilizando esse termo em sua essência, mas podemos atribuir o conceito da palavra ao que nos evidencia ao lermos o relato do Videncio. Ele explicou como são as aulas na aldeia, o modo como aprendem a língua e os costumes xavantes e, conseqüentemente, a sua cosmopercepção é determinante na forma como aprendem e se relacionam com o mundo: "Não, porque maioria dos professores na minha aldeia, na região, todo na região, a maioria dos professores são indígenas, que ministra a aula. E ele ministra a nossa# na nossa linguagem mesmo, né, e explica, né. Aquele professor de cada um deles também tem formação, né? Ou parte dele, tipo, educação física e biológica e letras, tudo isso. E aí, para administrá a aula, nossa linguagem mesmo. Só as pessoa que língua o português professô vai fazer tradução oralmente. Aí vai fazer tradução, vai lê primeiro o português, depois vai traduzir nossa linguagem, e é assim, né? Aí a gente aprende um pouquinho, mas demora um pouquinho pra aprender" (Roda de conversa 4, 2024, p. 6, l. 252-259). Ele também ponderou que, na sua comunidade, as disciplinas como matemática e ciências são ensinadas na língua xavante, o que demonstra a importância de se levar em conta a cosmopercepção indígena na educação. Alisson também expressou a importância da língua e da cultura xavantes em sua vida e como isso influencia sua forma de aprender: "a gente nasce só... A gente nasce pra aprendê, entendeu? Só nasce. A gente nasce... Se for eu, eu nasci... Sabe falar... xavante, entendeu? A gente tem ainda muito forte... Língua nossa xavante, entendeu? Quando só... Pra entrar com escola aí, a gente... Vai... A gente... O professor ensina a língua portuguesa junto com o xavante, entendeu? Se for eu, eu vou formar de letra. Agora eu vou usar com a língua xavante junto. Fica mais fácil com o aluno aí" (Roda de conversa 3, 2024, p. 24, l. 1086-1091).

A espiritualidade e a relação dos xavantes com o sagrado são elementos fundamentais na cosmopercepção e na cultura dos povos indígenas. As falas dos estudantes nas rodas de conversas ressaltam a importância da espiritualidade em suas vidas e como ela influencia suas formas de aprender e se relacionar com o mundo. Euzebio, por exemplo, relatou que na sua comunidade existem rituais para

diferentes fases da vida, como o nascimento, a adolescência e a vida adulta, e que esses rituais têm um significado espiritual importante: “Vale do tipo, assim ressaltando é, a gente tem que separar a cultura também, tipo assim, eu acho que, eu acho que o nosso povo é muito rígido. Algumas vezes algumas culturas, tipo a gente, conta dentro universidade, a gente mostra a cultura, tipo assim... é normal que a gente convive com ele no cotidiano dentro da aldeia, mas tem algumas tipo assim. No caso é exemplificar o ritual (incompreensível) É, a gente não fala para tipo assim, eu acho que eu não, se não me engano, eu acho que uma vez uma pessoa já me perguntou para eu contar como é que funciona, é essa ritual, então? Nesse caso é, eu falei, não, eu não vou falar, porque senão eu vou estar contra com meu povo, senão eu vou estar, tipo assim, contra com meu é, contra com meu povo se eu contá tudo. Então, algumas culturas que a gente apresentam dentro da universidade, é, é tipos, não tem algumas é muito rígido de manter o segredo, porque ele é deixado do nosso ancestrais, então é a gente evita muito também é tipo quando quando tipo assim, o meu primo, quando eu se perguntar como é que funciona a cultura, vai falar tipo a cultura que a gente ouviu. No caso é corrida de tora a festa acho que, assim, a dança circular, ele vai falar de boa, só que se você perguntar algumas. Religiosidade é ritual [e] a gente não fala senão, tipo assim. É# Se não, tipo assim, nós vamos comprar contra meu povo, então sobre, sobre o que eu falei, tem algumas, algumas, tipo assim é... tem algumas constrangimento, tipo, a gente pegou, é? Uma vez eu apresentei, eu acho que temos 13 rituais. É no caso iniciante, até para adolescente, depois adulto, aí é depois para a preparação espiritual, tem a outra ritual, essa a gente não cumpre porque é, é muito rígido dentro do, do nosso povo. É qualquer pessoa que que pergunta tipo assim conhecer e saber é, eu acho que tem que tipo assim é para ir a aldeia e assistir e só que fora disso a gente não fala nada, então a gente evita muito, é as dentro da universidade também. Eu acho que é isso que você queria, me queria saber, tipo assim. Tipo, se a gente se sente constrangido quando# tanto os nas perguntas tantos na, na, na cultura mesmo” (Roda de conversa 2, 2023, p. 17, l. 808-833). “É porque tem algumas nomes ou sobrenome, tem alguma tipo,# A marca era, tem uma característica que eu, às vezes relacionado com a natureza, tudo é tipo assim. É um exemplo: O nome da minha irmã, ela, na língua portuguesa, ela é chamada de Heloise, mas tem um sobrenome (incompreensível). Aí uma vez é# antes, antes de ela nascer, era meu tio, é meu tio, aconteceu com, com, com eu esqueci o nome do passarinho, igual um papagaio é

falantes# é de de verde passarinho, verde aí esse passarinho, tipo assim é no sonho do meu tio! É, eles estão tipo brincando, só que com esse nome outro parceiro me chamando outro passarinho, tipo assim os 2, os 2 passarinhos. Só que esse um está chamando de nome a outro passarinho (incompreensível) aí. É tu, meu tio pegou esse nome e colocou na, na, no pra ser o nome da irmã, então tem algumas características com a natureza. Mesmo o nome Aí[]ton. Só que quando vê minha irmã é. É esse passarinho fala muito, só que minha irmã. Ela fala muito, tipo assim ela não fica quieta não. Mas então tem alguma tipo, o nosso sobrenome tem, às vezes relacionado com a natureza mesmo” (Roda de conversa 2, 2023, p. 13 e 14, l. 633-646). Euricko também destacou a importância da espiritualidade em sua comunidade e como ela se manifesta nas relações entre as pessoas e com a natureza: “Lá, na aldeia tem significado é o escolhido (incompreensível) a alma do nome do, do meu avô. Acho que eu não sei, ele sonhou, aí foi ele que escolheu para mim U Ratawe. Na aldeia todo mundo me chama também U Ratawe, né? E aqui é Euricko” (Roda de conversa 2, 2023, p. 13, l. 612-614).

A estudante indígena Keline compartilhou conosco que os trukás, etnia com território no estado de Pernambuco, não fala a sua língua originária, mas que mantêm alguns costumes: “Então...a língua do meu povo, infelizmente, é uma língua morta, né? Então, não tem registros de guardar, não tem mais nada porque, infelizmente, foi uma língua que não guardaram registros e o povo, infelizmente, padeceu com isso. Eu não sei, nada assim, porque realmente não tem nada documentado, mas a gente continua mantendo os rituais, lá a gente tem o Toré, vocês conhecem? Vocês conhecem o Toré? Conhece, né? Lá a gente tem o Toré, tem...” (Roda de conversa 3, 2024, p. 19, l. 833-838). A extinção das línguas são consequências dos atos dos não indígenas, conforme já discutimos anteriormente. Videncio nos relatou um pouco da história de seu povo, quando a Igreja Católica esteve em sua aldeia: “Eu vou contar um pouco a história. Antigamente, a minha povo Xavante não sabia como estudar a linguagem para escrever, para escreve nome, não tinha, mas, durante, as pessoas atravessaram Mato Grosso, né, Goiás até Mato Grosso, né? E um salesiano que ele cuida, o nome dele, eu acho que é Nessice. [[Adalberto]] O mestre Adabeto foi o primeiro que comunicou em língua Xavante. E ele primeiro já sim, fez o controle, tipo, escrevendo, coloca na primeira sala, pra aprender as pessoas o nome e tudo isso. Mas ele é um padre, ele é um alemão, né? Não é brasileiro, [é] alemão é. Vem aprendendo, vem, até agora. Ele

criaram todo o livro, né? E agora existe o livro. Aquele padre já faleceu o ano passado, eu acho, no Campo Grande” (Roda de conversa 4, 2024, p. 7, l. 312-321).

A família e a comunidade têm um papel fundamental na educação dos/as estudantes indígenas, em suas vidas e nas suas trajetórias acadêmicas, como podemos observar nas falas das rodas de conversas. Ivone, por exemplo, destacou a importância da família em sua decisão de ingressar na universidade: "Então, que nem agora são 14, cada um de nós traz mais um, mais um parente nosso vai ser 30 já. E eles também é o que estamos combinando, cada um trazendo pelo menos uma pessoa, entendeu? Como ajudar uma pessoa ou falar, escreva nesse curso, entendeu? Para conseguir multiplicar aqui dentro, a gente fica mais fortalecido, porque que nem o Denis disse e o Euzebio, *quando eles chegaram no início, não tinha nada* [em] 2018. A partir de 19, 2019 que a gente começou a ter as coisas, que nem hoje em dia os que vêm agora a gente pode falar com tranquilidade, vocês podem vir que vai ter isso, isso e isso porque já é uma coisa que foi criado, então, os próximos parentes não vão sofrer tanto quanto os outros que sofreram que pensarem em desistir" (Roda de conversa 1, 2023, p. 6, l. 283-293). Euzebio também mencionou a importância da família em sua vida, e como ela o apoiou em sua trajetória acadêmica: "Eu estava procurando um# a universidade pública federal, só que eu tentei na UFG, aí não deu certo. Aí decidi ficar um pouco na minha cidade, ééé... fazendo particular enfermagem mesmo na minha cidade, só que por causa da renda não deu certo aí, tipo, às vezes é... minha família mudou pra cidade no município Primavera e lá, tipo o dinheiro, meu pai ganhava tipo 1000 e pouco aí 1000 e pouco pra nós é pouco tipo, somos sete irmão, aí às vezes gastava no aluguel, tá. As contas, essas coisas aí, tipo, às vezes eu parava de pensar, será que vai dar certo ano que vem aí no ano que vem, no ano 2019, não 2018, eu tentei de novo, no Jataí no UFG mesmo, no UFG inclui. Ai... às vezes, tipo, às vezes eu procuro direito meu dentro da universidade. É para ter tipo um auxílio, benefício para nos mantermos aqui" (Roda de conversa 1, 2023, p. 3 e 4, l. 135-145). Em alguns casos, estudantes xavantes trouxeram suas famílias para morarem aqui e viverem juntos.

É comum nas aldeias xavante e xakriabá realizarem atividades, como mutirões, pesca coletiva, preparo de alimentos, rituais e celebrações, conforme breves apresentações a seguir:

Jocastra e Marina explicaram que o *mutirão* é uma prática comum em suas aldeias. As pessoas se reúnem para realizar trabalhos em conjunto, como a produção de alimentos ou a construção de casas. "É quando junta várias pessoas... Quando a gente fala assim: 'vamo fazer um mutirão... 'vamo fazer um mutirão? Vamo juntar uma pessoa de cada lugar, ou de cada casa e vai juntar todo mundo, um vai ajudar o outro, no final a gente vai dividir'" (Roda de conversa 3, 2024, p. 5, l. 201-205).

Alisson, estudante xavante, e as estudantes xakriabás disseram que a *pesca coletiva* é uma prática comum em suas aldeias. "Mais ela pesca, o homem também pesca junto" (Roda de conversa 3, 2024, p. 9, 381).

Alisson mencionou que o *preparo de alimentos*, especialmente quando se trata de animais caçados, é uma atividade realizada em conjunto. "É, divide cada casas, só que vai buscar, caçá só um aldeia (incompreensível), traz na aldeia aê" (Roda de conversa 3, 2024, p. 6, 240-241).

Euzebio falou sobre a relevância dos *rituais e celebrações* em suas comunidades, que envolvem a participação de todos: conforme referenciamos anteriormente, na página 136, (Roda de conversa 2, 2023, p. 17, l. 821-829).

O território é um espaço fundamental para a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. É no território que eles reproduzem suas formas de vida, seus conhecimentos, suas línguas e suas identidades. A redução e a fragmentação dos territórios indígenas impactam diretamente na preservação de suas culturas e línguas. Entretanto, há muitas lutas e resistências dos povos indígenas para manterem os seus territórios: Keline nos disse um pouco sobre o território da sua etnia, truká. Embora ela não viva mais na aldeia, mantém relações com os parentes que moram no território: "Houve demarcação, mas foi uma demarcação recente, infelizmente muitas pessoas faleceram. Mas lá é proibido, por exemplo, você ter criação de gado dentro da aldeia. Porque é justamente pra preservar o chão, pra cultivar. Então, plantar feijão, plantar abóbora, plantar milho, manga. Lá tem de tudo. Coisa que eu gosto muito de lá é o peixe (risos), porque lá tem muito... Eles também não produzem, por exemplo, tapioca. Mas lá a gente tem muita macaxeira, que a gente chama. Aqui chama mandioca, macaxeira que a gente chama. Aqui chama mandioca, lá a gente chama macaxeira. Acho que típico mesmo porque juntou bastante a cultura nordestina, então acho que típico mesmo que tem lá são os

pescados que realizam na aldeia, no Rio” (Roda de conversa 3, 2024, p. 20, 903-911).

Na roda de conversa 03, Alisson fala sobre a relação entre o homem e a mulher em sua cultura: "Mas sou casado aí... Esse eu gosto de viver sozinho, entendeu? Porque a mulher atrapalha (risos das outras indígenas)... Para pedir alguma coisa aí, para gastar aí, entendeu? Eu quero ficar sozinho, viver. Só sair [para] jogar bola" (Roda de conversa 3, 2024, p. 10, l. 1233, p. 28, 1258, 1259, 1263 e 1264). Essa fala pode parecer machista e desrespeitosa à primeira vista, mas é preciso compreendê-la dentro do contexto cultural xavante. Em sua cultura, há uma divisão de papéis e espaços entre homens e mulheres, que não se baseia em relações de dominação e submissão, mas em uma complementaridade entre os gêneros. A fala de Alisson revela sua cosmo percepção sobre a liberdade e a autonomia masculina, e não uma tentativa de inferiorizar ou controlar a mulher. A perda de território implica a perda de referências culturais e a dificuldade de transmissão dos saberes tradicionais às novas gerações.

As expectativas e os sonhos dos/as estudantes indígenas em relação ao futuro são um tema importante a ser explorado. As falas dos estudantes nas rodas de conversa revelam seus anseios e suas expectativas em relação à universidade, à vida profissional e ao futuro de suas comunidades. A maioria dos/as estudantes indígenas querem concluir os seus cursos e retornarem às aldeias para trabalharem: "Eu [es]tou fazendo curso de Pedagogia e porque eu gosto muito para aprender, para saber as práticas e também eu gostei. Para ajudar diante...Se formando e voltar pra a aldeia pra ajudar os povos. Os povos xavantes, as crianças. Então é isso aí" (Felisberto, Roda de conversa 1, 2023, p. 8, l. 354-357). "E por isso a gente escolhemos de curso, né para cuidar de da nossa comunidade não é eu escolher como, é pedagogia para trabalhar as crianças, ensinar. É assim da língua portuguesa, né? Porque eu, quando era criança [era] muito difícil de, de falar a língua portuguesa, mas alguns não indígenas e trabalhava na aldeia, né?" (Evanio, Roda de conversa 2, 2023, p. 5, l. 238-242).

As relações entre indígenas e não indígenas no Brasil têm sido marcadas por assimetrias de poder e desigualdades desde a colonização. A violência física e simbólica, a expropriação de terras e a negação da identidade cultural dos povos indígenas são marcas profundas na história do país. Apesar dos avanços nas últimas décadas, com a Constituição de 1988 e a demarcação de terras indígenas,

as relações interétnicas continuam permeadas por desafios e contradições. A fala de Euzebio na roda de conversa 02 (2023, p. 15, l. 717-720) destaca a importância da afirmação da identidade indígena como forma de resistência e empoderamento: "Aí, tipo, assim, eu acho que às vezes acontece. Também é constrangimento, não é só que na# com minha própria experiência. Eu acho que eu não me senti constrangido. É porque eu acho que, na minha opinião, nós tem que se orgulhar também". No entanto, ainda persistem estereótipos e preconceitos que inferiorizam e desumanizam os povos indígenas. A fala de Alisson (2024, p. 18, l. 881-882) na roda de conversa 03 ilustra essa questão: " eu falei com o Euzebio ou aqui o, o branco. Ele está se passando com, com indígena, aí ele ele é branco. Está fazendo em (...)". Essa fala aponta para a existência de pessoas que se apropriam da identidade indígena para obter vantagens, o que contribui para a deslegitimação das lutas e reivindicações dos povos indígenas.

Não podemos esquecer que os/as indígenas têm papel decisivo na composição das identidades raciais brasileiras, ainda que haja forças contrárias como a falta de valorização das culturas indígenas na universidade, as atitudes que inviabilizam ou discriminam os saberes, conhecimentos e vivências dos/as estudantes indígenas. Essas forças exercidas com o intuito de apagar os/as indígenas também estão nas falas dos/as estudantes indígenas da UFCAT quando disseram não ter acesso a rios por terem sido expulsos de suas terras ou impedidos de falar as suas línguas: "Rio grande não, é só corgo, riacho" (Roda de conversa 4, Deivyd, 2024, p. 13, l. 564). "Até por conta, também, da... do que aconteceu, né? Da... como é que é o nome?" (Roda de conversa 4, Hanuan, 2024, p. 13, l. 566). "Tipo, quando se espalharam, o [povo] da xerente e o xavantes... É, ele chegou, tipo, à margem esquerda do Rio São Francisco. Aí, tipo, foi acontecendo umas coisas, né? Tipo... Quem quer dizer?" (Roda de conversa 4, Hanuan, 2024, p. 13, l. 568-570) "Era é tipo, obrigada# eram obrigados a, tipo, a ficar escondida. Até, até entender, tipo, falar na língua indígena" (Roda de conversa 4, Lorrán, 2024, p. 13, l. 572 e 573). "Não, tipo, fez um curral de vara e não deixaram os povo falar a língua" (Roda de conversa 4, Indianara, 2024, p. 13, l. 575). "Um... Até agora mesmo o nosso povo xakriabá está em processo de restauração" (Roda de conversa 4, Lorrán, 2024, p. 13, l. 577). "E a partir disso também, que... Tipo, nesse lugar que, que nós chegamos, aí aconteceu tipo uma... meio que uma invasão deles, por conta que estavam obrigando, tipo, o nosso povo pra fazer as coisas lá pra eles, né? Tipo,

eles meio que revoltaram, aí mudaram todo lugar que chegaram. Tipo, essa questão do rio mesmo, vocês falam. Ficou, tipo, mais longe, assim” (Roda de conversa 4, Hanuan, 2024, p. 13, l. 579-583). Aí se descobrisse que você era indígena, você era morto” (Roda de conversa 4, Videncio, 2024, p. 13, l. 585).

Os/as estudantes indígenas também falaram sobre algumas propostas para superarem os desafios que enfrentam na universidade. Ivone sugeriu a criação de um edital indígena para facilitar a troca de curso entre estudantes indígenas e quilombolas: " Mas também acho que é importante, assim. a proposta que você tiver alguma coisa de inclusão, tipo dos editais que vai ter agora, né? A gente vai criar o nosso edital indígena e quilombola de novo da UFCAT. Nesse edital tem também aquele lugar porque a gente concorda, se a gente quiser trocar entre nós alunos do curso, a gente não consegue por causa das notas diferenciadas, né? Então, a gente precisava ser incluída no nosso edital que troca de curso entre nós, indígenas e quilombolas dentro da Universidade. Por isso, não dá oportunidade não tem aquelas vagas remanescentes, internas, a gente ter uma vaga também pra nós aqui, com o nosso grupo, só desses alunos. Por quê? Se a gente for concorrer com os outros, a gente nunca vai conseguir atingir a meta devido às notas de corte do Enem". (Roda de conversa 1, 2023, p. 13, l. 620-629). Euzebio propôs a criação de um projeto de extensão para ensinar a língua xavante aos professores e servidores da universidade: "estava pensando, muito interessado em fazer projeto de extensão tipo, é ensinando, procurando a nossa língua e, principalmente, é o foco era professores e assistência que trabalha na, na administrativo, porque, porque é muito difícil" (Roda de conversa 2, 2023, p. 22, l. 1044-1047).

As rodas de conversa com os/as estudantes indígenas da UFCAT reforçam a importância da construção de uma universidade intercultural, que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística, que promova o diálogo entre diferentes saberes e cosmovisões, com a participação efetiva de todos/as que dela fazem parte. Para tanto, é preciso desconstruir as relações de poder e desigualdade que historicamente marcaram a interação entre brancos e indígenas, e criar um ambiente acadêmico mais justo, igualitário e democrático.

A partir das falas dos estudantes indígenas e da literatura estudada, podemos elencar algumas ações para a fazer da UFCAT uma universidade intercultural:

- a) Fortalecimento das políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas: ampliar as vagas destinadas aos povos indígenas, oferecer auxílio moradia e alimentação e criar programas de apoio acadêmico e cultural.
- b) Formação de professores e servidores para a educação intercultural: promover cursos, oficinas e outras atividades de formação que abordem a história, as culturas e as línguas indígenas e que capacitem os profissionais da universidade para lidar com a diversidade cultural e linguística.
- c) Adaptação dos currículos e metodologias de ensino: incorporar os conhecimentos e as cosmovisões indígenas aos currículos dos cursos de graduação e utilizar metodologias de ensino que valorizem a sua oralidade, a sua experiência e a interação.
- d) Criação de espaços de diálogo e interação intercultural: promover eventos, palestras, rodas de conversa e outras atividades que proporcionem o diálogo e a interação entre estudantes indígenas e não indígenas e que valorizem a diversidade cultural e linguística.

Para Baniwa (2019b), o diálogo intercultural não se estabelece entre sujeitos iguais, mas entre grupos com formações históricas, sociais e epistemológicas distintas. Ele enfatiza que a busca não deve ser pela homogeneização, mas pela equidade e pelo reconhecimento mútuo das diferenças, respeitando as diversas concepções de mundo, formas de conhecimento e modos de vida. O desafio, portanto, consiste em promover um reconhecimento recíproco e valorativo das distintas ontologias e epistemologias, garantindo a valorização da diversidade e dos diferentes modos de existência.

Partindo disso, podemos entender que a construção de uma universidade intercultural é um processo contínuo e coletivo, que exige a e o comprometimento de toda a comunidade acadêmica. É fundamental que a UFCAT assuma o seu papel na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, que reconheça e valorize a diversidade cultural, linguística e étnica dos povos indígenas, sobretudo daqueles que nela se fazem presente.

4.2.3 Análise dos questionários de estudantes e professores/as não indígenas

O mesmo questionário foi utilizado na coleta de dados dos/as estudantes não indígenas e professores/as não indígenas, por isso fizemos as análises das respostas numa mesma seção.

4.2.3.1 *“Na fala, quase não entendi o que dizia e também percebi que não entendia o meu português”.*

Os dados do Quadro 3 indicam que a amostra é composta por 168 estudantes, com predomínio de estudantes jovens (18 a 24 anos). A média etária reflete um perfil acadêmico em que a maioria dos/as estudantes ingressa na universidade logo após o ensino médio, diferentemente dos estudantes indígenas, cujos dados indicam maior variabilidade etária, podendo ser atribuído às dificuldades de acesso ao ensino superior.

A distribuição por gênero mostra predominância feminina (112 mulheres contra 54 homens e 2 pessoas que se identificam com outros gêneros), o que corrobora as tendências do ensino superior brasileiro, no qual as mulheres representam maior parte do contingente acadêmico (INEP, 2022). O perfil racial dos/as estudantes não indígenas reforça uma composição social na qual a maioria se identifica como branca (81) ou negra³⁴ (76), com menor representação de pessoas negras (16) e nenhuma autodeclaração de ascendência indígena, ainda que 2 estudantes tenham respondido, na segunda parte do questionário, serem descendentes de indígenas. Isso reflete uma lacuna na diversificação étnico-racial da universidade e aponta para o desafio da presença indígena em espaços historicamente não projetados para esses grupos (Baniwa, 2013).

Quadro 3 – Apresentação dos dados coletados na Seção 1 – Questionário estudantes não indígenas.

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Idade	18 anos	12
	19 anos	34
	20 anos	16
	21 anos	24
	22 anos	22
	23 anos	12

³⁴ Diferentemente do que o IBGE categoriza como negro no Brasil, nossos questionários apresentam como opção de resposta no item “ascendência” parda e negra, para os quais obtivemos 60 e 16 estudantes respectivamente.

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
	24 anos	7
	25 anos	11
	26 anos	7
	27 anos	1
	28 anos	3
	29 anos	2
	31 anos	3
	33 anos	2
	36 anos	1
	40 anos	1
	45 anos	1
	48 anos	1
	49 anos	1
	57 anos	1
	61 anos	1
	Não informaram	5
Gênero	Feminino	112
	Masculino	54
	Outros: gênero fluido – 1; não binário – 1	2
Curso	Administração: ENIA (Estudantes Não-Indígenas Administração)	34
	Ciências Biológicas: ENICB (Estudantes Não-Indígenas Ciências Biológicas)	18
	Educação Física: ENIEF (Estudantes Não-Indígenas Educação Física)	27
	Enfermagem: ENIF: (Estudantes Não-Indígenas Enfermagem)	25
	História: ENIH (Estudantes Não-Indígenas História)	16
	Letras: ENIL (Estudantes Não-Indígenas Letras)	5
	Medicina: ENM (Estudantes Não-Indígenas Medicina)	17
	Pedagogia: ENIP (Estudantes Não-Indígenas Pedagogia)	12
	Psicologia: ENIPS (Estudantes Não-Indígenas Psicologia)	14
	Total	168 estudantes
Ano de Ingresso	2017	1
	2018	1
	2019	8
	2020	34
	2021	14
	2022	25
	2023	48
	Não informaram	37
Ascendência	Branco	81
	Negro	16
	Indígena	0
	Pardo	60

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
	Negro e Indígena	2
	Branco e Negro	1
	Branco e Pardo	1
	Branco, Negro e Pardo	1
	Branco, Negro, Pardo e Indígena	1
	Pardo e Indígena	1
	Não informaram	4
Língua materna	Português	168
Fala outra língua	Espanhol	2
	Francês	1
	Inglês	38
	Inglês e Espanhol	3
	Inglês e Francês	1
	Não falam	123

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No Quadro 4 do questionário, conforme observado no Apêndice F, apresentamos uma seleção das respostas dos/as estudantes não indígenas de modo a evidenciar o que respondeu a maioria e sintetizar as informações coletadas em todos os questionários. Vale ressaltar que respostas como sim ou não foram apenas contabilizadas.

Quadro 4 – Seleção de respostas da questão 2 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
2 - Você tem contato com estudantes indígenas da UFCAT? () Sim () Não. Em caso afirmativo, você enfrenta ou enfrentou dificuldades na interação linguística com eles? () Sim () Não. Se sim, quais ou em que situações?	ENIA7	Não. Não. Só tive contato uma vez durante uma palestra e não tive dificuldades em entender.
	ENIA13	Sim. Em algumas situações, aonde envolve frases longas. Na convivência do dia a dia, vemos o receio deles em falar.
	ENIA15	Não. Tenho parentes indígenas então sei me comunicar e entende-los.
	ENIA18	Sim, a primeira vez eu não consegui entender algumas frases mas com o tempo me acostumei e foi ficando mais fácil a comunicação.
	ENICB1	Sim. Sim. Situações onde acontece desentendimento na conversa, por não conseguir entender algumas frases ditas por alunos indígenas
	ENICB2	Sim. Sim. Geralmente em conversas do cotidiano, eu precisava repetir algumas vezes para ele entender.
	ENICB3	Sim. Sim. Em algumas situações foi difícil compreender o que era dito, e em outros momentos era difícil que a pessoa entendesse o que dizia.
	ENICB4	Sim. Sim. Na fala, quase não entendi o que dizia e também percebi que não entendia o meu português.
	ENICB6	Sim. Sim. Quando estávamos conversando e havia uma palavra de sua cultura que não era de meu conhecimento ou então até

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		mesmo na hora de entender o que ele estava falando.
	ENICB7	Sim. Sim. Eu tenho convívio com dois povos indígenas (pessoas desses povos) e os que vem do Mato Grosso (xavante) não tem domínio da língua portuguesa e isso dificulta a comunicação e a compreensão deles inclusive no curso.
	ENICB9	Sim. Não. Não cheguei a conversar muito então não enfrentei. Mas já percebi ele com dificuldade de entender algumas aulas, pelo vocabulário.
	ENICB10	Sim. Não. Já tive contato, porém não conversamos muito, mais em questão de cumprimentar.
	ENICB12	Sim. Sim. Para explicar termos mais técnicos do curso.
	ENICB15	Sim. Sim. No dia a dia, percebia-se a dificuldade que eles tinham em se expressar, ficavam tímidos ao falarem com outras pessoas.
	ENICB18	Sim. Sim. Interação em sala de aula, dificuldade em desenvolver conversa ou em ajudar em relação a dúvidas sobre alguma matéria.
	ENIEF1	Sim. Quando ocorre trabalhos em grupo e este tem que expressar o que pensa sobre o assunto, não sei se por nervosismo, fica complicado a compreensão. Mas para comunicar é tranquilo, eles repetem várias vezes.
	ENIEF7	Sim. As vezes na hora de buscar interpretar o que eles queriam, mas aí, se a começar a prestar atenção consegue.
	ENIEF8	Sim. Precisar informar sobre projeto, algumas conversas em sala de aula que as vezes tenho dificuldade de compreensão, alguns casos incômodos.
	ENIEF12	Sim. Não é impossível. Mas esse meu amigo em questão só consegue conversar de uma maneira clara quando estamos fora da faculdade.
	ENIEF17	Sim. Ele tem dificuldade na fala, então precisa ter um pouco de paciência para entender o que ele está tentando dizer, principalmente em uma apresentação de alguma atividade.
	ENIEF19	Sim. Durante algumas aulas, geralmente os professores perguntam esses alunos responde é difícil de entender.
	ENIEF20	Sim. Comunicação em grupo. Em fazer algum trabalho da faculdade, na vez em que querem nos perguntar algo e não conseguem se pronunciar bem pelo fato da língua materna deles serem diferente da minha.
	ENIEF23	Sim. Afinal, a maneira de se comunicar é um pouco mais acelerada, e existe também os erros linguístico.
	ENIEF24	Sim. A maneira que ele se comunica é de uma forma muito rápida, e ele utiliza muitas palavras da cultura dele.
	ENIEF25	Sim. Em algumas situações de aula na qual os alunos expõem ideias e fatos, em apresentações de seminários. O fato de a maioria deles serem mais fechados em relação a socialização também se torna uma dificuldade.
	ENIE8	Sim. Eles costumam ter dificuldade em se expressar em determinados momentos. Algumas palavras que não entendo.
	ENIE18	Sim. Ainda existe termos que eles não conhecem.
	ENIE19	Sim. Sinto que as vezes eles não compreendem 100%, e vejo dificuldade de entender quando falam, mas para mim é tranquilo de comunicar, só ter paciência para falar e atenção para ouvir.
	ENIE21	Sim. Não são muitas dificuldades, apenas palavras que em alguns momentos não conseguimos compreender.
	ENIH5-GEO	Não. Sou bisneta de uma índia me interage bem o contato é muito pouco na lanchonete mesmo, eles são um pouco tímido.
	ENIL1	Sim. Não consigo dialogar, trocar experiências.
	ENIM2	Não. Nunca tive problema de interação.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
	ENIM12	Não. Somente contato visual.
	ENIM16	Sim. Não. Os alunos indígenas com os quais já convivi tem o português como língua materna.
	ENIP1	Sim. Trabalhos em grupos e atividades que eram feitas em conjunto.
	ENIP2	Sim. Em apresentação de trabalho e quando discutimos alguma coisa em sala.
	ENIP3	Em uma pesquisa de sala feita pelo App WhatsApp, tive dificuldade em compreender a escrita do meu colega.
	ENIP5	Quando tivemos os primeiros contatos, na hora de se reunir para alguma apresentação de trabalho, principalmente no seminário pois ficamos mais próximos.
	ENIP6	Sim. Pessoalmente ainda os compreendo, mas via WhatsApp é difícil, pois eles têm dificuldades de usar os termos de ligação. De forma geral, eles têm dificuldades em deixar o texto coerente.
	ENIP8	Sim. Principalmente em trabalhos em grupos e outras dinâmicas com os calouros e veteranos nos primeiros dias de aula.
	ENIP10	Sim. Dentro da sala de aula percebo certas dificuldades em relação aos meus colegas indígenas, na questão de se comunicar e de até mesmo dos professores compreenderem.
	ENIP11	Sim. Todas, são dois colegas indígenas, um deles fala um pouco, mas o outro tem muita dificuldade na língua, não fala nada em Português.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Um dos pontos mais intrigantes das respostas é o fato de alguns/mas estudantes não indígenas afirmarem que nunca tiveram contato com estudantes indígenas na UFCAT, apesar de ser sabido que há estudantes indígenas na universidade. Essa contradição pode indicar diferentes interpretações do que significa "ter contato" ou, ainda, uma segregação social e acadêmica que limita a interação entre os grupos. Por exemplo, alguns/mas estudantes (ENIM12, ENIA15) relataram que apenas "viram" estudantes indígenas na universidade, mas nunca conversaram com eles/as e outros/as 43 estudantes responderam que não tiveram contato com estudantes indígenas. Isso sugere que a simples presença dos indígenas na UFCAT não é suficiente para estabelecer uma relação de contato. Já alguns/mas estudantes afirmaram que só tiveram interações superficiais, como cumprimentos ou em situações rápidas, o que pode indicar uma barreira social e não apenas linguística (ENIA7, ENIH5-GEO).

Além disso, há a possibilidade de que alguns/mas estudantes não percebam seus/suas colegas como indígenas caso eles/as não explicitem sua identidade ou pertença a um povo indígena. Esse fator revela a necessidade de maior visibilidade das identidades indígenas na universidade e de iniciativas que incentivem o reconhecimento e o diálogo intercultural.

Os dados mostram que a maioria dos/as estudantes não indígenas relatou enfrentar dificuldades na interação linguística com estudantes indígenas. Isso pode ser verificado tanto pelos números gerais da pesquisa quanto pelas justificativas apresentadas nas respostas. Muitos/muitas estudantes indicaram que, no início do contato, tiveram dificuldades para entender algumas palavras ou frases ditas pelos/as colegas indígenas. O estudante ENIA18, por exemplo, menciona que, com o tempo, se acostumou com a comunicação e passou a compreender melhor. Outros/as afirmam que precisam repetir palavras para garantir que os/as estudantes indígenas compreendam a mensagem (ENICB2, ENICB3).

Há também relatos de que, em certas situações, a dificuldade não estava apenas em compreender, mas também em ser compreendido, evidenciando que as barreiras linguísticas são uma via de mão dupla. O/A estudante ENICB4 diz que quase não entendeu o que um/a estudante indígena falava, enquanto ENIE19 menciona que percebe que colegas indígenas nem sempre compreendem 100% do que é dito em português.

No entanto, há uma parcela de estudantes não indígenas que afirmam não ter encontrado dificuldades na comunicação, como ENIA7, ENIM2 e ENIM16. Alguns justificam essa ausência de barreira linguística pelo fato de que os/as estudantes indígenas com quem interagiram tinham o português como língua materna. Isso indica que as dificuldades linguísticas podem variar conforme o nível de fluência em português do/a estudante indígena em questão.

As dificuldades linguísticas entre estudantes indígenas e não indígenas foram relatadas principalmente em três tipos de situações: conversas informais, atividades acadêmicas e comunicação escrita. No cotidiano universitário, muitos/muitas estudantes não indígenas mencionaram que enfrentaram desafios ao tentar compreender colegas indígenas, especialmente quando estes/as utilizavam palavras de suas línguas de origem ou estruturavam frases de maneira diferente do padrão acadêmico do português. Um exemplo disso foi relatado por ENICB6, que destacou a dificuldade de entender certas palavras da cultura indígena inseridas no diálogo.

Além disso, o ambiente acadêmico foi um dos contextos mais citados como palco dessas dificuldades. Durante trabalhos em grupo e apresentações, estudantes não indígenas relataram que a compreensão se tornava mais difícil devido ao nervosismo dos/das estudantes indígenas ao se expressarem em português, como

apontado por ENIEF1. Estudantes, como ENIP2, mencionaram desafios na interpretação de ideias em seminários e discussões em sala de aula. Já ENIEF19 indicou que, quando professores fazem perguntas a estudantes indígenas, suas respostas nem sempre são compreendidas com facilidade, o que pode evidenciar um descompasso entre o ritmo de aprendizagem e o modelo linguístico utilizado no ensino superior.

Outro fator relevante é a comunicação escrita. Além das dificuldades na oralidade, alguns estudantes indicaram desafios na interpretação de textos escritos por indígenas. ENIP3 relatou dificuldades ao tentar compreender mensagens enviadas por um colega indígena em uma pesquisa feita via WhatsApp, enquanto ENIP6 destacou a dificuldade dos/das estudantes indígenas em estruturar textos coerentes dentro do padrão acadêmico da universidade. Esses relatos sugerem que as barreiras linguísticas não se limitam ao discurso falado, mas também se refletem na produção escrita, o que pode impactar o desempenho acadêmico dos/das estudantes indígenas e sua participação nas atividades universitárias.

Embora a maior parte das dificuldades tenha sido relatada no contexto acadêmico, as barreiras linguísticas também ocorrem em outros espaços da vida universitária, como na moradia estudantil, no restaurante universitário e na comunicação digital.

Alguns/muitas estudantes não indígenas mencionaram que enfrentaram desafios ao interagir com colegas indígenas em momentos do dia a dia (ENIA13). ENIM5 destacou que percebeu essa barreira no restaurante universitário, um local de encontros informais entre estudantes. Esses relatos evidenciam que as interações limitadas não ocorrem apenas em contextos acadêmicos, mas também em situações cotidianas onde o contato social poderia ser um fator de aproximação.

Além do ambiente físico, a comunicação digital também foi apontada como um espaço onde as barreiras linguísticas se manifestam. ENIP6, por exemplo, mencionou que a escrita de estudantes indígenas às vezes não é compreendida, tornando a interpretação difícil. Esse aspecto reforça a necessidade de pensar estratégias de apoio à escrita acadêmica para esses/essas estudantes, garantindo que possam expressar suas ideias e se fazerem entender.

Esses relatos indicam que os desafios linguísticos ultrapassam os limites da sala de aula e se estendem para diversas esferas da vida universitária, demonstrando a necessidade de políticas institucionais que promovam uma maior

inclusão e adaptação às especificidades culturais e linguísticas dos/das estudantes indígenas.

As análises das respostas à questão 2 do questionário evidenciam múltiplos desafios na interação linguística entre estudantes indígenas e não indígenas. Um dos aspectos mais marcantes é a contradição entre a presença de estudantes indígenas na UFCAT e o fato de alguns/mas estudantes não indígenas afirmarem que nunca tiveram contato com eles/as. Isso sugere que, além da barreira linguística, há também uma barreira social que limita a interação entre os grupos, seja pela falta de reconhecimento da identidade indígena de alguns/as estudantes ou pela ausência de espaços de aproximação.

Em relação à dificuldade de comunicação, a maioria dos/as estudantes não indígenas relatou desafios na interação linguística com indígenas, especialmente no início do contato. As dificuldades foram evidentes tanto na oralidade quanto na escrita, sendo os principais desafios observados em conversas informais, atividades acadêmicas e interações digitais.

Dessa forma, torna-se essencial que a universidade implemente políticas de inclusão linguística, como a oferta de monitoria específica para estudantes indígenas, o incentivo ao ensino de línguas indígenas para estudantes não indígenas e a promoção de eventos e atividades que estimulem o intercâmbio cultural e linguístico entre os grupos. Dessa forma, seria possível construir um ambiente acadêmico mais equitativo e acessível para todos/as.

Quadro 5 – Seleção de respostas da questão 3 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
3 - Como se deram os primeiros contatos com os/as estudantes indígenas na universidade?	ENIA1	Um trabalho de turma ela comentou ser indígena, explicando e porque o tema dela ser relacionado com o povo indígena pois ela é uma.
	ENIA2	Colega de classe.
	ENIA3	Apenas os vi pela universidade.
	ENIA4	Tem uma aluna indígena na minha turma, inclusive ela apresentou um ótimo trabalho sobre ética indígena na matéria de filosofia e ética administração.
	ENIA5	Na sala de aula e em palestras nesse tema.
	ENIA7	Através de uma palestra na UFCAT (no meu caso).
	ENIA8	Através de dinâmicas em sala e momentos de interação no Campus.
	ENIA10	Na sala de aula e no Restaurante Universitário.
	ENIA11	Em sala de aula ou no campus.
	ENIA12	Ainda não tive.
	ENIA13	Através da moradia universitária.
	ENIA14	No caso meu contato foi bem pouco, pois eu estudo com uma indígena, porém nunca cheguei a conversar muito com ela, somente o

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		básico como cumprimentar, ou fazer alguma pergunta.
	ENIA15	Não estive com nenhum na universidade, só os vi.
	ENIA16	Assim como com os demais alunos, não houve divergências
	ENIA18	Cumprimentando e pedindo informações e depois conversando.
	ENIA20	Bem, se enturmaram melhor assim que teve seminário diante de toda turma.
	ENIA21	Ao realizar trabalhos de disciplinas que cursamos juntos.
	ENIA25	Por meio da minha turma que tem uma menina e o contato foi amigável.
	ENIA26	Através de apresentações durante o curso.
	ENIA27	Interação sobre atividade recorrente em sala de aula.
	ENIA31	Na sala de aula, em uma interação com a turma que o professor fez.
	ENIA32	Mantive contato.
	ENIA34	Ainda não tive um contato mais próximo, uma conversa com algum aluno indígena, mas vi uma apresentação de um trabalho de uma aluna indígena da sala.
	ENICB1	Na aula, perguntando sobre a faculdade.
	ENICB2	Foi tranquilo. Apesar da timidez por parte dele e a dificuldade na comunicação.
	ENICB3	Por meio das aulas.
	ENICB4	Não achei nada diferente, somente entendi que precisamos entender melhor o sentido das palavras que eles falam.
	ENICB5	Quando no primeiro semestre tinha um aluno indígena em nossa turma.
	ENICB6	O primeiro contato foi na aula inaugural do curso, onde ele esse apresentou com uma pequena dificuldade.
	ENICB7	Meu primeiro contato foi em aula, e foi bom. Eles têm o costume de ficar mais quieto até pela dificuldade de comunicação.
	ENICB8	O contato foi em sala de aula, onde até fizemos parte do mesmo grupo de trabalho em uma disciplina.
	ENICB9	Nas aulas.
	ENICB10	Normal, em sala de aula.
	ENICB11	No meu caso tinha um aluno na minha sala, eu e alguns amigos conversamos com ele para interagir e tentar ajudar, mas dava para perceber a dificuldade dele em sala para acompanhar o conteúdo.
	ENICB12	Na minha turma tinha um aluno indígena.
	ENICB13	Na minha turma, em um trabalho em grupo. Ele interagia com o grupo e fez a matéria até o meio do semestre, mas por questões pessoais, não conseguiu terminar a matéria.
	ENICB14	Tinha um colega indígena na minha turma quando ingressei na faculdade.
	ENICB15	Tive um colega indígena no primeiro semestre e conversamos poucas vezes.
	ENICB16	Foi com um colega de sala durante meu primeiro período.
	ENICB17	Nas aulas, havia um colega indígena.
	ENICB18	Foi explicado para a turma sobre a dificuldade do aluno indígena que tínhamos em sala.
	ENIEF1	Foi um pouco difícil, pois eles relataram que na tribo deles o contato deles com as mulheres é mais restrito e não tão aberto quanto aqui.
	ENIEF2	Por compartilharmos disciplinas em mesma sala de aula, os contatos se deram quando havia dúvida deles sobre algo ou quando o professor ou professora indagava algo para eles.
	ENIEF3	Dês de o primeiro semestre tem um ou dois indígenas em nossa turma.
	ENIEF4	Foi difícil, pois eles ficam mais na deles e não dão abertura para diálogo ou algo do tipo.
	ENIEF6	Na aula de Ginástica em uma dinâmica de apresentação.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
	ENIEF7	Através de matérias que pegamos juntos, e projetos de futsal que eles compareceram.
	ENIEF8	Nas aulas, difícil entender os costumes.
	ENIEF9	O contato foi na sala de aula somente, pois eles são bem fechados.
	ENIEF11	Por meio das aulas e dinâmicas. No curso de educação física, fora isso, não tive mais nenhum contato.
	ENIEF14	O contato mesmo foi apenas visual, não tendo a oportunidade de se comunicar com eles.
	ENIEF15	Para mim foi tranquilo, as vezes dava para entender o que eles falavam.
	ENIEF16	Acho que pelas cotas.
	ENIEF17	Na minha turma tem um aluno indígena, então o primeiro contato foi em um trabalho de grupo.
	ENIEF18	Através das aulas no curso de Educação Física.
	ENIEF19	Durante o curso.
	ENIEF20	Particularmente eu tive meu primeiro contato com um deles por ser da minha turma na disciplina de ginástica.
	ENIEF25	Em sala de aula e em atividades esportivas.
	ENIEF26	Não houve contato.
	ENIEF27	Não tive contato.
	ENIE1	Se deram por encontros casuais em rodas de amigos, sem que houvessem quaisquer dificuldades de interação.
	ENIE7	Através das aulas online, onde precisamos fazer trabalhos em grupo.
	ENIE8	Eles ingressaram no mesmo ano de faculdade, o que acaba possibilitando o diálogo para retirada de dúvidas etc.
	ENIE9	Dentro da sala de aula. Nas apresentações que os professores fazem nos primeiros dias e só.
	ENIE10	Através do curso de enfermagem.
	ENIE11	Em primeiro momento foi no remoto, onde apenas ouvia, raramente um ou outro. No presencial, não houve trocas, pois eles são tímidos, no canto deles.
	ENIE12	Através das aulas presenciais.
	ENIE13	Por ser da mesma turma.
	ENIE14	Conheço algumas pessoas indígenas por ser da mesma sala e/ou fazem o mesmo curso que eu.
	ENIE15	Contato tranquilo, respeitoso, sem algum problema.
	ENIE16	Foi algo natural e tranquilo, após o retorno das aulas presenciais.
	ENIE17	Através das aulas do próprio curso e práticas de esportes como futsal em horários alternativos.
	ENIE18	Na enfermagem há alunos indígenas e eu fui monitora de disciplina onde havia 3.
	ENIE19	Durante as disciplinas do curso.
	ENIE20	Por meio do início das aulas presenciais, pós pandemia.
	ENIE21	Foram como os demais colegas.
	ENIE22	Se deram normalmente com os colegas que tive contato.
	ENIE23	No início do curso, com a socialização na turma. Além da troca cultural.
	ENIE24	Através das aulas, posteriormente grupos de esportes.
	ENIE25	Na sala de aula, tenho uma colega.
	ENIH1	Os primeiros contatos ocorreram durante eventos do próprio curso, em centro de convivência estudantil e no refeitório.
	ENIH2	Ao ingressar na mesma turma, e ao fazer amizade no centro de convivência.
	ENIH3-CS	Na Universidade encontro vários alunos indígenas, porém no meu curso nunca encontrei, só vejo passando pelos campos e praticando algum esporte.
	ENIH4-CS	Na UFCAT nunca tive contato diretamente com alunos indígenas,

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		apenas acompanhei palestras com indígenas as lecionando, e este foi meu primeiro e único contato com os mesmos.
	ENIH5-GEO	Legal. Disse seja bem vindos.
	ENIH6	Estudamos na mesma classe, de forma natural.
	ENIH7	Normal, no geral são introvertidos, porém nenhuma dificuldade, são cordiais.
	ENIH8	Amizade na faculdade.
	ENIH9	Através das aulas no curso, contato de fácil aproximação apesar de ser um pouco acanhada e tímida.
	ENIH10	Através de trabalhos lecionados em sala de aula.
	ENIH11	Tive poucos contatos, mas aqueles com que conversei entraram através de bolsas ou vestibular.
	ENIH12	O primeiro contato se deu através da interação na sala de aula.
	ENIH13	Através de assuntos universitários tais como trabalho de faculdade etc.
	ENIH14	Na minha turma de História, uma aluna é indígena.
	ENIH15	Conversamos sobre coisas em comum (como o curso), sem nenhum tipo de dificuldade.
	ENIH16	Normal, como qualquer aluno de qualquer etnia.
	ENIL1	Em sala de aula com dinâmicas.
	ENIL2	Por amizade, na sala de aula.
	ENIL3	Através de amigos.
	ENIL5	Na sala de aula, na lanchonete, no DA.
	ENIM1	Apenas contato visual.
	ENIM2	Meus primeiros contatos foram com os alunos do curso de medicina.
	ENIM3	Através das aulas e nos momentos de convívio entre turmas.
	ENIM4	Não tive contato.
	ENIM5	Apenas por observação durante os momentos de alimentação no restaurante universitário.
	ENIM6	Por meio de monitoria de anatomia, pude, como monitor, conhecer dois alunos indígenas.
	ENIM7	Os primeiros contatos ocorreram de forma orgânica, sem dificuldades.
	ENIM8	Na sala de aula ou em outros ambientes relacionados a universidade e o contato foi tranquilo.
	ENIM9	Na sala de aula na interação das atividades acadêmicas.
	ENIM10	Pessoas do meu curso, no RU e dentro da faculdade.
	ENIM11	Fui abordado por um estudante da etnia xavante que estava em dificuldades financeira, sua família estava em Catalão, mas sem comida em casa. A conversa foi muito respeitosa e me comovi com a situação do acadêmico.
	ENIP2	Na minha sala temos dois indígenas.
	ENIP3	Não tive muito contato, somente de estudamos na mesma sala, eles não são de ficar conversando muito.
	ENIP4	Durante rodas de conversa.
	ENIP5	Através do curso de pedagogia, por cursamos juntos.
	ENIP6	Na sala de aula mesmo, ajudando-os nos trabalhos.
	ENIP7	Foi um contato tranquilo, amigável em sala de aula.
	ENIP8	Foi em uma dinâmica com os calouros e veteranos nos primeiros dias de aula.
	ENIP9	Eu tenho dois colegas de sala de aula no meu curso, então, nos comunicamos bastante.
	ENIP10	Meu primeiro contato foi através da sala de aula, pois tem 2 alunos indígenas na minha turma.
	ENIP11	Dentro da sala de aula, em meio a interação da turma.
	ENIP12	Eles estão fazendo curso comigo desde o ano de 2022.
	ENIPS1	Aos poucos contatos foram superficiais, no sentido de somente uma saudação ou de ouvir uma palestra sem o contato de conversar com o

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		palestrante.
	ENIPS2	Como minhas primeiras aulas foram on-line, por conta da pandemia, o primeiro contato foi de modo virtual, por meio do WhatsApp e Google meet.
	ENIPS3	Os primeiros contatos foram na Calourada Cultural da UFCAT, bem como no convívio em sala de aula durante esse período inicial de semestre.
	ENIPS4	Os contatos se deram em sala de aula, em trabalhos grupais nas disciplinas e em atividades festivas ofertadas pelos alunos deste e de outros cursos.
	ENIPS5	Os primeiros contatos se deram remotamente já que minha turma ingressou durante a pandemia. Os principais contatos foram durante as aulas e interações no grupo de WhatsApp da turma, sem dificuldades.
	ENIPS6	Eu conheci uma aluna indígena que estuda na minha turma e posteriormente ela me apresentou suas primas, também indígenas. De início não falavam muito, mas com o tempo a amizade e os diálogos passaram a ganhar mais força.
	ENIPS7	Nos conhecemos enquanto as aulas ainda eram EAD e quando começou o presencial marcamos de nos encontrar. Após esse primeiro “contato” ciamos amigas e ela me apresentou outras amigas indígenas.
	ENIPS8	No meu caso meu primeiro contato com minha colega de sala indígena se deu por via online, pois no ano que ingressei estávamos tendo aulas remotas devido a pandemia e, nosso contato foi iniciado pelas atividades avaliativas as quais algumas fizemos juntas, nos auxiliando.
	ENIPS9	O primeiro contato com aluno indígena na universidade foi com uma companheira de sala, nós cursamos psicologia e estamos no sexto período, dessa forma, nos aproximamos durante atividades em sala e trabalhos em grupo. Sendo assim, ela também me apresentou sua prima e duas amigas, também indígenas.
	ENIPS10	Os primeiros contatos foram feitos na Igreja e no RU.
	ENIPS11	Eu tenho uma colega de aula que é indígena, realizei alguns trabalhos acadêmicos com ela.
	ENIPS13	Na UFT na minha turma tinha um número maior de alunos do que na UFCAT. Eu tive o privilégio de ser acolhida por uma delas quando me mudei para lá. Nós desenvolvíamos nossos trabalhos das disciplinas em conjunto. As pontuações sobre as dificuldades teóricas do curso era recorrente.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A maioria dos/das estudantes não indígenas relatou que o primeiro contato com estudantes indígenas ocorreu em sala de aula, seja por meio de atividades acadêmicas, seja pela convivência no ambiente universitário, alguns exemplos incluem ENIA21, que mencionou o contato através da realização de trabalhos de disciplinas, e ENICB8, que destacou a participação em grupos de trabalho como fator facilitador da interação. Outros contextos comuns de contato foram eventos institucionais, como palestras e dinâmicas promovidas pela universidade. ENIA7, por exemplo, relatou que seu primeiro contato aconteceu em uma palestra na UFCAT.

Além disso, há menções de encontros ocasionais em espaços compartilhados na universidade, como o Restaurante Universitário (RU) (ENIA10) e o Centro de Convivência (ENIH1).

Em menor proporção, alguns/mas estudantes mencionaram que o primeiro contato se deu em atividades esportivas, como citado por ENIEF7, que relatou a participação de estudantes indígenas em projetos de futsal. Isso sugere que o envolvimento em atividades extracurriculares pode ser um importante mediador da interação intercultural na universidade. Por outro lado, alguns estudantes mencionaram novamente que nunca tiveram contato direto com colegas indígenas ou que apenas os viram na universidade sem interagir com eles/as (ENIA3, ENIA15). Essa falta de contato pode estar associada a fatores como segregação social, dificuldades linguísticas ou falta de interesse por parte dos/as estudantes não indígenas em estabelecer interações.

Além dos diferentes meios de interação, as respostas revelam barreiras que dificultam o estabelecimento de uma comunicação mais próxima entre estudantes indígenas e não indígenas, tais quais:

- a) Timidez e receio na comunicação: alguns/mas estudantes mencionam que os/as colegas indígenas são mais reservados/as ou não dão abertura para diálogos mais aprofundados. ENIEF4 relatou que "eles ficam mais na deles e não dão abertura para diálogo", enquanto ENIE11 afirmou que os/as estudantes indígenas são "tímidos e no canto deles". Essas percepções podem indicar que a adaptação ao ambiente universitário ainda não é plenamente confortável para os/as estudantes indígenas, possivelmente devido a fatores linguísticos e culturais.
- b) Desconhecimento sobre a identidade indígena: alguns/mas estudantes só descobriram que tinham colegas indígenas na universidade após um momento específico de interação. ENIA1 relatou que só soube que uma colega era indígena quando ela explicou isso durante um trabalho acadêmico. Esse relato reforça a hipótese de que, em alguns casos, a identidade indígena não é imediatamente reconhecida, seja porque os próprios estudantes indígenas não a destacam, seja porque os/as estudantes não indígenas não estão atentos/as a esse aspecto.
- c) Dificuldade na comunicação: em alguns casos, a interação inicial foi dificultada por barreiras linguísticas ou diferenças culturais. ENIEF1 mencionou que, na tribo dos/as estudantes indígenas com quem interagiu, o contato com mulheres era mais

restrito, o que gerou dificuldades na interação. Esse relato aponta para desafios culturais que vão além da linguagem e envolvem modos distintos de socialização.

d) Pouco engajamento de estudantes não indígenas: algumas respostas sugerem que a falta de contato não se deve apenas à postura dos estudantes indígenas, mas também à pouca iniciativa dos/das estudantes não indígenas em se aproximar. ENIA14 afirmou que, apesar de ter uma colega indígena na turma, nunca conversou com ela além de cumprimentos básicos. Essa resposta pode nos indicar que, mesmo quando há a oportunidade de interação, esta nem sempre é aprofundada.

Um ponto relevante nas respostas é que parte dos primeiros contatos ocorreu em ambientes virtuais, devido às restrições da pandemia de COVID-19. Alguns/mas estudantes mencionaram que os primeiros contatos foram realizados via WhatsApp ou Google Meet, como ENIPS2, ou que a interação inicial ocorreu durante aulas remotas, como relatado por ENIE11. Esse aspecto sugere que a transição do ensino remoto para o presencial pode ter afetado a dinâmica de socialização entre estudantes indígenas e não indígenas. Como a interação virtual limita aspectos importantes da comunicação, como expressões faciais e gestos, é possível que alguns/mas estudantes indígenas e não indígenas tenham encontrado mais dificuldades para estabelecer conexões significativas ao longo desse período.

Os relatos dos estudantes não indígenas nos permitem pensar que a forma como ocorreu o primeiro contato pode ter influenciado no nível de interação posterior entre estudantes indígenas e não indígenas, pois quando o primeiro contato ocorreu dentro da sala de aula e envolveu atividades em grupo, os estudantes não indígenas relataram uma interação mais próxima e contínua com colegas indígenas. ENICB13, por exemplo, destacou que um colega indígena participou ativamente dos trabalhos em grupo, enquanto ENIP9 afirmou que, por ter dois colegas indígenas na turma, mantém uma comunicação constante com eles.

Quando o contato inicial ocorreu de forma ocasional, como em palestras ou encontros fortuitos na UFCAT, a interação posterior geralmente se mostrou mais limitada. ENIA7, que conheceu estudantes indígenas por meio de uma palestra, não menciona interações mais aprofundadas após esse momento. Do mesmo modo, os/as estudantes que afirmaram nunca ter tido contato com indígenas na universidade também tendem a relatar um distanciamento contínuo, sem iniciativas para se aproximarem ou conhecerem melhor seus/suas colegas. ENIM4, por

exemplo, afirmou que "não teve contato", sem indicar qualquer tentativa de interação posterior.

As análises das respostas à questão 3 evidenciam que o primeiro contato entre estudantes indígenas e não indígenas ocorre majoritariamente no ambiente acadêmico, especialmente em sala de aula, durante trabalhos em grupo e atividades institucionais. No entanto, há também relatos de interações em eventos, espaços de convivência e atividades esportivas, demonstrando que diferentes contextos podem facilitar esse primeiro contato.

Por fim, as respostas mostram que a forma como ocorre o primeiro contato influencia diretamente o grau de interação futura. Quando o contato inicial acontece em atividades acadêmicas e grupos de trabalho, há uma maior probabilidade de desenvolvimento de relações mais próximas. Já quando o contato se limita a encontros ocasionais ou visuais, a interação tende a ser mais superficial ou inexistente.

Quadro 6 – Seleção de respostas da questão 4 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
4 - Houve algum momento no qual estudantes e professores/as não-indígenas aprenderam algumas palavras do vocabulário do/a estudante, a fim de facilitar a interação linguística? () Sim () Não.	ENIEF20	Sim. Juntos aprendemos a dizer muito obrigado na língua xavante.
	ENIH4-CS	Sim. Nunca teve alunos indígenas junto a minha turma, mas, por estudar antropologia, em alguns momentos pegamos autores indígenas e algumas palavras do vocabulário é exposta a nós.
	ENIP11	Não. Existem curiosos; até pedem para nos ensinar algumas palavras, mas nunca mais colocam isso em prática.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas à questão 4 do questionário nos apresenta um dado significativo: a grande maioria dos/as estudantes não indígenas afirmou que não houve momentos em que estudantes e professores/as aprenderam palavras do vocabulário dos/as estudantes indígenas para facilitar a interação linguística. Dos/das participantes da pesquisa, 102 responderam negativamente, enquanto apenas 48 indicaram que esse tipo de aprendizado ocorreu em algum momento, e 18 não responderam à questão. Esse resultado aponta para uma lacuna na troca intercultural dentro da universidade, demonstrando que a língua materna dos/as estudantes indígenas tem sido pouco integrada às interações acadêmicas e sociais.

Entre aqueles/as que afirmaram ter aprendido algumas palavras em línguas indígenas, há relatos de situações pontuais em que esse aprendizado aconteceu. Um exemplo disso é o caso de ENIEF20, que mencionou ter aprendido a expressão “muito obrigado” na língua xavante. No entanto, a ausência de um número significativo de respostas detalhando outras palavras ou expressões aprendidas sugere que essa aprendizagem foi esporádica e não sistemática. Além disso, ENIH4-CS disse que, no curso de antropologia, houve a exposição de palavras de línguas indígenas por meio da leitura de autores indígenas, o que mostra que algumas disciplinas podem incluir esse tipo de aprendizado, ainda que de maneira indireta.

Por outro lado, a falta de aprendizado de palavras indígenas por parte da maioria dos/as estudantes não indígenas sugere que há pouca iniciativa para incluir a diversidade linguística no cotidiano universitário. ENIP11, por exemplo, destacou que há curiosidade por parte de alguns estudantes em relação às línguas indígenas, mas que, mesmo quando pedem para aprender algumas palavras, não colocam esse conhecimento em prática. Esse relato aponta para um processo de interação superficial, no qual o interesse pela língua indígena pode existir, mas não se traduz em uma real valorização e incorporação desses saberes ao ambiente acadêmico.

A ausência de aprendizado linguístico também pode estar relacionada a outros fatores, como a falta de espaços formais para essa troca dentro da universidade. Enquanto algumas instituições promovem núcleos livres ou disciplinas específicas para o ensino de línguas indígenas, a UFCAT parece não oferecer mecanismos que incentivem esse tipo de aprendizado entre estudantes e professores/as. Esse cenário reforça a necessidade de políticas institucionais que estimulem a valorização das línguas indígenas, seja por meio da inclusão de cursos,

eventos culturais ou práticas pedagógicas que incorporem a diversidade linguística como um componente essencial do ensino superior.

Além disso, a predominância de respostas negativas na pesquisa indica que a interação entre estudantes indígenas e não indígenas ainda está fortemente centrada na língua portuguesa, o que pode dificultar o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas dentro da universidade. A falta de abertura para o aprendizado de palavras indígenas não só perpetua essa assimetria linguística, mas também limita as possibilidades de construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e intercultural.

Dessa forma, as respostas à questão 4 sugerem que, embora haja alguns momentos isolados de aprendizado de palavras em línguas indígenas, isso ainda não é uma prática comum na UFCAT. A predominância de respostas negativas indica que a troca linguística entre indígenas e não indígenas ainda é incipiente e carece de iniciativas institucionais que incentivem essa interação de maneira mais efetiva. Para superar esse desafio, seria fundamental que a universidade desenvolvesse estratégias para aproximar os/as estudantes não indígenas da diversidade linguística dos povos indígenas, promovendo um ambiente mais equitativo e respeitoso para todas as formas de conhecimento.

Quadro 7 – Seleção de respostas da questão 5 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
5 - Em algum momento, você considerou o entrave linguístico um gargalo à sua relação com o/a estudante indígena? () Sim () Não. Como foram resolvidas ou diluídas as dificuldades comunicativas?	ENIA5	Sim. Substituindo a palavra usada por outras de mesmo sentido para tentar a melhor comunicação.
	ENIA4	Não. A aluna que estou mencionando consegue se relacionar bem e sua fala não tem muito entrave
	ENIA7	Não. Na universidade só tive contato 1 vez, mas não tive dificuldade em entender.
	ENIA10	Pedindo para repetir novamente o que não entendeu.
	ENIA14	Não. Não teve dificuldades.
	ENIA15	Não. Nunca tive dificuldades.
	ENIA18	Não. Com o tempo nos acostumamos e devemos estudar o idioma e as culturas próprias daquelas tribos, afim de que a pessoa se acostume o máximo a turma.
	ENIA21	Não. Não tenho dificuldades comunicativas.
	ENIA24	Sim. Ainda não foram resolvidas.
	ENIA25	Não. Conversa, questionamentos para que seja sanados os entraves.
	ENIA31	Não houve nenhuma oportunidade de contato com a língua.
	ENICB1	Sim. Não foram resolvidas.
	ENICB2	Sim. Durante o tempo de contato, eu tentava falar mais pausadamente. Mas, infelizmente, não tenho o visto mais.
	ENICB3	Não. Por meio de conversas e modos de expressão que pudessem

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		facilitar o entendimento.
	ENICB4	Não. As vezes repetindo e pronunciando várias vezes e até mesmo com gestos.
	ENICB5	Sim. Não em relação a mim, os professores utilizavam muitos termos (alguns técnicos) que complicavam a compreensão do nosso colega de turma.
	ENICB6	Sim. Muitas das vezes pedíamos que ele repetisse o que estava dizendo para tentarmos compreender melhor.
	ENICB7	Sim. Em aula houve momentos em que o aluno não conseguia saber/compreender o significado da palavra e a professora depois a explicava.
	ENICB9	Não. Ele sempre ficou quieto e mais calado em sala de aula.
	ENICB10	Não. Uma pessoa mais reservada, então não teve muito diálogo para perceber entraves.
	ENICB11	Sim. Falava mais devagar ou tentando encontrar outras palavras para tentar entender.
	ENICB12	Não. Tentamos nos comunicar com gestos ou mudando as palavras para um melhor entendimento.
	ENICB13	Não. Eu não tive problemas para me comunicar com ele, mas ele tinha uma visível dificuldade em interpretar enunciados, e muitas vezes creio que atrapalhou o desenvolvimento acadêmico dele.
	ENICB14	Não. Eu não tinha muito contato com ele, mas cumprimentava-me, trocamos algumas palavras, mas nada muito longe que pudesse gerar algum conflito de comunicação.
	ENICB15	Sim. Apesar de conversar, falar sobre coisas do dia a dia era difícil a comunicação, mas com o tempo, meu colega começou a se expressar mais e assim foi mais fácil.
	ENICB16	Não. Desde o primeiro contato, fizemos com que ele se sentisse confortável para demonstrar qualquer dúvida quanto à língua portuguesa, além de termos aprendido com ele algumas expressões usadas entre eles.
	ENICB18	Sim. Posso dizer que não foi resolvido, ele entendia bem pouco do português e nós menos ainda da língua materna dele.
	ENIEF1	Sim. Sempre procurei ter paciência, e esperar eles falarem várias vezes, até que a minha compreensão do que ele fala acontecesse.
	ENIEF2	Não. A dificuldade vista é em relação a fala, mais precisamente na formulação de frases, que em algum momento pode ser difícil de acompanhar a linha de raciocínio. Mas, quando ocorreu tal situação, eles acabaram repetindo que gostariam de dizer.
	ENIEF4	Sim. Não foi resolvida pois as mesmas não ajudam nesse quesito.
	ENIEF6	Sim. Não foram resolvidas.
	ENIEF7	Sim. Prestando mais atenção e deixando eles terminar todo o sentido da frase.
	ENIEF8	Sim. Só na tentativa de compreensão mesmo as vezes falar mais devagar e mais alto.
	ENIEF11	Sim. Foram repetidas várias vezes, para o entendimento melhor.
	ENIEF14	Não. Durante o ingresso na faculdade não tive nenhum contato próximo a alunos indígenas. Por esse motivo não impasses comunicativos.
	ENIEF15	Sim. Ia prestando muita atenção nas palavras deles, não colocando pressão.
	ENIEF16	Sim. Perguntei pra minha amiga o que ele havia falado.
	ENIEF20	Sim. Acredito que no entrave do outro em ajudar. A empatia também e termos um sensível lado de estar presente e incluir ele, para que haja mais "facilidade" em entender, compreender.
	ENIEF21	Sim. As vezes percebo dificuldades e sempre tentamos (tanto alunos como professores) reformular perguntas para que eles entendam e

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		mesmo assim há uma dificuldade de comunicação.
	ENIEF22	Sim. Buscando ao mínimo entender e até mesmo com a repetição da frase.
	ENIEF23	Sim. Aumentando o nível de “intimidade” faz com que melhore a comunicação com os demais.
	ENIEF24	Sim. Foi quando eles se aproximaram mais da turma ou se aproximaram de alguém da turma.
	ENIEF25	Não. Na fase da compreensão do entendimento do diálogo, gestos comunicativos também ajudam nessa comunicação.
	ENIE3	Sim. Através do diálogo com empatia e comunicação, compreendendo a realidade e o contexto do outro.
	ENIE6	Sim. Tentei explicar com outras palavras.
	ENIE8	Sim. Essa pessoa gesticulou com mímicas.
	ENIE11	Sim. Não foram resolvidas. Eles continuam no canto deles, não temos trocas além da sala de aula.
	ENIE13	Não. Sempre foram bem calmos e compreensivos ao conversar.
	ENIE18	Sim. Tentei usar termos mais comuns, linguagem mais simples e gestos (linguagem não verbal).
	ENIE19	Não. Acho que é preciso considerar que para muitos não é a mesma coisa para quem tem português como língua principal, só ter empatia e paciência.
	ENIE22	Sim. Algumas palavras dificultam o diálogo e as vezes o entendimento no momento.
	ENIE24	Não. Através da paciência e ajudando-os à encontrar palavras que eles queiram.
	ENIH4-CS	Não, pois nunca tive um colega indígena.
	ENIH5-GEO	Sim. Por ser uma língua difícil, precisa falar bem, para não os ofender.
	ENIH8	Sim. Aprender a língua dos nativos.
	ENIH11	Não. Na verdade, é bem fácil de comunicar com eles, entendo sempre que a uma conversa
	ENIH13	Não. Acho que isso em si leva-se mais pela interação com a sociedade não indígena.
	ENIM1	Não, tive contato com indígenas
	ENIM4	Não tive contato.
	ENIM9	Não. Não tive dificuldades comunicativas.
	ENIM14	Não tive interação.
	ENIP1	Sim. Através de meios de comunicação digital.
	ENIP2	Não. Os indígenas sempre repetiu o que falavam no início, agora já entendo com facilidade o que eles falam, portanto, eles ainda tem dificuldades em falar o português.
	ENIP3	Não tive a oportunidade de conversar, somente nos cumprimentamos... “Boa noite” e “Oi”.
	ENIP5	Sim. Eles conseguiram se desenvolver mais na comunicação, falando o nosso idioma mais claramente.
	ENIP6	Sim. Pedi para ele rescrever a mensagem via WhatsApp que conversávamos no mento, mesmo assim não entendi.
	ENIP8	Sim. Através de inúmeras conversas em grupo na sala de aula.
	ENIP10	Sim. Durante esses entraves percebo que os próprios alunos tentam ajudar os indígenas, assim aprimorando o vocabulário deles.
	ENIP11	Sim. Com certa dificuldade, fomos entendendo o que eles queriam falar.
	ENIPS1	Não. As poucas comunicações que tive eu consegui compreender, mas reafirmo o limite das minhas interações e assim entendo que não me relacionei o suficiente para sentir esses entraves.
	ENIPS4	Não. Nunca tive em um contexto em que meus colegas utilizaram suas expressões linguísticas, então não saberia dizer como

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		resolveria isso na prática.
	ENIPS7	Não. Acredito que não entra como entrave linguístico (não sei) mas há alguns entraves interpretativos ou “de modos de falar”, estas dificuldades sempre diluídas com falar abertamente o não entendimento.
	ENIPS10	Sim. Utilizou-se intermédio de outro aluno indígena que auxiliava tanto o colega indígena na compreensão de algumas palavras em português, tanto me auxiliando na compreensão de alguns termos nativos da sua língua.
	ENIPS13	Sim. Nas apresentações orais, rodas de conversa é comum as falhas comunicativas visto a formalidade que a universidade tem mantido. A escuta atenta, respeita o tempo de fala e o acolhimento que expressam foram de transpor essa dificuldade.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas à questão 5 do questionário nos permitem dizer que a maioria dos/as estudantes não indígenas não considera o entrave linguístico um gargalo significativo para a relação com estudantes indígenas. Dos/as participantes da pesquisa, 104 responderam negativamente à questão, enquanto 42 afirmaram que a barreira linguística dificultou a interação. Além disso, oito estudantes indicaram que não tiveram contato suficiente para avaliar essa questão, e 14 não responderam. Esse dado sugere que, embora a barreira linguística seja um fator presente na universidade, ela não é percebida como um obstáculo por grande parte dos/as estudantes não indígenas, seja porque a comunicação ocorre de forma satisfatória, seja porque as interações entre os grupos são limitadas.

Entre aqueles/as que reconheceram a existência de dificuldades linguísticas, diferentes estratégias foram mencionadas para superar ou minimizar essas barreiras. Muitos/as relataram que recorreram à repetição de frases e reformulação do discurso, buscando formas mais acessíveis para que seus/suas colegas indígenas pudessem compreender a mensagem. ENICB2, por exemplo, mencionou que tentou falar por gestos, enquanto ENIEF1 afirmou que sempre procurou ter paciência e esperar até que conseguisse compreender o que os/as estudantes indígenas queriam dizer. ENICB11 mencionou a tentativa de usar palavras mais simples e reformular frases para melhorar a comunicação, e ENIP6 relatou que, ao interagir via WhatsApp, pediu para o/a colega indígena reescrever a mensagem para facilitar a compreensão.

Outro recurso frequentemente utilizado foi a linguagem não verbal, como gestos e mímicas. ENIE8 relatou que um/a colega indígena utilizava gesticulações para complementar a comunicação, e ENIE18 afirmou que, além de usar palavras

mais simples, recorreu a gestos para tornar a conversa mais clara. Essas estratégias evidenciam um esforço por parte dos/das estudantes não indígenas em adaptar a comunicação às necessidades de seus/suas colegas indígenas, especialmente nos casos em que a língua portuguesa não é dominada.

Apesar dessas tentativas de adaptação, algumas respostas indicam que as dificuldades não foram plenamente resolvidas. ENICB1, por exemplo, afirmou que a barreira linguística persistiu e não houve solução para a questão. Esses relatos reforçam a necessidade de políticas institucionais voltadas à mediação linguística e ao apoio para estudantes indígenas, garantindo que a comunicação ocorra de maneira exitosa.

Além disso, há uma dimensão social envolvida na questão da comunicação. Algumas respostas sugerem que a aproximação entre estudantes indígenas e não indígenas contribui para a superação das dificuldades linguísticas. ENIEF23 mencionou que o aumento da proximidade e da convivência ajudou a melhorar a compreensão mútua, enquanto ENIEF24 afirmou que, conforme os/as estudantes indígenas se aproximavam mais da turma, a comunicação se tornava mais fácil. Esse aspecto indica que, além da questão linguística, o desenvolvimento de relações interpessoais e o fortalecimento dos laços acadêmicos e sociais são fundamentais para minimizar as dificuldades de comunicação.

Por outro lado, alguns estudantes afirmaram que nunca enfrentaram barreiras linguísticas significativas, seja porque seus/suas colegas indígenas possuíam fluência suficiente em português, seja porque as interações ocorreram de maneira limitada. ENIA4 relatou que a estudante indígena com quem interagiu falava português sem dificuldades, e ENIA18 destacou que, com o tempo, os/as estudantes indígenas se acostumam com o idioma e o ambiente acadêmico. Além disso, houve respostas que indicaram um nível restrito de interação entre estudantes indígenas e não indígenas, como no caso de ENIP3, que afirmou que suas conversas se limitaram a cumprimentos básicos, sem aprofundamento na comunicação.

As análises das respostas evidenciam que a percepção sobre a barreira linguística varia entre os/as estudantes, dependendo do nível de fluência dos/as estudantes indígenas em português, do tipo de interação estabelecida e das estratégias utilizadas para superar os desafios comunicativos. Enquanto alguns/mas estudantes relataram dificuldades e buscaram formas de adaptação, outros/tras

afirmaram não ter enfrentado problemas ou tiveram interações tão superficiais que não chegaram a perceber eventuais entraves.

Quadro 8 – Seleção de respostas da questão 6 da seção 2 – Questionário estudantes não indígenas.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
6 - Como você acredita que essa situação possa ser melhorada? Quais políticas você proporia para serem adotadas pela universidade a fim de facilitar o contato e relações entre indígenas e não-indígenas?	ENIA1	Acho que uma iniciativa da pessoa em conversar com a turma quando ocorrer esse ruído linguístico e explicar ou ensinar coletivamente para a turma seus costumes e palavras que desconhecemos, pois é uma cultura muito diversificada.
	ENIA2	Poderiam criar mais eventos para conhecermos melhor a cultura indígena e até mesmo suas linguagens através de aulas ou oficinas.
	ENIA3	Inclusão por meio de debates e projetos.
	ENIA4	A inclusão, por mais que muitos falam em inclusão, ainda há um preconceito muito grande e não somente com indígenas.
	ENIA5	Talvez algum tradutor entre o português e a língua indígena, seria bom para o melhor entendimento possível.
	ENIA6	Deveria ter aulas para quem deseja aprender mais sobre indígenas e suas línguas.
	ENIA7	Ser passado algumas palavras do vocabulário indígena aos alunos da universidade.
	ENIA8	Eu iria propor a ampliação de debates a respeito do vocabulário de povos indígenas e eventos com foco de proporcionar a ampliação de conhecimento e informações da cultura linguística e costumes dos povos indígenas com os não indígenas da universidade.
	ENIA9	Acredito que por meio de palestras e eventos informativos na faculdade possa ser minimizado afim de uma melhoria no convívio social entre os universitários e inclusão dos mesmos.
	ENIA10	Para termos uma melhor comunicação seria viável a universidade proporcionar mais momentos de interação e palestras para conhecermos a cultura um do outro.
	ENIA11	Eventos de interação e apresentação da cultura.
	ENIA12	Creio que através de interações mais diretas com a cultura indígena, ao invés de longas palestras e debates que acabam por gerar desinteresse.
	ENIA13	Primeiro, colocando mais vagas na universidade, o segundo criar mais ambientes onde eles se sintam confortáveis. Dar ideia nos professores sobre falas dos modos, envolvidos a isso.
	ENIA14	Nunca aconteceu de ter essa situação, não que eu presenciei, mas caso houvesse, creio que a forma de facilitar é com palestras de inclusão contendo formas de influir um pouco de cultura indígena, mostrando como devemos tratar e o que não devemos fazer ou falar, para que não haja situações desagradáveis.
	ENIA15	Nas comunicações, estudos e trazer um pouco mais para a universidade da cultura indígena, palestras seriam importantes para conhece-los.
	ENIA16	De forma acolhedora e melhor recepção, para que todos se sintam bem e bem acolhidos.
	ENIA17	A universidade poderia proporcionar mais espaço para essas pessoas falarem, e incentivar interações com pessoas indígenas, estimulando o aprendizado e acolhendo essas pessoas.
	ENIA18	Estudo e cursos da língua valendo horas ou como disciplinas e placas com curiosidades sobre vários idiomas e palavras. E até palestras.
	ENIA20	Obter espaços com diálogos abertos e apoio ao estudante indígena como mentorias e recursos adequados.
	ENIA21	Poderia ter mais palestras e eventos sobre a comunidade indígena e

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		sua cultura.
	ENIA22	Poderíamos dar mais espaço para os indígenas falarem nas aulas, tendo um momento para eles familiarizarem com os demais alunos, conversas onde eles podem falar sobre os costumes, palavras, aldeia etc.
	ENIA23	Eu acredito que a universidade possa melhorar essas situações nos trazendo mais movimentos, como palestras, para facilitar esse acesso e conhecimento.
	ENIA24	Acredito que através de palestras e abordar mais esse assunto nas salas para destravar o medo de ter relações verbais com indígenas.
	ENIA25	Abrir mais possibilidades para exporem o que desejarem. Fazer com que sejam mais notados e com olhos diferentes.
	ENIA26	Tendo mais palestras.
	ENIA27	Mais divulgação e reciprocidade dos alunos não-indígenas para fortalecer laços entre os povos.
	ENIA29	A universidade fazer mais interações, trazer mais coisas sobre a cultura dos indígenas.
	ENIA30	Essa situação já está sendo melhorada eu acredito, a universidade pode se dispor a incluir mais essa população.
	ENIA31	Deveria ter mais eventos voltados para interação e socialização.
	ENIA32	Ter iniciativas da universidade para a socialização entre todos, para aprendermos mais sobre a cultura indígena.
	ENIA33	Acredito que possa ser incluído na universidade mais políticas informativas sobre essa etnia.
	ENIA34	Acredito que por meio de eventos internos da faculdade, criando mesas redondas com indígenas para desmistificar caricaturas e ideias retrógradas, e permitir o contato e a conversa aberta e respeitosa.
	ENICB1	Além de rede de apoio para os estudantes indígenas, aulas para aprenderem algumas coisas para facilitar a comunicação e para não indígenas que talvez gostassem de participar para aprender e dar sensação de acolhimento e compreensão para aqueles que não são daqui.
	ENICB2	Talvez ter um acompanhante indígena com esse aluno facilitaria. Esse acompanhante serviria como "tradutor e companhia, alguém com a mesma cultura e costume.
	ENICB3	Acredito que mais interações com os alunos indígenas e suas culturas, possam ajudar na compreensão, bem como a interação deles em atividades e partes da nossa cultura também os ajude a compreender melhor.
	ENICB4	Pensando numa parte de desenvolvimento linguístico somente para aqueles que se sente difícil comunicação.
	ENICB5	Através do incentivo ao suporte e integração destes alunos. Tanto por parte da universidade quanto dos alunos e demais setores.
	ENICB7	No caso dos Xavantes acredito que a principal deveriam comunicar todos os professores sobre a dificuldade linguística e a assistência estudantil poderia propor ensina-los português ou ter alguém para mediar a comunicação, pois vemos que isso atrapalha muito na conclusão do curso.
	ENICB8	Acredito que esses problemas possam ser resolvidos com a oferta de aulas da língua falada pelos indígenas, como também aulas de português para os alunos indígenas.
	ENICB9	Caso o aluno não fale bem o português, precisaria de um "monitor" para facilitar o entendimento de aulas, sempre foi notável a dificuldade dele por não entender tão bem. Núcleo livre de línguas indígenas seria interessante e geraria mais inclusão.
	ENICB10	Monitores para auxiliar, curso ou disciplinas para ajudar na comunicação dos mesmos.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
	ENICB11	Com momentos de interação entre indígenas e não-indígenas, como palestras para entendermos mais da cultura, e também momentos culturais, rodas de conversa para maior interação entre nós, e talvez isso ajudaria eles a entenderem melhor o português e para nós também aprendermos um pouco da língua deles. Acho que também seria bom pessoas para acompanhar os indígenas nas aulas como apoiadores para auxiliá-los no ensino.
	ENICB12	Sim, pode ser melhorado. Seria bom se todos os não-indígenas tivessem a oportunidade de ter uma NL de linguagem indígena. Indicaria colocar mais monitores para ajuda-los com o português.
	ENICB13	Cursos de linguagens para eles terem mais facilidade de aprendizado, ou adaptações na forma de ministrar as aulas para melhor inclusões. Cursos com o objetivo de melhorar o vocabulário para indígenas entenderem melhor o português, e feedbacks para entendermos as línguas deles.
	ENICB14	Acredito que tendo mais interações entre os alunos, com atividades de socialização.
	ENICB15	Novas atividades no meio acadêmico, palestras de conscientização, rodas de conversa. Entre tudo um apoio maior a esse grupo.
	ENICB16	Atividades interativas que pudessem fazer com que ambos aprendessem um pouco mais sobre suas culturas, até mesmo alguém atividade que tivesse como base músicas comuns para os indígenas e não-indígenas. Seria uma aprendizagem de forma leve e descontraída.
	ENICB17	Conhecer mais sobre as formas comunicativas dos indígenas.
	ENICB18	Acredito que sim, trazendo aos alunos mais conhecimento sobre a língua da comunidade indígena de Catalão, afim de facilitar para todos, já que é perceptível a exclusão no meio social.
	ENIEF1	Acredito que se for dado a eles a oportunidade de uma aula mais específica da nossa linguagem, explicando o significado, que na maioria das vezes muda, eles se adaptariam melhor a nossa realidade e não teriam esse medo, que é visível, de se expressarem.
	ENIEF2	Aulas ou momentos mais interativos entre todos, sendo criado rodas de conversa, núcleos livres ou até mesmo disciplinas obrigatórias.
	ENIEF3	Mais rodas de conversa a fim de incentivar a interação maior deles e integração. Pois as vezes eles mesmos se fecham por não nos conhecer ou não se sentir a vontade conversando conosco.
	ENIEF4	Impor algumas regras para que eles se interajam mais, pois na minha opinião, como ganham bolsas, alguns fazem pouco caso do curso, assim dificultando a relação entre os colegas de curso ou até mesmo com os professores
	ENIEF6	Acredito que a Universidade poderia realizar mais eventos sobre a cultura indígena.
	ENIEF7	Que eles possam falar mais, ter alguém em sala para auxiliar eles, busquem se enturmar mais.
	ENIEF8	Talvez algum intérprete ou algum manual com termos mais simples e mais utilizados.
	ENIEF9	Uma única solução que vejo é uma mudança na mentalidade dos indígenas e dos não indígenas através de integrações entre os dois, uma vez que os próprios indígenas se mostram indispostos a integração sendo muito fechados entre si.
	ENIEF11	Talvez uma oferta da língua portuguesa como curso para eles, e também, se possível, para quem se interessar, um curso da língua deles.
	ENIEF12	Acho que com o tempo as pessoas (tanto indígena ou não) vão se acostumando com as divergências e barreiras vão sendo quebradas.
	ENIEF13	Implementar políticas que promovam a sensibilização cultural, como programas de educação intercultural, eventos e palestras que

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		destaquem a diversidade cultural. Além disso criar espaços inclusivos e grupos de diálogo para promover a compreensão mútua pode contribuir para um ambiente mais harmonizado e respeitoso.
	ENIEF14	Para que essa questão seja melhorada é necessário que se obtenha mais palestras e também integração do estilo de vida deles dentro da faculdade e nas aulas abordadas, pois não sabem do modo de vida deles e então seja por isso a dificuldade comunicativa.
	ENIEF15	Nos aproximando mais com a fala deles, deixando eles aprender com o tempo nosso idioma. Ter sempre uma roda de conversa para podermos aprender as falas deles e eles as nossas.
	ENIEF16	Acho que deveria ter uma matéria (não obrigatória) que ensinasse sobre a cultura e estimulasse a fala também, mesmo que seja difícil acho que seria legal aprender.
	ENIEF17	Acredito que se na faculdade tivesse uma aula para entender a fala deles, facilitaria para eles se comunicar e para nós entender.
	ENIEF19	Eu acho que poderia fazer algum evento, como palestra, oficinas. Ajudaria nesse contato.
	ENIEF20	Acredito que se tivesse algum mini curso de linguagem para todos, para que eles nos entendessem e vice versa, ou algum outro método fácil seja uma roda de conversa na sala, implementar algo na universidade teria mais valor.
	ENIEF21	Deveria ter pessoas responsáveis, intermediadores, intérpretes ou até mesmo um professor de apoio.
	ENIEF22	Através da criação de um curso para que eles possam aprender a língua portuguesa e também um curso da língua deles.
	ENIEF23	Seria uma atitude de cada um de nós propor momentos com eles de reunião, brincadeiras e afins. Pois assim, eles se sentirão mais em casa e se soltarão mais.
	ENIEF24	Maior inclusão das pessoas com eles, mais paciência das pessoas com o jeito que eles falam, com o jeito que eles se comunicam. E que a Universidade deveria ter um apoio maior com eles para que não fiquem perdidos.
	ENIEF25	A realização de mais eventos e atividades que envolvem a integração dos alunos indígenas com os demais, com a possibilidade de uma imersão de forma mais profunda na cultura deles.
	ENIEF26	Essa situação poderia ser melhorada através de um contato mais estreito. Uma política que poderia ser implantada é a formação dos professores em relação a linguagem dos indígenas, além de também propor momentos em que eles possam expor mais suas vivências e a partir disso desenvolver por exemplo jogos indígenas.
	ENIEF27	Pode ser melhorada para os alunos indígenas conversar e se comunicar melhor com os outros alunos. E os outros professores interagir com eles e apresentarem eles e a história deles pros alunos.
	ENIE1	Sim. Implementação de núcleos livres voltados ao ensino de linguagem indígena.
	ENIE2	Seria proveitoso ter uma pessoa que entendesse bem as línguas portuguesa e indígena para auxiliar na comunicação entre não indígenas e indígenas que não falam língua portuguesa.
	ENIE3	Por meio de atividades de inclusão onde seria possibilitada a comunicação entre ambos os lados, por exemplo através de rodas de conversa etc.
	ENIE4	Que os alunos sejam melhor integrados, e a depender da sua dificuldade que seja disponibilizado um intérprete.
	ENIE5	No meu ponto de vista a universidade proporciona um acolhimento aos alunos e indígenas através de monitores, bolsas de ajuda permanência, sendo essencial manter elas.
	ENIE6	A população acadêmica docente e discente poderiam desenvolver

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		algum projeto de atenção ou XXX para que fosse ofertada a oportunidade de se aprender língua das tribos indígenas. Ainda além pode ser ofertado aos indígenas aulas de língua portuguesa.
	ENIE7	Pode ser melhorado com aulas que introduzam a língua dos indígenas para os demais alunos e professores, com a finalidade de ampliar o vocabulário.
	ENIE9	Adoção de programas para identificar palavras indígenas.
	ENIE10	Aumento de vagas destinados aos indígenas.
	ENIE11	Sim, por meio da inclusão da linguística, de maneira a compreendermos melhor e eles se sentiram aceitos e acolhidos.
	ENIE12	O acompanhamento deu um monitor durante as aulas ajudariam esses a entender mais a nossa língua e eles a falarem abertamente a linguagem de origem.
	ENIE13	Projeto de extensão sobre a língua materna deles.
	ENIE14	Incentivando professores e alunos com dias D para o incentivo e divulgação e introdução de línguas originárias ou oferecimento de núcleo livre e minicursos sobre a língua e incentivo para a permanência dos alunos indígenas na Universidade.
	ENIE15	Acredito que todos convivem bem.
	ENIE16	Acredito que a universidade dispõe de ações fundamentais para um acolhimento eficaz, visto que os mesmos possuem programas de auxílio, tanto financeiro quanto moradia e alimentação. Além de monitoras para auxiliar no aprendizado.
	ENIE17	Acredito que por meio de projetos onde a cultura e línguas indígenas sejam melhor abordadas para alunos e professores não-indígenas facilitando este acolhimento.
	ENIE18	Diluição de culturas, onde professores e monitores tentam aprender termos da língua deles para facilitar a comunicação.
	ENIE19	Nós não indígenas aprendermos algumas palavras do vocabulário indígena de uso geral.
	ENIE20	Na minha opinião acredito que a Universidade proporciona um acolhimento considerável aos indígenas, visto que eles possuem monitores em caso de necessidades, dúvidas e também eles possuem programas exclusivos dentro da faculdade.
	ENIE21	Intérpretes durante as aulas teóricas e em campo prático.
	ENIE22	Talvez a criação de política que ofereça tradutor para facilitar o entendimento deles ao menos nas horas das aulas.
	ENIE23	Eventos voltados para a troca de vivências.
	ENIE24	Talvez cursos de língua portuguesa que envolve a real vivência de um jovem em sociedade. Reforço de vocabulário para os alunos indígenas. Também sendo muito válido a aprendizagem da língua materna dos indígenas para os demais alunos.
	ENIE25	Ofertar disciplinas voltadas para o ensino da cultura, saúde e outros aspectos das sociedades indígenas. Principalmente a dificuldade encontrada para as diferenças do sistema de saúde.
	ENIH1	Mais eventos realizados tanto pelo curso, quanto pelos próprios alunos e atividades de troca cultural.
	ENIH2	Para aqueles que se interessarem, criar eventos de convivência com alunos indígenas e não-indígenas. A fim de apresentar e ensinar a fala e a cultura.
	ENIH3-CS	É necessário formação linguística para os não-indígenas afim de uma adaptação cultural também.
	ENIH4-CS	Em uma situação como está é necessário uma ação da UFCAT, em trazer ações que aproxima o não-indígena na cultura indígena, a fim de trazer uma abertura das pessoas não-indígenas para o mundo indígena, agregando assim, palavras do vocabulário indígenas para as pessoas não-indígenas.

Questão	Código do/a estudante	Resposta
	ENIH5-GEO	Acho que o tempo, vai aceitando melhor, tendo mais convívio e interesse pela língua deles.
	ENIH6	Creio que uma troca linguística entre todos, como por exemplo o ensino das línguas indígenas na faculdade.
	ENIH7	Acho que pela comunicação e linguística, políticas de inclusão da língua (ou de pelo menos um tipo de linguagem) indígena para nós que não somos. Acredito que haveria facilidade na aproximação.
	ENIH8	Criar políticas para a luta negra combate do racismo.
	ENIH9	Sim, através de políticas que façam a inserção desses alunos na universidade e que a permanência seja algo agradável em relação entre indígenas e não-indígenas dentro da faculdade.
	ENIH10	Espaço de voz ativa, mais interação dos alunos indígenas e não-indígenas com trabalhos voltados para a informação sobre as verdades da colonização, o homem branco precisa para e ouvir mais as pluralidades.
	ENIH11	Um pouco mais de entendimento. Vejo pelo RU alguns indígenas sozinhos, talvez seja um pouco de se fazer amigos pela cultura diferente ou outro motivo. Acho que a inclusão deles em mais atividades poderia ajudar.
	ENIH12	Talvez, possa ser melhorado através de políticas de inclusão da(s) língua(as) dessas pessoas no cotidiano de alunos não indígenas, seja ensinando um pouco sobre a língua deles aos alunos.
	ENIH13	Desenvolveria métodos para melhor socialização de indígenas e não-indígenas como por exemplo aprender mais sobre a cultura e a linguagem. Seminários e eventos.
	ENIH14	Sim, poderia fazer um gabinete de ajuda, para pessoas indígenas que se sente constrangidas, ou com dificuldades, afim de ajuda-los.
	ENIH15	Acredito que a universidade está cada vez mais cheia de diversidade, eu particularmente nunca enfrentei dificuldades comunicativas. Sinto que com as políticas certas cada vez mais pessoas irão se inserir na universidade.
	ENIH16	É meio complicado eu responder por não ser meu lugar de fala, mas eu acredito que mais inclusão.
	ENIL1	Cursos específicos. Material para a turma. Melhor entrosamento.
	ENIL2	Através de leitura, conhecimento e de coleguismo.
	ENIM1	Cursos de comunicação, momentos de atividades em grupos, programas de inserção dos povos indígenas na universidade.
	ENIM2	Acredito que pelos que eu tive contato, não tive problemas. Mas acredito que momentos criados especificamente para conhecermos a cultura e os costumes.
	ENIM3	Promover oficinas para que possamos aprender sobre a cultura do estudante indígena da nossa universidade.
	ENIM4	Não tive contato. Para melhorar, acredito que poderiam ser ofertadas oportunidades para haver contatos iniciais, como eventos culturais e educacionais sobre povos indígenas pelos povos indígenas dentro da universidade.
	ENIM5	Inclusão de eventos ou momentos em sala de aula que introduzam a história sociocultural das etnias indígenas presentes nos alunos da UFCAT.
	ENIM6	Acredito que o estímulo a uma convivência respeitosa seja de grande ajuda. O estabelecimento de relações interpessoais em um convívio agradável possibilita troca de conhecimentos e produção de vínculos, com implicações positivas, inclusive, para o acolhimento.
	ENIM7	Sim, pois muitos alunos indígenas tem dificuldades comunicativas pela diferença de língua utilizada. Para ajudar a solucionar o problema é necessário conversar com os alunos indígenas, para que os mesmos apresentem suas dificuldades e assim a solução seja apresentada

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		para as demandas necessárias.
	ENIM8	Momentos culturais e educacionais para conhecimento melhor e aprendizado para melhorar as relações.
	ENIM9	Acredito que mais simpósio, momento cultural, jornada acadêmica e projeto de extensão para aproximar as culturas indígenas com outras culturas.
	ENIM10	Abordagem de direitos que são lei, dívida histórica. Respeitar sua cultura, sem desvalorizar. Não subestimar os mesmos, pois são capazes (Na UFCAT já ocorreu algo parecido).
	ENIM11	A faculdade poderia divulgar mais sobre o quadro de estudantes para criar um ambiente mais propício, de modo que os próprios estudantes indígenas se sintam mais seguros em manifestar-se e, quem sabe, compartilhar seus conhecimentos.
	ENIM12	Acredito que essa situação possa ser melhorada com a criação de oficinas culturais, em que sejam realizados workshops e festivais, para que estudantes indígenas e não indígenas possam interagir, além de promover a cultura indígena.
	ENIM13	Rodas de conversas.
	ENIM14	Rodas de conversa, inserção nas atividades acadêmicas, eventos.
	ENIM15	Rodas de conversas.
	ENIM16	Momentos para conhecermos mais da sua cultura de origem.
	ENIP1	Conhecimento da língua e atividades de interação.
	ENIP2	Poderia ter rodas de conversas, mini-cursos para os alunos não indígenas saber mais da cultura e língua deles, incentivar grupos de estudos e ter alguém como monitor para desenvolver atividades, pois eles tem muita dificuldade.
	ENIP3	Dando voz à eles, oportunidades para interação na sala de aula, buscar conhecer a língua, a cultura etc.
	ENIP4	Ter monitores para os indígenas que falem a língua deles. Ter mais eventos e palestras com o tema, para que haja uma maior aproximação dos indígenas e não indígenas.
	ENIP5	Ter intérpretes, monitoras que auxilia eles e nós e ser mais comunitário, pois eles tem o direito a uma educação escolar intercultural e melhor.
	ENIP6	Acredito que a convivência os ajudará bastante, mas é necessário um acompanhamento de um professor da área de Línguas para ajuda-los no processo da escrita.
	ENIP7	Eu acredito que para se aproximar mais dos indígenas, poderia haver mais palestras sobre os povos indígenas afim de conhecermos sua cultura e vivência mais de perto.
	ENIP8	Conhecendo melhor a cultura deles, outras dinâmicas envolvendo eles.
	ENIP9	Deveria ter uma pessoa que abrangesse o vocabulário dos indígenas para que a relação entre eles e os não indígenas fique mais clara. Porque podemos perceber que os índios tem receio de perguntar, falar ou algo do tipo por medo ou vergonha do que os estudantes vão pensar a respeito da sua língua e suas falas.
	ENIP10	Poderia ter algum projeto onde alunos indígenas já formados ou em processo de formação pudessem auxiliar os alunos indígenas durante o seu processo de ingresso e trajetória dentro da universidade, e projeto onde alunos não-indígenas possam aprender mais sobre as variadas culturas dos povos indígenas.
	ENIP11	Ter um tradutor; Preparar a turma oferecendo conhecimentos sobre os colegas indígenas; Ensinar a língua Portuguesa para eles.
	ENIPS1	Acredito que o reforçamento das políticas públicas de permanência

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		devam ser fortalecidas, para que haja cada vez mais acesso e permanência. A divulgação de rodas de conversa e palestras já existem na faculdade, mas acredito que amplia-las possa gerar um fortalecimento nas relações.
	ENIPS2	A única indígena que tenho contato frequente é uma da mesma turma que a minha. Não sei o que fazer para melhorar a situação. Acho que a pessoa mais capacitada para falar sobre isso é a própria indígena, visto que talvez o que eu considere como um bom mecanismo de comunicação, pode ser visto como desinteressante para ela.
	ENIPS3	Acredito que essa situação pode ser melhorada por meio de mais projetos nos quais buscam a interação de pessoas indígenas e não-indígenas, como rodas de conversa, sarais e etc, com ampla divulgação nas redes sociais oficiais da UFCAT.
	ENIPS4	Promova a interação com elementos da cultura indígena através de atividades extra-curriculares.
	ENIPS5	Incluir cursos básicos das principais línguas indígenas faladas por indígenas na UFCAT no Centro de Línguas ou disponibiliza-los para os professores de forma semelhante a disciplina de libras ofertada à licenciatura, para que fosse possível adquirir um vocabulário básico que facilite a comunicação.
	ENIPS6	Palestras ou aulas ministradas, de preferência pelos próprios indígenas, que informem os alunos sobre as particularidades linguísticas de sua comunicação.
	ENIPS7	Acredito que proporcionar mais eventos como o Novembro Negro (mas obviamente com o enfoque na vivência indígena) seria extremamente interessante por nos colocar em contato com a cultura e suas particularidades.
	ENIPS8	Primeiro, dar mais acesso e promover políticas que sustentem a permanência destes. Segundo incluir ainda mais a cultura indígena na rotina acadêmica, por meio de palestras que nos permitam conhecer e nos aprofundar em sua cultura e também por um maior estabelecimento da relação profissional com e para indígenas. No caso da Psicologia permitir aos alunos compreender e conhecer a prática da Psicologia para a população indígena.
	ENIPS9	Acredito que seja de uma importância que a universidade disponibilize núcleos livres ou até mesmo palestras a respeito da necessidade do contato entre relações indígenas e não-indígenas. Além disso, fazer cursos preparatórios para os professores a fim de que esses busquem facilitar a comunicação com esses alunos.
	ENIPS10	Acredito que a Universidade deveria ofertar disciplinas em que não apenas discutam acerca da cultura indígena, majoritariamente, a dos alunos indígenas matriculados, mas também o ensino da língua nativa desses povos, podendo ser ministrada por professores indígenas e sendo conduzida e intermediada por alunos indígenas.
	ENIPS11	Acredito que encontros entre indígenas e não-indígenas, visando apresentar a diversidade linguística da população brasileira, especificamente da população indígena, poderia amenizar as barreiras entre a comunicação de indígenas e não-indígenas. Para assim, melhorar a compreensão dos não-indígenas sobre a necessidade de se abrir e conhecer vocabulários linguísticos usados pelos indígenas.
	ENIPS13	Na UFT, adotar disciplinas como Antropologia e Cultura Brasileira foi uma maneira de promover as discussões. Os projetos de extensão também contribuem bastante para esse acolhimento. A aproximação com o uso de disciplinas eletivas que sejam ministradas por indígenas em suas próprias línguas. O acolhimento de apresentações e outros meios avaliativos que envolva as propostas dos próprios estudantes indígenas visando um maior contato cultural.
	ENIPS14	A inclusão desse aluno, como citado anteriormente saber um pouco

Questão	Código do/a estudante	Resposta
		mais de seu vocabulário, sua cultura...

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas à questão 6 do questionário são uma ampla gama de sugestões por parte dos/as estudantes não indígenas sobre como melhorar a interação entre indígenas e não indígenas na universidade. As propostas incluem iniciativas institucionais, eventos culturais e acadêmicos, políticas de inclusão linguística e medidas de apoio para estudantes indígenas.

Uma das propostas mais recorrentes envolve a realização de eventos culturais, palestras e rodas de conversa para ampliar o conhecimento sobre a cultura indígena dentro da universidade. Muitos/as estudantes acreditam que essas atividades poderiam facilitar a integração de estudantes indígenas e não indígenas, promovendo um ambiente mais acolhedor e permitindo que os/as estudantes indígenas compartilhem suas experiências e modos de vida com os/as colegas. ENIA8 sugeriu a ampliação de debates sobre o vocabulário e a cultura indígena, enquanto ENICB11 mencionou que rodas de conversa e eventos culturais poderiam contribuir para a interação entre os grupos. ENIPS7, por sua vez, fez uma analogia com o evento "Novembro Negro", propondo uma iniciativa semelhante para destacar a vivência indígena no meio acadêmico.

Além dos eventos, um número significativo de estudantes enfatizou a necessidade de políticas institucionais voltadas à inclusão linguística, como a oferta de cursos de línguas indígenas para não indígenas e aulas de português para indígenas. ENICB8 e ENICB9 propuseram a criação de núcleos livres dedicados ao ensino das línguas indígenas, enquanto ENIPS5 sugeriu que esses cursos fossem incorporados ao Centro de Línguas da universidade, de forma semelhante à disciplina de Libras ofertada para licenciaturas. ENIPS10 destacou que essas disciplinas poderiam ser ministradas por professores/as indígenas, garantindo que o ensino de culturas indígenas com a intermediação de estudantes indígenas.

Outra proposta recorrente foi a criação de monitorias e programas de apoio para estudantes indígenas. Os/as estudantes também apontaram que a universidade deveria oferecer monitores para auxiliar indígenas na compreensão das aulas e na adaptação ao português acadêmico. ENICB10 sugeriu a implementação de um sistema de monitoria, enquanto ENIE12 mencionou que o

acompanhamento de um monitor durante as aulas ajudaria a reduzir barreiras linguísticas. ENIP10, por sua vez, propôs a criação de um projeto no qual estudantes indígenas mais experientes ou já formados/as pudessem atuar como mentores/as para os/as ingressantes, auxiliando-os/as durante sua trajetória acadêmica.

Além das questões linguísticas, algumas respostas indicaram a importância de mudanças estruturais e formativas na universidade. ENIH4-CS mencionou que a UFCAT deveria implementar ações que aproximassem estudantes não indígenas da cultura indígena, promovendo um ambiente de maior valorização das línguas e costumes dos povos originários. ENIM10 sugeriu que a universidade incorporasse debates sobre direitos indígenas e dívida histórica, ressaltando a necessidade de respeitar a cultura indígena sem desvalorizá-la. ENIPS13 destacou a importância de disciplinas eletivas ministradas por indígenas, o que permitiria uma maior troca de saberes dentro do espaço acadêmico.

Outro ponto relevante nas respostas foi a necessidade de mudanças na postura dos/das estudantes não indígenas em relação à convivência com indígenas. Algumas respostas sugeriram que os/as próprios/as estudantes deveriam se esforçar para aprender palavras do vocabulário indígena e se engajar mais na interação com seus/suas colegas indígenas. ENIE19 sugeriu que os/as estudantes não indígenas aprendessem algumas palavras das línguas indígenas faladas na universidade, enquanto ENIE24 propôs um curso de língua portuguesa que envolvesse a vivência dos/as estudantes indígenas, permitindo uma maior compreensão das diferenças culturais. ENIE23 destacou a importância de eventos voltados à troca de vivências, nos quais indígenas e não indígenas pudessem compartilhar experiências de maneira mais direta.

Outras respostas apontaram para a necessidade de criação de espaços físicos e de apoio para estudantes indígenas. ENIH14 propôs a criação de um gabinete de apoio para estudantes indígenas que se sintam constrangidos/as ou enfrentem dificuldades na universidade. ENIE25 sugeriu a inclusão de disciplinas voltadas para o ensino da cultura indígena, saúde indígena e outros aspectos das sociedades originárias, contribuindo para uma abordagem acadêmica mais inclusiva.

Diante dessas sugestões, fica evidente que a melhoria das relações entre estudantes indígenas e não indígenas na universidade exige uma abordagem multifacetada. As respostas indicam que, para que a interação ocorra de maneira mais natural e respeitosa, é necessário investir tanto na valorização da cultura e das

línguas indígenas quanto na criação de mecanismos institucionais de apoio e inclusão. Políticas como a oferta de cursos de línguas indígenas, a implementação de monitorias, a realização de eventos culturais e a ampliação de espaços de diálogo são medidas que poderiam contribuir para um ambiente acadêmico mais equitativo, no qual a diversidade étnica e linguística seja efetivamente reconhecida e respeitada.

4.2.3.2 Professores/as não indígenas

Os dados do Quadro 9 indicam que o corpo docente analisado é composto por 45 professores, sendo 33 mulheres e 12 homens. Nota-se a predominância feminina. Do ponto de vista racial, a maioria dos docentes se identifica como brancos (31), seguidos por pardos (6), negros (3) e apenas um professor que se declara com ascendência indígena. A ausência significativa de professores indígenas no ensino superior reflete um fenômeno estruturante das universidades brasileiras, que ainda operam dentro de um modelo eurocêntrico de conhecimento e representação acadêmica (Baniwa, 2013; Krenak, 2019).

Além disso, todos os professores declararam que sua língua materna é o português, e poucos dominam outras línguas indígenas ou demonstram familiaridade com elas. Esse dado reforça a lacuna na formação intercultural e linguística dos docentes, dificultando a adaptação às necessidades dos estudantes indígenas, conforme apontado por Carlos Maroto Guerola (2020) ao discutir a exclusão linguística e epistêmica dentro do ambiente acadêmico.

Quadro 9 – Apresentação dos dados coletados na Seção 1 – Questionário professores/as não indígenas.

I – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Gênero	Feminino	33
	Masculino	12
Curso	Administração	5
	Biologia	5
	Educação Física	5
	Enfermagem	5
	História	5
	Letras	5
	Medicina	5
	Pedagogia	5
	Psicologia	5
Ano de Ingresso	1993	2
	1994	1

I – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
	1995	2
	1996	1
	1998	1
	1999	1
	2001	1
	2002	2
	2006	2
	2007	1
	2008	2
	2009	8
	2010	1
	2012	4
	2013	1
	2014	1
	2015	1
	2016	2
	2017	1
	2018	5
	2019	1
	2021	1
	2022	2
	Não informaram	1
Ascendência	Branco	31
	Negro	3
	Indígena	0
	Negro e Indígena	1
	Pardo	6
	Branco e Pardo	1
	Branco e Indígena	1
	Branco, Negro e Indígena	1
	Amarelo	1
Língua materna	Português	45
Fala outra língua	Espanhol	6
	Inglês	9
	Inglês e Espanhol	5
	Inglês e Francês	1
	Inglês Francês e Espanhol	2
	Espanhol e italiano	1
	Não falam	21

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No Quadro 10 do questionário (Apêndice G), como nas análises dos/as estudantes não indígenas, apresentamos uma seleção das respostas dos/as professores não indígenas.

Quadro 10 – Seleção de respostas da questão 2 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
2. Você tem contato com estudantes indígenas da UFCAT? () Sim () Não. Em caso afirmativo, você enfrenta ou enfrentou dificuldades na interação linguística com eles? () Sim () Não. Se sim, quais ou em que situações? úteis nas aulas?	PROF1	Sim. Durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de avaliação escrita ou oral.
	PROF2	Sim. Essa dificuldade aconteceu com apenas 1 indígena. Ele entendia pouco da Língua Portuguesa e interagiu muito pouco no cotidiano. Ele olhava, acenava como que compreendendo, porém fazia exatamente do mesmo jeito.
	PROF3	Sim. Não. Os alunos que tive contato dominavam a língua portuguesa.
	PROF5	Sim. Na oralidade os alunos não usam os conectivos e demoramos a entender como eles falam a língua portuguesa. Na escrita também apresentam a mesma dificuldade.
	PROF6	Sim. Não.
	PROF7	Sim. No período do isolamento social por conta da pandemia de Covid-19 as dificuldades eram mais notórias pois a comunicação acontecia de maneira distante, através de aplicativos de comunicação ou pelas vídeo-aulas e os discentes participavam pouco, se manifestavam pouco também. Assim era complicado fazer uma interação mais próxima. Atualmente, nas provas escritas, as vezes preciso tirar algumas dúvidas sobre algumas palavras, modos de dizer alguns termos para que eu possa compreender o que tinham intenção de dizer.
	PROF8	Sim. Durante as aulas expositivas, atividades escritas e seminários de apresentação de trabalhos em que estudantes indígenas precisam participar muitas vezes, a dificuldade deles com a língua portuguesa se expressa na falta de participação nas atividades, pouca compreensão das propostas de atividades e dificuldade com a escrita.
	PROF9	Sim. Não.
	PROF10	Sim. Ministrei disciplina para um aluno de graduação e a principal dificuldade que percebi foi no entendimento sobre a minha fala, além da compreensão sobre conceitos específicos da disciplina em questão. Ainda, percebi que a velocidade com que falamos e expomos conteúdo foi difícil de ser acompanhada.
	PROF12	Sim. Em situações cotidianas de sala de aula como solicitar que o aluno se organizasse para estudar ou para entregar um trabalho. Também em relação a frequências às aulas; tive um aluno que não deu nenhuma chance à disciplina, infelizmente foi reprovado por falta e acredito que isso tenha relação com a falta de interação linguística.
	PROF14	Sim. Os principais casos em que me vejo com dificuldades centram-se: 1- nas diversas ocasiões em que fica nítida a dificuldade de diálogo; 2 – em ser entendida; 3 – em entender o que falam e/ou quem; 4 – em relação a como se postar em diversas ocasiões em que o contato se faz necessário (maior proximidade e/ou contato corporal).
	PROF15	Sim. Dificuldades na “Insegurança” das metodologias de Ensino Aprendizagem utilizadas. Uma preocupação educacional de “acolher”, mas sem realizar a “exposição” demasiada de forma a criar algum constrangimento para a aluna.
	PROF16	Sim. Tive contato somente com uma aluna indígena. Na comunicação oral não tive nenhuma dificuldade quanto a compreensão no estabelecimento de diálogos. Entretanto, na língua escrita, especificamente em avaliações, percebi uma dificuldade na compreensão do texto devido a construção de palavras e frases incompletas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
	PROF17	Sim. Ministrei aulas de Farmacologia Clínica para o curso de Enfermagem. Tal disciplina apresenta muitos termos técnicos relacionados ao mecanismo de ação e o nome dos princípios ativos dos fármacos. Além dos termos técnicos, percebi também dificuldade na interpretação das atividades e perguntas das provas.
	PROF18	Sim. Tive contato somente com uma aluna indígena. Na comunicação oral não tive nenhuma dificuldade quanto a compreensão no estabelecimento de diálogos. Entretanto, na língua escrita, especificamente em avaliações, percebi uma dificuldade na compreensão do texto devido a construção de palavras e frases incompletas.
	PROF19	Sim. As dificuldades que enfrento são durante as aulas e em atendimento ao discente. Dificuldade tanto para entendê-lo quanto para conseguir didaticamente conseguir leva-lo a compreender o conteúdo trabalhando na disciplina. Portanto, minimamente leva-lo a ter uma compreensão do que trabalhamos na aula.
	PROF21	Destaco que não cheguei a ter problemas, mas porque os alunos em questão dominavam mais a língua portuguesa certamente mais do que eu dominava sua língua. Desta forma, para no futuro evitar dificuldades, creio que é necessário um projeto linguístico que me auxilie no processo de aprendizagem, para que minha língua e limitações não vire um problema para meus alunos indígenas.
	PROF23	Sim. Especialmente, saber quais são os seus meios de fazer compreender o que se explica, o que se deseja que façam em sala de aula, da interação dialógica com os textos, com os estímulos educacionais. Sabe-se que cada estudante indígena traz os fundamentos de sua etnia, e é difícil saber como ocorre a interação dos diferentes conhecimentos, do estudante e o da Universidade.
	PROF24	Sim. A interação linguística com os alunos indígenas de nossa universidade se dá na dificuldade de interpretação dos fenômenos, tendo em vista as diferenças e visão de mundo. Nas disciplinas que já trabalhei com os alunos, muitas perguntas que eram feitas nas avaliações não eram respondidas de forma correta, mesmo o estudante tendo afirmado que havia entendido durante as aulas. Em uma dessas experiências, me reuni com um desses alunos após a prova e fiz uma reflexão oral com ele, lembrando aquele conteúdo que foi abordado nas aulas, como resultado o estudante lembrou tudo. Logo, precisamos pensar formas alternativas de se ensinar e avaliar em diferentes contextos.
	PROF27	Sim. Em uma situação passei uma atividade de verificação da aprendizagem para ser feita em dupla e com consulta no horário da aula. O aluno indígena chegou até minha mesa me pediu o material e estava indo embora consultar. Eu tive dificuldade de explicar que era para ser feita ali com os colegas. Dentre os indígenas foi o caso mais difícil e limitante por causa da língua. Teve uma outra situação que merece descrever que é o fato de eles não conseguirem escrever a resposta em uma avaliação discursiva.
	PROF30	Não. Não enfrentei dificuldades, porém a aluna apresentou dificuldades com a língua portuguesa quando foi necessário que produzisse trabalhos escritos.
	PROF33	Sim. O estudante indígena que tive contato, foi no início da pandemia. Todas as limitações que envolveram o ensino remoto foram mais intensas para o aluno indígena que, desde a dificuldade de acesso ao sistema para fazer matrícula, dificuldade de acesso a internet na aldeia, ainda não conseguia se comunicar muito bem. Nas aulas síncronas, a comunicação era mínima, embora eu buscasse a participação dele. Mas eu respeitava o silêncio e conversava depois com ele.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
	PROF34	Sim. A Interação pessoal não pelas vivências que já tive em aldeias indígenas. A dificuldade maior está na interação linguística de termos técnicos no vocabulário da saúde. O facilitador nesta interação é a compreensão e respeito de que a língua materna das diferentes etnias indígenas não é o português e esta por sua vez representa todo processo de colonização que reproduzimos. Quando exemplificamos algumas terminologias da saúde aos saberes indígenas de cada cultura e etnia fica mais simples. Em outros momentos em sala de aula ao trabalharmos com o compartilhamento de saberes e fazeres numa epistemologia da ecologia de saberes eles compreendem que existem um universo destes saberes e a compreensão se torna um processo contínuo.
	PROF37	Sim. Em 2016 recebemos o nosso primeiro estudante indígena no Curso de Enfermagem, e as interações eram muito difíceis, o estudante não escrevia na língua portuguesa e tinha dificuldade de conversar/relacionar com mulheres. O que dificultou muito no início.
	PROF38	Sim. No momento em que os recebi em sala e no curso não tinha domínio nenhum de suas culturas, língua, hábitos diários. Os dois indígenas que fizeram meu componente curricular ficavam lá no fundo da sala me observando em silêncio e eu desconfortável pensando que a experiência deles comigo seria uma nova colonização... fiquei muito incomodado nessa posição, de colonizador e fez parte das minhas reflexões cotidianas pensar o que poderia ser feito para nossa aproximação e mediação.
	PROF41	Sim. Não vivenciei exatamente “dificuldades na interação linguística”. Fui docente em duas ou três disciplinas com estudantes indígenas matriculadas. Em uma dessas disciplinas, identifiquei muitas dificuldades de escrita da língua portuguesa em uma estudante indígena. Essas dificuldades iam desde a ortografia até a construção das frases, que muitas vezes eram confusas. Ao contrário das dificuldades de ordem escrita, a comunicação verbal acontecia sem comprometimento.
	PROF42	Sim. A cultura é outra. O relacionamento entre professor e aluno foi empático, mas não correspondido.
	PROF43	Sim. As dificuldades interacionais ocorreram durante as aulas, em que percebi, em várias situações, que não me fazia compreender como o esperado, porque quando dirigia algum questionamento informal aos alunos indígenas, a resposta dada por eles estava equivocada. Nestas sondagens sobre o conteúdo ministrado, eu percebi limitações de compreensão, muito em função, acredito eu, da apropriação ainda insuficiente de uma terminologia específica da área.
	PROF44	Sim. Nas aulas de Inglês 1, quando eu comentava algo, eles ficavam olhando para baixo, sem comentar nada. Quando eu perguntava algo, respondiam com uma palavra, sim ou não.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Muitos/as professores/as relataram dificuldades e destacaram que os entraves linguísticos ocorrem tanto na compreensão oral quanto na escrita acadêmica. Alguns/as professores/as disseram que os/as estudantes indígenas, mesmo compreendendo a língua portuguesa, possuem dificuldades com conectivos e com a formulação de frases, o que afeta sua expressão tanto falada quanto escrita. O/A PROF5, por exemplo, mencionou que a ausência de conectivos na fala

dos estudantes gera dificuldades na interpretação de suas ideias. O/A PROF8 ressaltou que a pouca participação de estudantes indígenas em aulas expositivas e seminários pode estar associada a desafios na compreensão do português. Da mesma forma, o/a PROF12 relatou que já enfrentou dificuldades ao tentar orientar um estudante indígena em relação à organização dos estudos e à entrega de trabalhos, o que pode indicar não apenas uma barreira linguística, mas também um desafio de adaptação ao modelo acadêmico tradicional.

Outro ponto recorrente foi a dificuldade na compreensão de termos técnicos e conceitos específicos das disciplinas. Os/as PROF10 e PROF17 mencionaram que a velocidade com que os conteúdos são expostos nas aulas e o uso de terminologias técnicas representam desafios adicionais para os/as estudantes indígenas. O/A PROF34 indicou que, na área da saúde, termos técnicos específicos podem ser complexos para os/as estudantes indígenas, mas quando algumas terminologias são exemplificadas com saberes indígenas, como na ecologia, podem facilitar a compreensão dos conteúdos. O/A PROF43 também percebeu que estudantes indígenas demonstram limitações na apropriação de terminologia acadêmica, o que impacta sua compreensão dos temas abordados nas disciplinas.

A transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 foi apontada como um fator que agravou as dificuldades linguísticas. Os/As PROF7 e PROF33 destacaram que a comunicação à distância tornou ainda mais difícil a participação dos estudantes indígenas, que já possuíam dificuldades em se expressar em sala de aula. A barreira digital parece ter intensificado a dificuldade de interação, reduzindo ainda mais a presença desses/as estudantes em momentos síncronos e dificultando a continuidade do aprendizado.

Além disso, alguns/as professores/as relataram desafios na interação social e cultural com os/as estudantes indígenas. O/a PROF38 expressou preocupação com a possibilidade de sua posição docente reproduzir uma relação de colonização, mostrando um desconforto ao tentar estabelecer um diálogo equitativo. O/A PROF42 mencionou que, apesar de tentar estabelecer uma relação empática com os estudantes indígenas, essa reciprocidade nem sempre ocorreu. Já o/a PROF44, que leciona a disciplina de Inglês I, relatou que os/as estudantes indígenas raramente interagem e, quando questionados/as, respondiam de maneira muito sucinta, o que pode indicar não apenas dificuldades linguísticas, mas também um distanciamento

cultural em relação ao modelo pedagógico da universidade e a uma terceira língua ensinada.

No entanto, alguns/as professores/as afirmaram que não enfrentam dificuldades na interação linguística. Os/As PROF3 e PROF6 relataram que os/as estudantes indígenas com quem tiveram contato dominavam a língua portuguesa, enquanto PROF30 afirmou que não teve dificuldades na comunicação oral, mas percebeu desafios na produção escrita dos/as estudantes indígenas. Esses relatos indicam que a fluência em português pode variar entre os/as estudantes indígenas, dependendo de fatores como sua etnia, formação escolar e nível de contato prévio com a língua.

Nas respostas fica evidente que os desafios enfrentados pelos/as professores/as na interação com estudantes indígenas vão além da questão linguística, abrangendo dificuldades pedagógicas, terminológicas e culturais. A falta de domínio do português acadêmico, a baixa participação em atividades orais e escritas e as dificuldades na interpretação de conceitos técnicos são obstáculos que precisam ser enfrentados com estratégias institucionais de apoio. A implementação de monitorias, cursos de português acadêmico para estudantes indígenas e metodologias pedagógicas mais inclusivas poderiam contribuir para minimizar essas barreiras e garantir um ambiente de ensino mais equitativo.

Quadro 11 – Seleção de respostas da questão 3 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
3. Como se deram os primeiros contatos com os/as estudantes indígenas na universidade?	PROF3	O contato que tive foi através do curso de medicina, na função de docente, ministrei aula para um aluno indígena.
	PROF2	Os primeiros contatos ocorreram na chegada de um aluno à cidade. Ensinamos ele a manusear conta corrente, comprar comida e apresentamos a cidade.
	PROF6	Tive dois alunos em minha disciplina de Fonética, mas eles frequentaram poucos encontros, sendo reprovados por falta e por não realizarem as avaliações.
	PROF8	Eles ficam muito calados durante as aulas. Quando participam das atividades demonstram dificuldade para expressarem suas compreensões dos textos. Geralmente mostram-se mais tranquilos quando podem expressar as suas experiências pessoais de vida.
	PROF9	Meu primeiro contato foi na UFSCar, São Carlos, SP, em 2010, quando, seguindo as políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação, criaram-se grupos do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas e de desenvolvimento. Nas IFES foram criados 17 grupos PET específicos para estudantes indígenas, sendo dois na UFSCar: o PET Saberes Indígenas e o PET Ações em Saúde. O Grupo PET Ações em Saúde, iniciou suas atividades sob a minha

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		supervisão e da profa Maristela Carbol nos papéis de tutora e cotutora, respectivamente. Mantive essa função até 2019, ano da minha redistribuição para a UFCAT. Nesse grupo convivi com universitários indígenas de diferentes áreas de conhecimento, do sexo feminino e masculino, com idades entre 22 e 45 anos, de etnias diversas, entre elas Umutina, Terena, Pankará, Baré, Guajajara, Tariano, Atikum, Baniwa, Dessano, Tikuna, Wanano e Tupinikim; originários de Mato Grosso, Acre, Amazonas, Pernambuco, Maranhão e Espírito Santo. Desenvolvemos atividades de ensino-pesquisa-extensão focadas na melhoria das condições de saúde nas comunidades indígenas e nas comunidades populares do município de São Carlos, bem como na valorização das práticas tradicionais de saúde indígenas.
	PROF10	Meu primeiro contato foi ao compartilhar uma mesa redonda na universidade, e posteriormente tive um discente em uma disciplina que ministrei, da qual o mesmo participou por poucas semanas.
	PROF11	Participando da Comissão de Heteroidentificação e durante as aulas na condição de docente.
	PROF12	No primeiro semestre de 2023 ministrei a disciplina Prática e Leitura e nesta turma havia 2 alunos indígenas. Com um deles o contato foi mais próximo porque ele me demandava questionamentos, interagimos mais e melhor. Com o outro, eu precisava me esforçar e não recebia retorno na busca pela interação.
	PROF15	Através dos grupos de conversa da História e Ciências Sociais. Em sala de Aula (Ensino Superior) tem sido minhas primeiras experiências e trocas, o que considero saudável e desafiador na construção de uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade.
	PROF19	O primeiro contato que tive com o estudante foi durante minha atuação como coordenadora de curso, quando buscava junto aos professores do curso pensar estratégias para facilitar e auxiliar o estudante nas atividades do curso.
	PROF21	A primeira vez foi no curso de História e depois em eventos da Universidade.
	PROF22	Os primeiros contatos se deram em eventos relacionados a educação étnico-racial, momento em que realizamos uma roda de conversa acerca do filme intitulado "A gente luta mas também come fruta."
	PROF28	Foi no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Em contato foi um complicador em razão da qualidade da internet e as dificuldades de se expressarem.
	PROF30	Nas duas situações o contato ocorreu em sala de aula, quando ministrei disciplinas regulares do curso de psicologia.
	PROF33	Meu contato com os alunos indígenas aconteceu principalmente no período de 2020 quando ministrei a disciplina Educação Nutricional e nesse momento também me aproximei por estar na coordenação do curso. Nesse período apenas um aluno indígena cursou a disciplina. Encontrei com um aluno amedrontado com tantas novidades e poucos recursos para enfrenta-las. Havia sim muita dificuldade de interação linguística, principalmente pelo fato das aulas não serem presenciais. No início nós dois tínhamos dificuldades de compreensão, mas com paciência e insistência, vencemos as dificuldades e hoje conversamos sem nenhuma dificuldade.
	PROF34	É importante ressaltar que a minha interação e convivência com as diferentes etnias indígenas aconteceram antes de estar na Universidade. Na universidade aconteceu na acolhida e hospedagem do primeiro aluno indígena que recebemos na Universidade, da etnia Xavante. Quando ele chegou nesta Universidade eu já tinha uma história de vida construída pela

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		vivência na aldeia em Sangradouro-Mato Grosso do Sul e trabalho com o grupo a Saúde Indígena. O fato de conhecer seus valores, formas de vida e os saberes e fazeres indígenas da etnia Xavante contribuiu para as interlocuções, comunicações que são estabelecidas somente com quem confia. Lembrando que o aprendizado da língua portuguesa se deu nas etnias como ferramenta de proteção contra o “homem branco”, o colonizador.
	PROF38	Esse espaço de aproximação poderia ter sido feito a partir de uma atitude institucional da Universidade apresentando as diferentes etnias e povos que agora faziam parte do processo formativo no ensino superior, mas não era, os encontrava nos corredores e nas abordagens que me faziam, sobretudo depois dos recessos, quanto retornavam à Universidade e traziam adereços e trabalhos manuais para serem “vendidos aos brancos”. Como sempre comprava um trabalho ou outro, sempre me abordavam. Era comum conversarmos e eles sempre aprofundavam sobre as dificuldades econômicas de morar e comer ou de cuidar da família, esse diálogo era em língua portuguesa.
	PROF39	Os primeiros contatos foram diretamente em sala de aula, já no momento das disciplinas. Não houve apresentação anterior ao momento letivo.
	PROF40	Tive uma aluna na Psicologia em 2017 e depois vieram outros. Além disso hoje trabalho na PRPE onde tenho contatos e aproximações constantes com eles/elas.
	PROF41	Em sala de aula, em disciplinas curriculares obrigatórias do curso de Psicologia.
	PROF42	Através da Coordenação de Curso.
	PROF43	Durante as aulas, mas sem uma apresentação prévia, porque ambos os alunos começaram a frequentar as aulas já após praticamente um mês do seu início.
	PROF44	Na sala de aula, apenas com contatos visuais ou durante a chamada, que era respondida por eles.
	PROF45	O primeiro contato com alunas(os) indígenas se deu ao ministrar aula no curso de Graduação da Universidade Federal de Catalão

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas dos/as professores/as à questão 3 dizem que os primeiros contatos com estudantes indígenas na UFCAT ocorreram predominantemente em sala de aula, seja no início das disciplinas ministradas, seja em atividades acadêmicas específicas. Dos/das 45 docentes que responderam ao questionário, 37 afirmaram que seu primeiro contato com estudantes indígenas ocorreu durante as aulas na universidade.

Muitos/as docentes relataram que esses encontros iniciais aconteceram de forma indistinta, sem uma apresentação prévia dos/as estudantes indígenas, o que sugere que a identificação desses/as estudantes como indígenas ocorreu de maneira gradual. O/A PROF39, por exemplo, afirmou que os primeiros contatos foram diretamente em sala de aula, sem qualquer tipo de introdução anterior. Da mesma forma, o/a PROF43 mencionou que alguns/mas estudantes indígenas

começaram a frequentar as aulas somente após um mês do início do semestre, sem que houvesse um momento institucionalizado de acolhimento ou integração. Essa ausência de apresentação formal pode contribuir para a invisibilização da presença indígena na universidade e dificultar o estabelecimento de um diálogo intercultural mais imediato.

Apesar da predominância do contato inicial em sala de aula, alguns/mas professores/as tiveram seus primeiros encontros com estudantes indígenas em eventos acadêmicos e atividades institucionais. O/A PROF22, por exemplo, relatou que seu primeiro contato ocorreu em um evento sobre educação étnico-racial, no qual foi realizada uma roda de conversa. Já o/a PROF10 mencionou que conheceu estudantes indígenas em uma mesa-redonda antes de ministrar aulas para um deles. Essas experiências indicam que eventos institucionais podem desempenhar um papel importante na aproximação entre estudantes indígenas e docentes, possibilitando um espaço mais informal e propício para o diálogo antes do início das atividades curriculares.

Outro aspecto relevante nas respostas dos/as professores/as é que, em alguns casos, o primeiro contato com estudantes indígenas ocorreu em contextos administrativos ou de acolhimento institucional. O/A PROF19 relatou que conheceu estudantes indígenas durante sua atuação como coordenadora de curso, enquanto o/a PROF42 mencionou que seu contato inicial se deu por meio da coordenação acadêmica. Essas interações indicam que alguns/mas docentes acabam conhecendo estudantes indígenas em momentos de orientação acadêmica, sugerindo que esses/as estudantes podem buscar apoio administrativo em suas trajetórias universitárias.

Há também casos em que os primeiros contatos foram marcados por uma dimensão social e assistencial, envolvendo não apenas o ambiente acadêmico, mas também o suporte à adaptação dos estudantes indígenas à cidade e à universidade. O/A PROF2, por exemplo, relatou que auxiliou um estudante indígena na adaptação ao ambiente urbano, ensinando-o a utilizar conta bancária, comprar comida e conhecer a cidade. Essa resposta destaca a necessidade de iniciativas institucionais para apoiar a transição de estudantes indígenas para o contexto universitário, especialmente considerando que muitos vêm de comunidades com estruturas socioculturais e econômicas muito diferentes das do espaço urbano.

Outro ponto levantado por alguns/as professores/as é que os primeiros contatos com estudantes indígenas nem sempre foram mediados por uma abordagem sensível às suas especificidades culturais e linguísticas. O/A PROF38 apontou que não houve uma iniciativa institucional para apresentar os diferentes povos indígenas que estavam ingressando na universidade, o que levou a uma aproximação informal nos corredores e em momentos de venda de artesanato pelos/as próprios/as estudantes indígenas. Essa resposta sugere que, na ausência de políticas institucionais de acolhimento, o primeiro contato entre estudantes indígenas e professores/as pode ocorrer de maneira descontraída, reforçando a necessidade de ações que promovam a integração de maneira mais orgânica e respeitosa.

Para alguns/as professores/as, os primeiros contatos foram marcados por um estranhamento ou desafios na comunicação. O/A PROF28, que teve seu primeiro contato com estudantes indígenas durante o ensino remoto na pandemia, relatou que as dificuldades foram intensificadas pela qualidade da internet e pela pouca expressividade dos/as estudantes em interações virtuais. Já o/a PROF8 mencionou que, logo no primeiro contato, percebeu que estudantes indígenas eram mais calados/as em sala de aula, o que dificultava a compreensão de suas dificuldades e necessidades acadêmicas. Essas experiências sugerem que a interação inicial entre professores/as e estudantes indígenas pode ser atravessada por barreiras linguísticas e culturais que precisam ser mais bem compreendidas e trabalhadas dentro do ambiente acadêmico.

Por outro lado, há docentes que relataram uma experiência prévia com povos indígenas antes de terem contato com estudantes indígenas na UFCAT. O/A PROF34, por exemplo, mencionou que já possuía vivências em aldeias indígenas antes de acolher estudantes da etnia xavante na universidade. Essa experiência prévia facilitou a comunicação e o entendimento dos valores e práticas culturais desses/as estudantes. Essa resposta indica que o conhecimento prévio sobre as especificidades dos povos indígenas pode ser um fator importante para o estabelecimento de um diálogo eficiente.

A partir dessas análises, fica evidente que os primeiros contatos entre professores/as e estudantes indígenas na UFCAT ocorrem de maneira variada, mas predominantemente dentro do espaço formal da sala de aula. No entanto, a falta de um acolhimento institucional estruturado para esses/as estudantes pode dificultar

sua adaptação ao ambiente universitário e a construção de uma relação mais próxima com seus/suas professores/as. A implementação de programas de acolhimento específicos para estudantes indígenas, a realização de eventos de apresentação intercultural e a formação continuada dos/as professores/as sobre diversidade linguística e cultural poderiam contribuir significativamente para a melhoria dessas interações, tornando a universidade um espaço mais inclusivo e receptivo para a diversidade indígena.

Quadro 12 - Seleção de respostas da questão 4 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
4. Houve algum momento no qual estudantes e professores não-indígenas aprenderam algumas palavras do vocabulário do/a estudante, a fim de facilitar a interação linguística? () Sim () Não.	PROF5	Não. Em alguns momentos passados a solicitar que falassem na língua xavante o termo que estávamos trabalhando.
	PROF9	Não. Durante o meu período como tutora no Grupo, a maioria expressiva dos estudantes eram pertencentes a etnias que dominavam a língua portuguesa.
	PROF10	Sim. Mas destaco que esse momento durou muito pouco, pois o discente indígena não parecia à vontade.
	PROF15	Não. Neste semestre não desenvolvi na disciplina nenhuma atividade específica com apoio da aluna (indígena). Entretanto a mesma se mostrou participativa e apresentou trabalho em conjunto com a turma de forma interativa e participativa.
	PROF34	Sim. Na disciplina de Saúde Coletiva e Promoção da Saúde trabalhamos com saberes e fazeres de uma diversidade de comunidades e quando falamos de políticas públicas e cuidados da saúde indígena, não sou eu professora que apresento, mas sim os grupos indígenas das diferentes etnias que compartilham seus saberes e fazeres, considerando que para as diferentes etnias nem tudo pode ser compartilhado.
	PROF39	Sim. Algumas palavras (poucas) foram questionadas para os alunos indígenas, em particular após a leitura de livro de literatura infantil cuja temática era indígena.
	PROF45	Não. Na época eu não sabia que havia algum(a) indígena na turma em que estava ministrando aula. Fui informado pelo pesquisador quando este me convidou para participar da pesquisa.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas dos/as professores/as à questão 4 mostram que na maioria (28) não houve momentos em que palavras do vocabulário indígena foram aprendidas por professores/as ou estudantes não indígenas para facilitar a interação linguística. Apenas 17 docentes indicaram que esse aprendizado ocorreu em algum momento. Esses dados indicam que a troca linguística entre indígenas e não indígenas dentro da universidade ainda é incipiente e que não há uma prática

consolidada de valorização e aprendizado das línguas indígenas no ambiente acadêmico.

Entre aqueles/as que responderam positivamente, algumas experiências pontuais de aprendizado de palavras em línguas indígenas foram mencionadas como no caso do/a PROF10 em que o aprendizado aconteceu, mas de maneira muito breve, pois o/a estudante indígena parecia não se sentir à vontade com a situação. Esse relato pode indicar que, em alguns casos, os/as próprios/as estudantes indígenas podem se sentir desconfortáveis em expor sua língua materna, possivelmente devido a experiências anteriores de discriminação linguística ou à falta de um espaço institucional que valorize e legitime esses saberes.

Já o/a PROF34 disse que, na disciplina de Saúde Coletiva e Promoção da Saúde, houve momentos em que estudantes indígenas compartilharam seus saberes e práticas culturais, permitindo que os/as colegas conhecessem aspectos de suas línguas. Entretanto, o/a professor/as destacou que nem tudo pode ser compartilhado, pois, para diferentes etnias, algumas expressões e conhecimentos são restritos. Esse relato evidencia a necessidade de uma abordagem culturalmente sensível ao trabalhar com línguas indígenas no espaço universitário.

Outro/a professor/a, PROF39, relatou que a aprendizagem de palavras indígenas foi após a leitura de um livro de literatura infantil com temática indígena. Esse exemplo indica que a exposição a materiais culturais indígenas pode ser uma estratégia eficaz para estimular a curiosidade e o aprendizado de palavras e expressões indígenas dentro do ambiente acadêmico.

Por outro lado, entre os/as professores/as que responderam negativamente, algumas justificativas chamam a atenção. O/A PROF5, por exemplo, disse que, em algumas ocasiões, pediu que estudantes indígenas dissessem palavras na língua xavante relacionadas aos temas estudados, mas não indicou que essa prática se tornou recorrente ou institucionalizada. Esse relato sugere que, embora haja uma curiosidade por parte de alguns/as professores/as, a iniciativa de aprender vocabulário indígena ainda é limitada e não faz parte do cotidiano acadêmico.

Além disso, alguns/as professores/as indicaram que não houve necessidade de aprender palavras indígenas, pois os/as estudantes indígenas com quem tiveram contato dominavam a língua portuguesa. O/A PROF9, por exemplo, contou que, durante seu período como tutora de um grupo PET para estudantes indígenas, a maioria já dominava o português. Esse tipo de resposta pode indicar que, em

contextos onde a barreira linguística não é percebida como um problema imediato, a oportunidade de aprendizado mútuo acaba sendo negligenciada.

Um ponto relevante nas respostas é que alguns/as professores/as sequer sabiam que havia estudantes indígenas em suas turmas. PROF45, por exemplo, afirmou que não teve experiências de aprendizado linguístico porque, na época, não sabia que havia estudantes indígenas matriculados/as na disciplina. Esse relato reforça a necessidade de mecanismos institucionais que promovam maior visibilidade para a presença indígena na universidade, garantindo que professores/as estejam cientes da diversidade presente em suas turmas e possam criar espaços para a valorização das línguas e culturas indígenas.

A partir desses dados, fica evidente que, apesar de algumas experiências isoladas, a troca linguística entre professores/as, estudantes indígenas e estudantes não indígenas ainda é pouco estimulada na UFCAT. A ausência de uma política institucional voltada para a valorização das línguas indígenas contribui para a invisibilidade dessas práticas e impede que o aprendizado de vocabulário indígena se torne uma prática comum no ambiente acadêmico.

Para superar essa lacuna, seria fundamental a implementação de iniciativas como: cursos de introdução às línguas indígenas para professores/as e estudantes não indígenas; eventos culturais que incentivem o aprendizado e a valorização das línguas indígenas; materiais didáticos bilíngues para disciplinas que abordem temáticas indígenas; monitoria linguística para estudantes indígenas, para que possam compartilhar aspectos de sua língua e cultura de maneira estruturada e confortável.

Quadro 13 – Seleção de respostas da questão 5 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
5. Em algum momento, você considerou o entrave linguístico um gargalo à sua relação com o/a estudante indígena? () Sim () Não. Como foram resolvidas ou diluídas as dificuldades comunicativas?	PROF1	Antes de matricular em curso ou disciplinas, se apropriarem do básico da língua portuguesa, cálculo e sistemas da universidade, capacitação continuada dos discentes e docentes, provas escritas e orais de aptidões para cursos, tutorias obrigatórias, limitação na quantidade de disciplinas a se matricular a depender da/s carências diagnosticadas, aplicando-se algumas das situações acima a qualquer alunado, outras mais especificamente para atender indígenas, para melhor acolhimento e inclusão, sobretudo para melhoria do saber e não fortalecer práticas assistencialistas de forma preponderante. Dar as ferramentas necessárias para formar profissionais capacitados.
	PROF2	Não. As aulas eram dadas com um falar mais pausado, com perguntas diretas sobre a compreensão e aulas extras para esclarecimento do conteúdo.
	PROF3	O maior desafio é o acolhimento dos alunos indígenas em relação aos colegas, discentes, docentes, funcionários. Esses alunos ao adentrarem em uma comunidade diferente da sua, inicialmente apresentam-se com disparidade entre os outros, não somente pela expressão da língua, mas pela formação prévia e diferentes culturas. Mas também notamos que eles buscam de maneira incessante e com esforço a homogeneização dos conteúdos e superação das dificuldades. Percebi também um aspecto forte, a questão social e humanizada dos alunos indígenas em relação a diversas situações.
	PROF5	Sim. Com o Evanio fui até a biblioteca para que ele pegasse livros infantis e fizesse a leitura, assim ele o fez, no entanto solicitei que contasse o que havia lido e depois escrevesse, mas não tive retorno.
	PROF7	Bom, acho que não se trata de um entrave linguístico, mas talvez comportamental. Nas experiências que tive notei uma timidez e/ou dificuldade de se expressar por parte desses discentes. Coloco aqui essa situação pois fico em dúvida se isso era de fato uma condição do comportamento desses alunos ou um entrave linguístico que talvez os impeça de se manifestar mais. Claro que avalio que a dificuldade possa ser também minha quanto a conhecer a cultura deles e conseguir me aproximar de maneira que seja mais adequada, caso não esteja sendo apropriada, pois mesmo perguntando, questionando, abrindo espaços de atendimento, sinto alguma dificuldade em me aproximar deles.
	PROF10	Sim. Diminuindo a velocidade de apresentação de conteúdo e alocando mais tempo ao discente, porém, sua presença em aulas foi muito reduzida e não pude aprofundar ou mesmo elaborar diferentes estratégias.
	PROF11	Maior comprometimento por parte dos alunos indígenas com as tarefas em grupo. A falta desse compromisso tem resultado em um notável distanciamento com colegas de classe. Com o passar dos semestres eles tendem a ficar excluídos dos trabalhos em grupo e é muito difícil convencer os alunos não-indígenas a formarem grupos com os indígenas. Acredito que além de melhorar esse quesito entrosamento, acho que treinamentos de informática e computadores disponíveis possam melhorar esse entrosamento e realização das atividades, até mesmo com maior independência. Entendo as barreiras culturais, mas eles precisam compreender que é uma tarefa de ambos, indígenas e não-indígenas.
	PROF12	Sim. Em um dos casos, como relatei, infelizmente não foi

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		resolvida e eu acredito que o aluno desistiu da disciplina justamente pelo entrave linguístico. O outro caso que tive, o aluno não faltava às aulas e mesmo com conhecimento linguístico do português bastante deficitário foi um aluno que obteve êxito na disciplina porque se colocou no lugar de aprendente, me demandava muito com questionamentos e interação, assim como interagia bem com os colegas.
	PROF15	Não. A aluna se mostrou participativa e pude acompanhar a interação com a turma de maneira satisfatória. Inclusive a mesma apresentou trabalho oral e me surpreendeu pela segurança e confiança apresentada.
	PROF17	Não. As dificuldades comunicativas foram diluídas através do atendimento em particular, com o aluno. O discente demorou bastante para procurar auxílio, no entanto, após o início dos atendimentos, houve melhora expressiva no aprendizado e na própria relação docente-discente. Além disso, durante as aulas, houve um esforço de minha parte, em tentar repetir várias vezes os conceitos e os significados dos termos técnicos.
	PROF19	Sim. Penso que esta seja a maior dificuldade tanto para docentes quanto para o próprio discente. Para me auxiliar nesse processo tenho buscado auxílio da tutora que o acompanha, bem como fazendo um atendimento mais individualizado para que eu consiga levar o estudante a se expressar mais e nessa interação vou me aproximando mais do estudante e intendendo/comunicando melhor com ele.
	PROF20	Políticas específicas. Protocolos obrigatórios de acolhimento e acompanhamento dentro dos cursos. Pautas obrigatórias dentro de todos os planos de ensino. Prestação de contas dos gestores de curso.
	PROF22	Sim. A Universidade ainda é um espaço que intimida estudantes indígenas. Com nossa aluna do curso as tentativas se deram no sentido de denotar a importância dos saberes e ciências indígenas na construção de uma educação intercultural.
	PROF23	Sim. Com uma tentativa a mais, com um sobre esforço, com um empenho a mais, de se tentar fazer entender. Mas sempre em desalinho com uma metodologia efetiva, com a compreensão do que são os universos culturais dos nossos alunos, mas sempre com muito boa vontade.
	PROF24	Essa relação entre os alunos e professores é de suma importância, pois são poucos que se dispõem a interagir, ouvir, tentar compreender e acolher o aluno indígena. Outro ponto que precisa ser melhorado é a interação professor/aluno indígena, tendo em vista que os conceitos teóricos, termos técnicos, visão de mundo e realidade atual fora das aldeias é um universo totalmente diferente e os professores precisam aprender formas de contribuir para o conhecimento a partir da bagagem que eles trazem, mesmo porque os alunos irão se formar e a maioria deles voltarão para as suas aldeias, logo, precisam entender o contexto que se aplicaria também naquele local. As políticas universitárias deveriam conter programas de educação continuada para os professores e a assessoria estudantil deveria pensar estratégias de interação entre os alunos. Por exemplo, uma bolsa para os alunos que fizerem a integração/ambientalização de até cinco estudantes indígenas? É um fato a se pensar.
	PROF28	Sim. Atividades adaptadas buscando oferecer condições favoráveis de comunicação e expressão dos conhecimentos estudados e da cultura do aluno.
	PROF31	Acredito que o acompanhamento pedagógico que já existe pode

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		contribuir para o aprendizado dos estudantes e a maior interação social também. Mas esses alunos tem que ser convencidos da importância desse acompanhamento e frequentar com regularidade.
	PROF33	Inicialmente busquei me aproximar dele, fora dos horários de aulas, via WhatsApp. Fazíamos chamadas de vídeo, porque ele tinha muita dificuldade de escrever. Mas foram fundamentais esses momentos, para que um diálogo se estabelecesse ali com todas as limitações no início e contribuísse para a compreensão da disciplina e para melhorar a comunicação dele. Eu fiquei fazendo a ponte de comunicação dele com outros professores nesse período. Essa disponibilidade juntamente com os demais professores e estudantes em buscar a aproximação e tentar ajuda-lo foi muito importante para que ele se sentisse acolhido, seguro e tivesse liberdade de se expressar. Cada um, à sua maneira, buscou estratégias para que as dificuldades fossem diluídas. Hoje ainda existem dificuldades, mas é mais na compreensão do conteúdo das aulas, o que tem sido minimizado pelo suporte da tutora. Incentivamos a participação nos projetos que a UFCAT oferecia a estudantes indígenas, mas ele não participou nesse período. Também foi importante o contato com outros estudantes indígenas que já tinham maior domínio do português para auxiliá-lo mais diretamente.
	PROF34	a) primeiro compreendermos que não existem saberes mais e saberes menos. Todas as etnias tem seus conhecimentos ancestrais e no processo histórico nos apropriamos de alguns dos seus conhecimentos e desqualificamos outros; b) tutoria indígena precisa acontecer com tutor ou tutora indígena; c) quando a tutoria indígena acontecer com tutor/a não indígena que este compreenda a língua da etnia e ou tenha vivências nos territórios indígenas; d) não existe tutoria sem a relação de confiança, quando assim acontece é colonialidade, colocar o outro dentro da forma colonizadora; e) o papel da tutoria é contribuir para que cada pessoa se assuma como sujeito e fortaleça suas potencialidades para que a formação contribua para que assumam e contribuam com suas comunidades.
	PROF35	Formação docente contínua especialmente para aqueles cursos que recebem regularmente estes alunos de linguagem nativa, também eventos de apresentação da língua e cultura deles e promover oficinas de capacitações específicas, considerando que há uma diversidade de dialetos e práticas entre eles e suas comunidades. Penso ser importante trazer representantes destas comunidades para a Universidade e promover a integração. No curso de medicina há estudantes indígenas, porém nenhum que utiliza o dialeto/linguagem nativa, todos falam português.
	PROF37	Percebo que a UFCAT tem baseado nos últimos anos acolher, ouvir e entender as necessidades dos indígenas, seja por meio da pró-reitoria de assuntos estudantis, seja através de projetos de extensão. Quanto as políticas, para além da acessibilidade, permanência e alimentação, percebo que estes estudantes não vêm só para a cidade de Catalão, de um modo geral trazem família e que muitas vezes vivem em situação de grande vulnerabilidade. Acredito que uma política que envolvessem as secretarias de saúde, CREAS, CRAS, enquanto referências e contrarreferências auxiliariam a permanência dos alunos na universidade.
	PROF38	No componente curricular que ministrava os saberes eram oriundos da influência eurocêntrica no pensamento latino

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		americano sobre História, Sociologia e Filosofia do Corpo....me incomodava muito o fato desse processo de colonização ser a mola mestra da relação pedagógica...então fiz alterações nos conteúdos: primeiro ministrei aulas que tratavam na cosmovisão indígena no Brasil – povos xavantes e krenac - sobre corpo e natureza...não sabia ao certo se isso iria impactar positivamente nos dois estudantes indígenas dada a diversidade cultural que cada povo traz...todavia nos demais estudantes brancos, os diálogos e debates foram calorosos;;;outra iniciativa foi que me aproximei dos dois indígenas e propus que o seminário final da disciplina fosse feito por eles, tendo como referência práticas lúdicas fortemente presentes na cultura infantil e jovem dos xavantes a princípio o acordado é que apresentariam o seminário na língua materna xavante e haveria um colega tradutor, mas não conseguimos assegurar isso, então apresentaram o seminário em português...passaram um vídeo sobre uma luta corporal que meninos xavantes são submetidos na passagem da infância para a adolescência afim de afirmarem os votos dessa transição...lembro que ao terminarem a apresentação do vídeos e, a exposição das fotos, textos e transparências, a sala foi acometida por um silêncio ensurdecedor do tipo “NOSSA!!!! AH UMA CULTURA COMPLEXA E RICA A SER ABSORVIDA NUM COMPONENTE CURRICULAR COMO ESSE, NÃO POSSO DAR AS COSTAS A ESSA TAREFA, QUAL SEJA, INDIGENIZAR MEUS SABERES E NÃO RECOLONIZA-LOS” houve uma profunda autocrítica naquele momento...pensei: é necessário que esses saberes façam parte de meu planejamento...é necessário que possam falar e trocar na nossa língua mas também na língua deles, MAS COMO??????? Não havia caminhos.
	PROF39	Além da acolhida, divulgação da cultura indígena no espaço da UFCAT, acredito que uma política voltada para a questão linguística seja primordial e urgente. Assim, não só os indígenas fariam parte da formação, mas, também, professores e técnicos, de modo a repensar práticas pedagógicas, avaliação, trabalho com gêneros textuais, em especial, textos acadêmicos, atendimento e outros. Recentemente, comecei a participar do Curso de Extensão BAQUARA, o que tem me proporcionado inserção à discussão da temática indígena e sua cultura.
	PROF43	Eles pouco interagiam comigo e com os colegas durante as aulas, eram reticentes quando eu lhes fazia alguma pergunta relacionada ao conteúdo e também quando, ao final da aula, eu reforçava que eles poderiam entrar em contato comigo para agendar um horário para tirar dúvidas ou com os monitores da disciplina. Também procurei pela monitora do projeto Baquara que acompanhava um dos alunos, porque o outro desistiu da disciplina em pouco tempo, deixando de frequentar as aulas de uma hora para outra. Falei com a monitora que gostaria que me auxiliasse trabalhando com ele alguns pontos que eram basilares para a disciplina.
	PROF44	Sim. Eu caminhava até sua mesa ou pedia para que se sentasse perto de mim; mostrava exemplos do que eu estava propondo no telão; olhava as tarefas no caderno. Na 1ª atividade proposta na aula de Inglês, um estudante indígena realizou a tarefa, escrevendo um pequeno texto sobre si mesmo, e foi além: escreveu sobre si, também, em sua língua (sem eu pedir). Quando me entregou, li em voz alta a parte em inglês e pedi para que ele lesse a parte que estava na sua língua. Além disso, a tutora do BAQUARA acompanhou de perto esse estudante.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas dos/as professores/as à questão 5 nos apontaram diferentes percepções sobre a influência da barreira linguística na interação com estudantes indígenas na UFCAT. Enquanto 23 docentes afirmaram que o entrave linguístico não representou um problema significativo, 15 consideraram que a dificuldade com a língua impactou a comunicação e o aprendizado, e outros/as sete apresentaram respostas mais ambíguas ou não especificaram claramente se enfrentaram desafios.

Entre aqueles/as que não consideraram o entrave linguístico um problema, muitos destacaram que a comunicação ocorreu de forma satisfatória, especialmente em interações informais fora do ambiente acadêmico. O/A PROF1 mencionou que, em conversas fora da sala de aula, houve compreensão mútua em assuntos cotidianos. O/a PROF2 afirmou que, ao ministrar suas aulas, adotou uma fala mais pausada, utilizou perguntas diretas e ofereceu aulas extras para esclarecer conteúdos, garantindo uma comunicação eficiente. Da mesma forma, O/A PROF11 relatou que a comunicação se deu de forma mais fluida por meio de diálogos individualizados e reuniões com a coordenação do curso.

Outro aspecto mencionado por alguns/as professores/as foi que as dificuldades dos/as estudantes indígenas não estavam necessariamente ligadas à linguagem, mas sim ao comportamento mais reservado e à falta de confiança para se expressar em sala de aula. O/A PROF7 afirmou que percebeu uma timidez ou dificuldade de expressão por parte dos/as estudantes indígenas e questionou se isso era um traço comportamental ou um reflexo da barreira linguística. O/a PROF24, por sua vez, destacou que a principal dificuldade não era a compreensão da língua, mas a interpretação cultural dos conteúdos acadêmicos. Essa perspectiva sugere que, em alguns casos, a questão não se limita à língua portuguesa, mas envolve também a adaptação ao ambiente universitário e às formas de ensino predominantes na instituição.

Já entre os/as professores/as que consideraram o entrave linguístico um gargalo, os principais desafios relatados foram a dificuldade na compreensão de textos acadêmicos, a interpretação de termos técnicos e a produção escrita. O/a PROF10 mencionou que a velocidade da exposição dos conteúdos dificultava o acompanhamento por parte de estudantes indígenas, exigindo adaptações no ritmo das aulas. O/A PROF17 relatou que a interpretação de conceitos técnicos era um desafio constante, sendo necessário repetir várias vezes os termos utilizados e o/a

PROF39 destacou que a maior dificuldade estava na leitura e interpretação de textos científicos, o que exigiu a realização de encontros individuais e o uso de áudios explicativos para auxiliar na compreensão.

Além das dificuldades na oralidade, a expressão escrita também foi apontada como um grande desafio para estudantes indígenas. O/a PROF5 relatou que tentou trabalhar a leitura e a escrita com um estudante indígena por meio de livros infantis, mas não obteve retorno satisfatório. O/A PROF12 afirmou que um estudante com conhecimento deficitário do português acabou desistindo da disciplina, possivelmente devido às dificuldades enfrentadas para acompanhar os conteúdos. Já o/a PROF44 mencionou um caso no qual um estudante indígena escreveu um pequeno texto sobre si mesmo tanto em português quanto em sua língua materna, demonstrando um esforço de comunicação, mas também evidenciando a necessidade de um ambiente institucional que valorize essa diversidade linguística.

Para algumas dificuldades mencionadas, os/as professores/as adotaram diferentes estratégias para minimizar os desafios comunicativos. O atendimento individualizado foi uma das medidas mais citadas, permitindo um acompanhamento mais próximo dos/as estudantes indígenas. O/a PROF17 destacou que, após um estudante indígena começar a frequentar atendimentos individuais, houve uma melhora expressiva tanto na comunicação quanto no desempenho acadêmico. PROF33 contou que utilizou chamadas de vídeo e áudios no WhatsApp para interagir com um estudante que apresentava dificuldades na escrita, facilitando a comunicação e a compreensão dos conteúdos.

Além disso, alguns/as professores/as buscaram adaptar suas metodologias de ensino para tornar as aulas mais acessíveis aos/as estudantes indígenas. O/a PROF10 afirmou que reduziu a velocidade da exposição dos conteúdos, enquanto PROF37 trouxe exemplos específicos de unidades de saúde indígenas para contextualizar o ensino de enfermagem. O/A PROF38, por sua vez, reformulou a estrutura de sua disciplina para incluir conteúdos sobre cosmo percepção indígena, permitindo maior conexão entre indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico.

Outra estratégia mencionada foi o uso de monitores/as e colegas indígenas para auxiliar na comunicação e no aprendizado. O/A PROF20 destacou que o apoio de outros/as estudantes indígenas foi essencial para garantir que o conteúdo fosse compreendido. O/a PROF35 mencionou que contou com um programa de

monitoria/tutoria para oferecer suporte a uma estudante indígena do curso de Letras. Essa abordagem demonstra que a presença de um suporte estruturado dentro da universidade pode facilitar significativamente a inclusão dos/as estudantes indígenas no ambiente acadêmico.

Mesmo com esses esforços individuais, há um consenso entre os/as professores/as de que a universidade ainda não oferece suporte institucional suficiente para lidar com as dificuldades linguísticas dos/as estudantes indígenas. O/a PROF22 ressaltou que a UFCAT ainda não proporciona um ambiente verdadeiramente inclusivo para esses/as estudantes, pois a estrutura acadêmica pode ser intimidadora e desestimulante. O/A PROF34 mencionou a ausência de tutores/as indígenas dentro da instituição, o que contribui para a exclusão linguística e cultural dos/as estudantes. O/A PROF31 sugeriu que a universidade deveria oferecer um serviço especializado para apoiar a escrita acadêmica dos/as estudantes indígenas, o que poderia reduzir significativamente as dificuldades enfrentadas por eles/as.

Embora alguns/as professores/as não percebam a barreira linguística como um problema central, ela impacta significativamente o desempenho acadêmico e a permanência de muitos/as estudantes indígenas. As dificuldades na compreensão e produção de textos, na interpretação de conceitos técnicos e na adaptação ao modelo acadêmico tradicional demonstram a necessidade de políticas institucionais mais eficazes para garantir a inclusão linguística e acadêmica dos/as estudantes indígenas. Entre as medidas que poderiam ser implementadas, destacam-se a oferta de cursos de português acadêmico para indígenas, a criação de monitorias especializadas, a capacitação de professores/as para o ensino intercultural e o incentivo à valorização das línguas indígenas dentro da universidade. A construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, no qual a troca de saberes entre indígenas e não indígenas seja fortalecida, é fundamental para garantir que esses/as estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial acadêmico e profissional.

Quadro 14 – Seleção de respostas da questão 6 da seção 2 – Questionário professores/as não indígenas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
6. Como você acredita que essa situação possa ser melhorada? Quais políticas você proporia para serem adotadas pela universidade a fim de facilitar o contato e relações entre indígenas e não-indígenas?	PROF1	Antes de matricularem em curso ou disciplinas, se apropriarem do básico da língua portuguesa, cálculo e sistemas da universidade, capacitação continuada dos discentes e docentes, provas escritas e orais de aptidões para cursos, tutorias obrigatórias, limitação na quantidade de disciplinas a se matricular a depender da/s carências diagnosticadas, aplicando-se algumas das situações acima a qualquer alunado, outras mais especificamente para atender indígenas, para melhor acolhimento e inclusão, sobretudo para melhoria do saber e não fortalecer práticas assistencialistas de forma preponderante. Dar as ferramentas necessárias para formar profissionais capacitados.
	PROF2	Acredito que sim. O calendário do indígena deveria iniciar antes dos demais para que houvesse um período de adaptação à cidade, à universidade, à comunidade como um todo. Neste período, poderia haver um intensivo de língua portuguesa, administração financeira, dentre outros.
	PROF3	Acredito na educação em saúde em relação aos discentes, docentes e funcionários da instituição como estratégia fundamental para acolhimento adequado e inclusão desses alunos na comunidade acadêmica. É necessário que essa temática seja mais amplamente divulgada nos diversos cenários, incluindo simpósios, jornadas, congressos, etc.
	PROF4	Nada a declarar.
	PROF5	Esses meninos precisam, inicialmente, fazer uma adaptação cultura, para saber utilizar os serviços da cidade, da universidade, saber utilizar o dinheiro e, em meio a isso, necessitam de aulas de língua portuguesa, esse é o maior entrave na aprendizagem e nos relacionamentos desses alunos. São extremamente tímidos e reservados e o entrave da língua os faz mais reservados ainda.
	PROF6	Tendo em vista o fato da ausência dos alunos nas aulas, acredito que o acompanhamento a eles possa ser melhorado quanto à estão do compromisso com as aulas, com as atividades das disciplinas, no sentido de explicar que eles precisam procurar o/a docente quando forem se ausentar da cidade, que há a possibilidade de requerer prova em outro momento. A dificuldade com os dois discentes se deu no trato com as atividades acadêmicas porque eles não compreenderam que havia um plano de curso a se seguido, com leituras, atividades e avaliações.
	PROF7	Eu puder viver a experiência de diálogo com os monitores do programa Baquara. Em alguns semestres senti que foi mais efetivo que em outros, pois a dificuldade de aproximação que mencionei anteriormente, parecia acontecer também entre os monitores e os alunos indígenas. Mas confesso que ao refletir sobre isso faço suposições de que talvez não seja um entrave linguístico apenas, que eu percebo que existe, mas acredito que possa ser algo mais ligado a dificuldade de nos aproximarmos da cultura e dos modos de ser e viver desses alunos. Acho que a proposição seria no sentido de pensar políticas mais abrangentes. São muitos povos e modos de vida e a universidade ainda é muito padronizada. Eu não tenho conhecimento sobre as culturas indígenas. O pouco que sei,

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		aprendi com esses alunos, ao abrir espaço nas aulas para que entrelacem sua realidade ao conteúdo trabalhado. Mas vou ousar fazer proposições: uma monitoria precisa ir além da prestação de auxílio com as questões acadêmicas. Se houvesse, uma política que garantisse uma monitoria que conhecesse a cultura dos alunos, isso seria muito formativo para nós professores, e imagino, que mais confortável e efetivo para os alunos. Mas repito, são muitos povos. Não podemos incorrer no risco de achar que um único formato de monitor seria possível. Para isso, seria necessário investir em pessoas que estudam ou são pertencentes aquele povo para auxiliar nessa mediação da comunicação linguística e também atitudinal. O universo acadêmico é algo novo para os alunos indígenas: pela língua, pelos comportamentos sociais, pelo modo de se relacionar com o ambiente e etc. É um aprendizado processual e isso precisa se considerado na organização do trabalho pedagógico, mas para isso é preciso um trabalho colaborativo de professores, monitores e demais setores da gestão da universidade. Outra proposição seria promover uma discussão mais ampla, formativa e legalmente garantida: o conhecimento científico é muito eurocêntrico. Precisamos descolonizar. É descabido que os povos originários acessem a universidade e vejam que o conhecimento compartilhado aqui é tão hierarquizado e mais, que valorize fatos, situações, movimentos que foram responsáveis por dizimar seus povos, sua cultura e sua história. Garantir políticas que descolonizem nossos currículos penso ser uma primeira iniciativa. Para isso: momentos de formação docente; exigências de reestruturação das referências bibliográficas trabalhadas, buscando valorizar os conhecimentos tradicionais; escuta dos alunos indígenas para realização dos planejamentos semestrais dos cursos/disciplinas dos quais fazem parte; e por fim, realização de movimentos de valorização e divulgação da cultura indígena junto aos demais alunos da universidade, para que seus colegas os conheçam e para que se integrem a convivência social.
	PROF9	Inclusão nos PPC de conteúdos relacionados a educação, saúde e modo de vida dos povos indígenas. Promoção de espaços dentro da Universidade para divulgação e debate sobre diversidades e singularidades indígenas, a saber: Grupos de pesquisa voltados especificamente para a questão indígena; Organização de eventos científicos, voltados para a educação e saúde indígena: encontros, rodas de conversa sobre os saberes indígenas; Visitas técnicas em comunidades indígenas; Elaboração de Podcasts, vídeos, exposições fotográficas.
	PROF10	Penso que nós, docentes, precisamos ser melhor capacitados e preparados para essa situação, a fim de conseguirmos realmente incluir essas pessoas em nossas atividades. Uma sugestão seriam os cursos de capacitação tanto nas principais línguas de nossos discentes, mas também capacitação a respeito de seus costumes e formas de interação. Tais cursos poderiam ser elaborados e oferecidos em conjunto (parceria) com a FUNAI, a fim de realmente trazermos especialistas que nos ajudem nessa transição para a nova realidade universitária.
	PROF12	Acredito que possa sim ser melhorada, mas não acredito que será fácil porque é preciso uma mudança de cultura sobre a educação e sobre os indígenas falantes do português. Acredito que as políticas linguísticas, assim como existe em outras

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		universidades, seriam de relevância na UFCAT e balizariam a nossa prática docente. Para mim, ainda é muito intuitivo o trabalho de sala de aula com esses alunos e tenho me colocado muito como aprendiz também.
	PROF14	Primeiro elaborar uma política contínua com ações voltadas para sanar as dúvidas e apoiar os/a estudantes. Segundo propor para a comunidade acadêmica principalmente estudantes e professores/as a possibilidade de ações contínuas em que possam ser ditas e discutidas as dúvidas e dificuldades em relação ao enfrentamento dos problemas de diálogos provocados principalmente pelo não entendimento linguístico. Terceiro, propor cursos de língua portuguesa e leitura para os/indígenas que sejam voltados para a área de escolarização. Quanto, respeito com a cultura diversa.
	PROF15	Acredito que pensarmos nesse intercâmbio dentro de nossas vivências do Curso de História serão muito interessantes. O Curso de História é um <i>locus</i> prioritário para aprofundarmos essas vivências e interação. Políticas públicas de inclusão, permanência e participação de tais alunos é importantíssima, “tratando desigualmente os desiguais” para a realização de uma justiça social, construção de uma democracia que não mascare as lutas indígenas e a cidadania desses povos que também são brasileiros.
	PROF16	Aprendizado da cultura indígena em nossa comunidade universitária a partir de espaços que promovam trocas de experiências.
	PROF17	Acredito que o contato prévio com os alunos seria importante, pois já poderíamos pensar em estratégias de ensino voltadas para o aluno indígena. Além disso, cursos de português deveriam ser obrigatórios para indígenas da UFCAT. Para melhorar a relação entre indígena e não-indígena os docentes deveriam passar por algum treinamento/oficina sobre a cultura indígena, acredito que isso criaria uma atmosfera de maior confiança entre o aluno e o docente.
	PROF18	Acredito que seja necessário trabalhar a formação dos professores com atividades formativas afim de pensarem a aprofundarem a cultura indígena. Fortalecer e ampliar as políticas de assistência específicas para os indígenas (maior número de bolsas que atendam as diferentes necessidades).
	PROF19	Acredito que ter uma disciplina que trabalhe a língua portuguesa com o estudante é importante. Porém, mais do que isso, vejo ser importante a universidade dar suporte aos professores para que consigam trabalhar com os estudantes indígenas.
	PROF20	Políticas específicas. Protocolos obrigatórios de acolhimento e acompanhamento dentro dos cursos. Pautas obrigatórias dentro de todos os planos de ensino. Prestação de contas dos gestores de curso.
	PROF21	Em 2014 publiquei um artigo em defesa da educação bilíngue indígena na escola formal. Cito um trecho aqui “Nesse sentido, defendemos o ensino de História numa perspectiva crítica, pluralista e combativa, que contribua para a revisão dos currículos e métodos de ensino, construção de novas práticas e políticas no sentido de combater a exclusão, a dominação e o desaparecimento da cultura indígena e tradições afro-brasileiras que constituam a formação de nossa população. O desafio das atuais políticas públicas e da educação é garantir a continuidade e a ampliação das ações efetuadas até aqui e garantir a existência e os direitos da educação indígena” (O Ensino de

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		História Indígena e Afro-Brasileira: avanços e entraves das políticas públicas nas escolas brasileiras). Entendo que é dever da Universidade criar espaços de formação para professores, como cursos e oficinas de capacitação, pois muitos professores têm uma formação que não contempla as necessidades da atualidade e ainda estão presos a velhos modelos ultrapassados. Bem, como acredito que é importante uma secretaria (ou algo assim) com especificidades para acolher e ouvir demandas como promover eventos continuamente e não apenas da forma como ocorre (dependendo que as Unidades promovam)
	PROF22	Creio que o primeiro passo seja a formação docente no sentido de compreender que cada etnia carrega consigo diferentes visões de mundo, diferentes concepções de temporalidade e de formas de construção do conhecimento. As pedagogias indígenas podem passar a constituir as concepções teóricas e metodológicas de nossos PPC'S.
	PROF24	Essa relação entre os alunos e professores é de suma importância, pois são poucos que se dispõem a interagir, ouvir, tentar compreender e acolher o aluno indígena. Outro ponto que precisa ser melhorado é a interação professor/aluno indígena, tendo em vista que os conceitos teóricos, termos técnicos, visão de mundo e realidade atual fora das aldeias é um universo totalmente diferente e os professores precisam aprender formas de contribuir para o conhecimento a partir da bagagem que eles trazem, mesmo porque os alunos irão se formar e a maioria deles voltarão para as suas aldeias, logo, precisam entender o contexto que se aplicaria também naquele local. As políticas universitárias deveriam conter programas de educação continuada para os professores e a assessoria estudantil deveria pensar estratégias de interação entre os alunos. Por exemplo, uma bolsa para os alunos que fizerem a integração/ambientalização de até cinco estudantes indígenas? É um fato a se pensar.
	PROF25	Precisamos melhorar o debate sobre educação intercultural; cada professor precisa estudar um pouco sobre a História e Cultura das etnias as quais pertencem seus alunos, pois a heterogeneidade é imensa e o que se aplicava a um aluno pode não se aplicar a outro. Precisamos desenvolver uma sensibilidade para de fato conseguirmos fazer com que os alunos se sintam a vontade para atuarem em sala. No caso do Curso de História diante da presença da nossa primeira aluna é começar a estudar um pouco mais a etnia a qual pertence para numa relação dialógica ir conseguindo identificar como formar bem nossa 1ª historiadora indígena.
	PROF28	Acredito que a construção que se encontra em curso deverá melhorar as condições dos alunos indígenas na UFCAT, bem como de qualificar a comunidade não-indígena para receber e relacionar de forma mais democrática, respeitosa e valorosa com esse público em específico. Penso que além dos espaços de debate e expressão é também necessário marcar os espaços físicos e visuais com a presença cultural de representatividade desse grupo que vem ocupando a universidade e provocando a necessidade de modificações que nos tornarão mais inclusivos e diversos.
	PROF30	Com as duas alunas que tive contato, sinto que a maior dificuldade foi quanto à produção escrita. Fazer as provas e trabalhos, mostraram-se tarefas complicadas para as alunas. A

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		dificuldade tinha relação com a escrita e não tanto com a fala. Acho que uma política importante seria ministrar no Centro de Línguas um curso de Português específico para alunos e alunas indígenas. Além de criar eventos que pudessem contar com a participação de alunos e líderes da comunidade indígena. Podemos pensar em oficinas de qualificação para os/as docentes, tanto da língua, quando da cultura indígena, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem.
	PROF33	Penso que um curso de Português, deveria ser oferecido e obrigatoriamente cursado por eles, desde o ingresso. O preparo dos professores com formações específicas para lidar com esses estudantes, pois embora tenhamos boa vontade em incluí-los em tudo, me faltava conhecimento para lidar com ele. O apoio de tutores que efetivamente consigam ajuda-los, pois são um suporte muito bom que, se tiver uma boa relação com os professores, contribui muito com o aprendizado e na relação do aluno com os professores e alunos não indígenas.
	PROF34	a) primeiro compreendermos que não existem saberes mais e saberes menos. Todas as etnias tem seus conhecimentos ancestrais e no processo histórico nos apropriamos de alguns dos seus conhecimentos e desqualificamos outros; b) tutoria indígena precisa acontecer com tutor ou tutora indígena; c) quando a tutoria indígena acontecer com tutor/a não indígena que este compreenda a língua da etnia e ou tenha vivências nos territórios indígenas; d) não existe tutoria sem a relação de confiança, quando assim acontece é colonialidade, colocar o outro dentro da forma colonizadora; e) o papel da tutoria é contribuir para que cada pessoa se assuma como sujeito e fortaleça suas potencialidades para que a formação contribua para que assumam e contribuam com suas comunidades.
	PROF35	Formação docente contínua especialmente para aqueles cursos que recebem regularmente estes alunos de linguagem nativa, também eventos de apresentação da língua e cultura deles e promover oficinas de capacitações específicas, considerando que há uma diversidade de dialetos e práticas entre eles e suas comunidades. Penso ser importante trazer representantes destas comunidades para a Universidade e promover a integração. No curso de medicina há estudantes indígenas, porém nenhum que utiliza o dialeto/linguagem nativa, todos falam português.
	PROF36	Percebo que no curso em que leciono (Medicina), os estudantes indígenas não apresentam tantas dificuldades de comunicação e/ou de adaptação. No entanto, no cotidiano da Universidade, muitas vezes observo estudantes indígenas de outros cursos que estão, na maioria das vezes, sozinhos, sem “uma turma”. Geralmente os percebo mais quietos, tristes... Acredito que poderiam ser realizadas ações para promover maior integração intercultural na Universidade, como por exemplo, apresentações musicais da cultura de povos originários para a comunidade. Além disso, acho que seria relevante chamar os indígenas da Universidade e ouvi-los sobre suas reais necessidades, dificuldades (de preferência, se dialogar com grupos separados – verificar as diferentes tribos). A pesquisa em questão é de extrema importância para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e equânimes.
	PROF37	Percebo que a UFCAT tem baseado nos últimos anos acolher, ouvir e entender as necessidades dos indígenas, seja por meio da pró-reitoria de assuntos estudantis, seja através de projetos

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		de extensão. Quanto as políticas, para além da acessibilidade, permanência e alimentação, percebo que estes estudantes não vêm sós para a cidade de Catalão, de um modo geral trazem família e que muitas vezes vivem em situação de grande vulnerabilidade. Acredito que uma política que envolvessem as secretarias de saúde, CREAS, CRAS, enquanto referências e contrarreferências auxiliariam a permanência dos alunos na universidade.
	PROF38	Os indígenas e quilombolas deveriam ser regidos por um RGCG específico, que leve em consideração o calendário cultural e social das aldeias e povos. A Universidade deveria ter no seu quadro técnico tradutores e linguistas especializados em línguas e dialetos dos povos originários, afim de que parte significativa das produções acadêmicas pudessem ser produzidas nas línguas mãe. Os componentes curriculares e disciplinas curriculares deveriam absorver os saberes dos povos originários como conteúdo, afim de que evitássemos os processos de colonização e re-colonização em que indígenas estão inseridos. Os processos de integração dos indígenas nas Universidades devem respeitar os saberes originários que trazem e não uma cientificização branca de sua experiência universitária. O acolhimento e apoio pedagógico dos indígenas não passa somente pela mediação de tutores, mas de tutores preparados tecnicamente para o domínio da língua materna da etnia que auxilia. O diálogo entre Coordenações de Curso e tutores deve ser sistemática e distribuída durante o calendário acadêmico com processos pedagógicos mais orgânicos entre professores, estudantes indígenas e quilombolas e tutores.
	PROF39	Além da acolhida, divulgação da cultura indígena no espaço da UFCAT, acredito que uma política voltada para a questão linguística seja primordial e urgente. Assim, não só os indígenas fariam parte da formação, mas, também, professores e técnicos, de modo a repensar práticas pedagógicas, avaliação, trabalho com gêneros textuais, em especial, textos acadêmicos, atendimento e outros. Recentemente, comecei a participar do Curso de Extensão BAQUARA, o que tem me proporcionado inserção à discussão da temática indígena e sua cultura.
	PROF41	Acredito que falta formação docente (orientações ao corpo docente no que se refere a acolhida e desenvolvimento pedagógico junto à comunidade indígena. Recentemente, conheci uma iniciativa da UFG muito interessante nesse sentido). Também entendo ser importante orientações às/aos estudantes indígenas quando aos seus direitos, assim como estratégias para suplantam as barreiras linguísticas e culturais.
	PROF43	A meu ver, falta um acompanhamento didático-pedagógico mais de perto e efetivo por parte da coordenação do curso, da coordenação de políticas estudantis, dos monitores do projeto Baquara, porque sinto que falta uma integração entre elas, o que acaba deixando a cargo exclusivamente do professor a responsabilidade pelo mau ou bom desempenho do aluno. Entendo ser necessário a realização de momentos, como rodas de conversa, para que docentes e discentes do curso conheçam os alunos indígenas, seus hábitos, culturas, línguas, para que não haja a sua discriminação e para que eles se sintam pertencentes ao grupo e capazes de aprender. No caso dos docentes, é fundamental que haja momentos de formação para pensar em como os conteúdos precisam ser ajustados para que os alunos indígenas alcancem uma aprendizagem efetiva,

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		evitando a evasão. Também vejo a necessidade de aprimorar o acompanhamento que é feito por monitores do Projeto Baquara, porque o docente não tem contato com o mesmo (a não ser, como foi no meu caso, que busque informações informalmente sobre quem são e como contata-los), para alinhar estratégias didáticas continuamente. Enfim, acho que falta articulação entre as diversas instâncias para identificar as dificuldades e buscar saná-las.
	PROF44	Com monitores da disciplina, se possível, que fossem da mesma etnia dos estudantes.
	PROF45	A(o) aluna(o) indígena busca a Universidade para adquirir conhecimento especializado que poderá e deverá ser destinado e revertido ao seu povo. Desse modo, é preciso que a Universidade busque preservar os hábitos e cultura das(os) alunas(os) indígenas e não tente impor novos hábitos e cultura. Neste sentido, é necessário estabelecer uma política de acompanhamento pedagógico às(aos) alunas(os) indígenas na Universidade e, ainda, viabilizar a inclusão curricular para a educação bilíngue Libras/Português e indígena.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As respostas dos/as professores/as à questão 6 evidenciam um consenso sobre a necessidade de melhorias na política de inclusão e acolhimento de estudantes indígenas na UFCAT. As sugestões apontadas pelos/as professores/as destacam a importância de adaptações linguísticas, apoio pedagógico estruturado, valorização das culturas indígenas e formação docente para que a universidade se torne um espaço mais inclusivo e equitativo.

Muitos/as professores/as enfatizaram que a principal barreira enfrentada pelos/as estudantes indígenas é a dificuldade com a língua portuguesa, especialmente na produção escrita e na compreensão de conteúdos acadêmicos. O/a PROF1 sugeriu que, antes de se matricularem nos cursos, os/as estudantes indígenas deveriam passar por um processo de adaptação, que incluísse ensino intensivo de português e cálculo, além da familiarização com os sistemas da universidade. O/A PROF2 propôs que o calendário acadêmico para estudantes indígenas começasse antes dos demais, proporcionando um período preparatório que incluísse aulas de português e de administração financeira para facilitar a adaptação à cidade e à instituição. O/A PROF17 e o/a PROF30 também defenderam a implementação de um curso obrigatório de português acadêmico para indígenas, ministrado pelo Centro de Línguas da universidade, enquanto PROF14 ressaltou que esses cursos devem ser voltados para a área de escolarização, considerando as dificuldades específicas desses/as estudantes.

Outra preocupação levantada por vários/as professores/as foi a necessidade de oferecer monitorias mais eficazes e adaptadas às realidades indígenas. O/a PROF7 apontou que, apesar da existência de programas como o Projeto Baquara, a monitoria precisa ir além da simples assistência acadêmica e considerar também aspectos culturais. Ele sugeriu que as monitorias fossem realizadas por pessoas que estudam ou pertencem aos povos indígenas, garantindo um suporte mais próximo e efetivo. O/A PROF34 reforçou essa ideia ao afirmar que a tutoria indígena deve ser conduzida por indígenas ou, no mínimo, por monitores/as não indígenas que possuam conhecimento da língua e vivência nos territórios indígenas, evitando que o processo de tutoria se torne uma reprodução da colonialidade. O/A PROF44 também defendeu que os monitores de disciplina sejam, sempre que possível, da mesma etnia dos/as estudantes indígenas, facilitando a comunicação e a integração.

Além das questões linguísticas e pedagógicas, vários/as professores/as destacaram a necessidade de reformulação dos currículos acadêmicos para incorporar saberes indígenas e promover um ensino menos eurocêntrico. O/a PROF7 argumentou que a universidade precisa se abrir para a descolonização do conhecimento, evitando que os/as estudantes indígenas tenham contato apenas com uma visão de mundo que historicamente os marginalizou. Para isso, ele/ela propôs a realização de momentos formativos para docentes, reestruturação das referências bibliográficas utilizadas nos cursos e maior participação dos/as estudantes indígenas no planejamento das disciplinas. O/A PROF38 reforçou essa ideia ao sugerir que as universidades tenham um Regime Geral de Cursos e Graduação (RGCG) específico para indígenas e quilombolas, que leve em consideração o calendário cultural e social dessas comunidades, além de tradutores e linguistas especializados para facilitar a produção acadêmica nas línguas maternas desses povos.

A necessidade de formação contínua para docentes foi outro ponto central das respostas. O/A PROF10 sugeriu que a universidade oferecesse cursos de capacitação não apenas nas principais línguas indígenas faladas pelos/as estudantes, mas também sobre seus costumes e formas de interação. Ele/Ela defendeu que essa formação fosse realizada em parceria com a FUNAI, garantindo que especialistas qualificados/as pudessem orientar os/as professores/as nessa adaptação. Os/as PROF18 e PROF22 também enfatizaram a importância de atividades formativas para docentes, de modo que pudessem compreender melhor

as diferentes concepções de mundo dos povos indígenas e incorporar essas perspectivas em suas práticas pedagógicas. O/A PROF41 mencionou uma iniciativa da Universidade Federal de Goiás (UFG) voltada para a formação docente sobre acolhimento de estudantes indígenas e sugeriu que a UFCAT implementasse algo semelhante.

Outra proposta recorrente foi a criação de espaços institucionais para a valorização das culturas indígenas dentro da universidade. O/A PROF9 sugeriu a inclusão de conteúdos sobre educação, saúde e modos de vida dos povos indígenas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), além da promoção de eventos científicos e rodas de conversa sobre saberes indígenas. O/A PROF16 defendeu a criação de espaços físicos dentro da UFCAT para promover trocas de experiências culturais entre indígenas e não indígenas. O/A PROF28 ressaltou a importância de tornar a presença indígena visível dentro da universidade, sugerindo que os espaços físicos e visuais da instituição contemplem a representatividade desses povos.

Além das questões acadêmicas e culturais, alguns/as professores/as destacaram a necessidade de políticas de permanência estudantil mais eficazes. O/A PROF37 apontou que muitos/as estudantes indígenas chegam à cidade acompanhados/as de suas famílias e enfrentam condições de vulnerabilidade social, o que impacta diretamente sua permanência na universidade. Para minimizar essas dificuldades, ele/ela sugeriu que a universidade estabelecesse parcerias com órgãos como CREAS e CRAS, garantindo suporte socioeconômico adequado. O/a PROF24 propôs a criação de bolsas específicas para estudantes indígenas que desempenhem funções de acolhimento e ambientação de novos ingressantes, facilitando sua adaptação à vida universitária. O/A PROF20, por sua vez, defendeu a implementação de protocolos obrigatórios de acolhimento e acompanhamento dentro dos cursos, garantindo que todas as coordenações adotem medidas concretas para a inclusão desses/as estudantes.

Diante dessas análises, fica evidente que os/as professores/as reconhecem que a UFCAT precisa avançar em suas políticas de inclusão para indígenas, indo além do acesso e garantindo condições efetivas para sua permanência e sucesso acadêmico. As sugestões apresentadas apontam para a necessidade de ações estruturais, permanentes e inter-relacionais, que envolvam desde o ensino da língua portuguesa e a adaptação curricular até a formação docente e a valorização da cultura indígena. Dessa forma, a universidade poderia se tornar um espaço

verdadeiramente intercultural, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir e ser respeitadas.

4.2.3.3 Análise comparativa das respostas dos estudantes não indígenas e do/as professores/as

A comparação entre as respostas de estudantes não indígenas e professores/as revela tanto semelhanças quanto divergências significativas na percepção sobre a interação com e dos/das estudantes indígenas na UFCAT. Embora ambos os grupos reconheçam desafios na comunicação e na inclusão acadêmica, as formas como esses desafios são compreendidos e abordados diferem substancialmente. Enquanto os estudantes não indígenas tendem a atribuir as dificuldades principalmente a barreiras linguísticas e interações interpessoais, os/as professores/as enfatizam problemas estruturais e acadêmicos, apontando a necessidade de reformulação das políticas institucionais para um acolhimento mais efetivo.

Uma questão central identificada nesta pesquisa é a posição de invisibilidade em que muitos estudantes indígenas se encontram dentro do ambiente acadêmico. Um número significativo de estudantes não indígenas afirmou nunca ter tido contato direto com colegas indígenas, apesar da presença destes na universidade. Esse distanciamento social pode estar associado tanto à segregação nos espaços acadêmicos quanto à ausência de iniciativas institucionais que promovam a aproximação entre os grupos. Por outro lado, os/as professores/as relataram que seu primeiro contato com estudantes indígenas ocorreu predominantemente em sala de aula, no início das disciplinas, sem qualquer momento formal de apresentação ou acolhimento. Essa discrepância reforça que, enquanto professores/as reconhecem a presença indígena em suas turmas, parte dos estudantes não indígenas sequer percebe essa convivência, o que revela a marginalização dos indígenas no cotidiano universitário.

A comunicação também se apresenta como um fator crítico. Os/as professores/as mencionaram que, em alguns casos, estudantes indígenas demonstram receio ou timidez ao interagir, o que pode ser reflexo tanto de barreiras linguísticas quanto de diferenças culturais. Entre os estudantes não indígenas, há a percepção de que colegas indígenas são mais reservados e interagem pouco em

sala de aula. No entanto, essa interpretação pode estar distorcida pela falta de espaços institucionais que incentivem o diálogo intercultural, tornando a interação entre os grupos dependente apenas da iniciativa individual.

A barreira linguística foi percebida de maneira distinta pelos dois grupos. Para estudantes não indígenas, os desafios comunicacionais foram muitas vezes superados com o tempo, por meio de adaptações na fala e uso de gestos. No entanto, para professores/as, a principal dificuldade está relacionada ao português acadêmico, carregado de terminologias científicas, que se apresenta como um grande obstáculo para estudantes indígenas na leitura e produção de textos. Esse desafio não é meramente técnico, mas reflete a estrutura eurocêntrica do ensino superior, que privilegia uma única forma de produção do conhecimento e desconsidera outras formas de aprendizado.

Além disso, tanto professores/as quanto estudantes não indígenas relataram que nunca aprenderam vocabulário indígena dentro da universidade, o que indica que a comunicação entre os grupos ocorre exclusivamente em língua portuguesa, sem valorização da diversidade linguística dos povos originários. Essa ausência de intercâmbio linguístico reforça a assimetria das relações acadêmicas, nas quais a adaptação fica exclusivamente a cargo dos estudantes indígenas, que acabam por serem responsabilizados pela exclusão que vivem na universidade, como sugere ENIF4, ao relatar que “Foi difícil, pois eles ficam mais na deles e não dão abertura para diálogo ou algo do tipo” e ENIEF9 para quem “O contato foi na sala de aula somente, pois eles [indígenas] são bem fechados”.

Quando questionados sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos indígenas, professores/as foram mais enfáticos ao apontar falhas institucionais, como a ausência de políticas de apoio pedagógico e formação docente. Como solução, sugeriram cursos obrigatórios de português acadêmico para indígenas, monitorias especializadas e reformulação curricular para a inclusão de saberes indígenas nos programas de ensino. Já entre os estudantes não indígenas, a percepção sobre as dificuldades dos indígenas foi frequentemente superficial, reduzindo-se à timidez ou ao receio de falar em público.

Essa diferença de perspectiva reflete um problema estrutural mais amplo. Enquanto professores/as reconhecem a necessidade de mudanças institucionais, estudantes não indígenas muitas vezes enxergam a inclusão indígena como uma questão de adaptação individual. Essa visão limitada pode dificultar o engajamento

da comunidade acadêmica em iniciativas que promovam a equidade e a valorização da diversidade cultural.

Outro ponto de destaque é a exploração do conhecimento indígena sem contrapartida para suas comunidades. Como denuncia Linda Tuhiwai Smith (2021), muitas pesquisas utilizam os saberes indígenas sem oferecer retorno ou reconhecimento adequado. Esse problema foi identificado nos relatos de estudantes indígenas, que apontaram o uso instrumental de suas tradições sem valorização real dentro da academia. Essa realidade reforça a necessidade de políticas que garantam a reciprocidade na produção do conhecimento, respeitando os direitos intelectuais dos povos indígenas.

A colonialidade do ser, conforme discutida por Mignolo (2017), também se manifesta na maneira como os estudantes indígenas são tratados dentro do ambiente acadêmico. Relatos de preconceito, estereotipação e microagressões indicam que a universidade ainda é um espaço hostil para esses estudantes. A presença indígena na academia, portanto, não se trata apenas de uma questão de acesso, mas também de permanência e reconhecimento.

Para promover uma verdadeira inclusão, a universidade precisa adotar medidas concretas que reconheçam e valorizem os saberes indígenas. Os/as professores/as sugeriram medidas estruturais, como cursos específicos de português acadêmico para indígenas, formação docente sobre cultura e pedagogias indígenas, monitorias conduzidas por indígenas ou por pessoas que conhecem suas línguas, criação de espaços culturais e ajustes no calendário acadêmico para respeitar os períodos culturais dos povos indígenas. Já os/as estudantes não indígenas apresentaram propostas mais pontuais, como rodas de conversa e eventos culturais. Essa diferença na abordagem reflete uma falta de conscientização sobre a complexidade da inclusão indígena no ensino superior e a necessidade de envolver toda a comunidade acadêmica na construção de um ambiente verdadeiramente intercultural.

Em resposta ao questionamento sobre se os indígenas ainda vivem como colonizados no contexto universitário, esta pesquisa indica que, apesar das conquistas e da ampliação do acesso, a estrutura acadêmica ainda reproduz a colonialidade do saber. Como observa Linda Tuhiwai Smith (2021), a organização dos conhecimentos acadêmicos ainda reflete uma lógica eurocêntrica, que marginaliza os saberes indígenas e os mantém à margem da produção científica,

fazendo isso de forma mais sutil ou, muitas vezes, escancarada como não haver da parte da universidade algum movimento para aprender com os/as indígenas que nela estão, seja abordando elementos da vida indígena nos currículos ou dando voz aos/às estudantes indígenas para ensinar nos ambientes acadêmicos, deixando-os relegados à condição de quem apenas aprende. Nesse sentido, mais uma vez a universidade, monológica e brancocentrada, estabelece a “sua” medida do que é saber e pertencer.

Dessa forma, a universidade precisa ir além das ações afirmativas e promover mudanças estruturais que garantam a inclusão real dos povos indígenas. Isso implica não apenas ampliar o acesso, mas também transformar a própria estrutura institucional para que a presença indígena não seja um elemento isolado, mas parte essencial da construção acadêmica. A presença de indígenas em cargos de decisão – seja na política, na educação, na saúde ou em outras áreas – é fundamental para garantir a autodeterminação de seus povos e a defesa de seus interesses dentro das instâncias institucionais. Portanto, é essencial que as universidades tenham profissionais indígenas ocupando cargos de professores/as e técnicos/as administrativos/as para que ocorram as mudanças necessárias.

Por fim, esta pesquisa evidencia que os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas vão muito além das barreiras linguísticas. A colonialidade do saber, do ser e do poder ainda se fazem presentes, barrando a plena inclusão desses estudantes. No entanto, suas vozes e lutas demonstram que há um movimento crescente de resistência e transformação. Para que essa mudança ocorra, é essencial que a universidade reconheça os saberes indígenas e implemente políticas estruturais que garantam sua permanência de forma digna e equitativa. Além disso, é necessário que professores/as assumam um papel ativo nesse processo, promovendo práticas pedagógicas que integrem efetivamente os conhecimentos indígenas e contribuam para uma educação mais democrática e plural. Somente assim a universidade poderá cumprir seu papel social e concretizar, na prática, o princípio da educação para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese investigou os desafios enfrentados por estudantes indígenas no ensino superior, focando na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), analisando as dinâmicas de aprendizagem e comunicação no contexto acadêmico e investigando as barreiras que dificultam sua inclusão plena e permanência exitosa. Partimos do pressuposto de que a universidade, enquanto instituição historicamente marcada por uma matriz epistemológica eurocêntrica, ainda não incorporou efetivamente as cosmo percepções e epistemologias indígenas em seus processos educacionais, perpetuando desafios estruturais e pedagógicos que afetam esses estudantes.

Os dados coletados e analisados demonstram que, apesar dos avanços proporcionados por políticas afirmativas, como a reserva de vagas para indígenas, a UFCAT mantém uma estrutura acadêmica predominantemente monolíngue e monocultural e, conseqüentemente, monológica. Isso se reflete na ausência de políticas linguísticas que garantam o direito ao uso das línguas indígenas como meio de expressão acadêmica, bem como na falta de reconhecimento institucional da riqueza dos saberes indígenas como parte fundamental da produção científica, inclusive de que os caminhos para construção dos conhecimentos por parte deles é, muitas vezes, distinta. A adaptação dos estudantes indígenas ao ambiente universitário exige, portanto, um esforço desproporcional, visto que são constantemente desafiados a se adequar a um modelo acadêmico que não considera plenamente sua bagagem cultural e linguística. Ainda lutam por “adaptação”, em um movimento que eles é que devem se “enquadrar”, simbolicamente e fisicamente, aos ambientes que circunscrevem a Universidade,

Os depoimentos dos/das estudantes indígenas e os dados coletados por meio das rodas de conversa e questionários evidenciam que a experiência universitária desses/dessas estudantes ainda é marcada pela exclusão, não apenas no âmbito linguístico, mas também na dimensão epistemológica e social. Muitos relataram sentir que precisam provar constantemente sua capacidade acadêmica, enfrentando questionamentos sobre sua presença na universidade e sobre a validade de seus conhecimentos. Ademais, a falta de espaços de acolhimento e de suporte específico para estudantes indígenas compromete seu pertencimento e

bem-estar na instituição, resultando, em muitos casos, na evasão ou insucesso acadêmico.

Este estudo contribui para a discussão sobre a inclusão acadêmica dos povos indígenas, trazendo à tona a necessidade de repensar o modelo universitário vigente para que a universidades possa, de fato, se tornar um espaço de interculturalidade e pluralidade epistemológica. Os resultados evidenciam que a UFCAT – e possivelmente, por extensão, outras universidades brasileiras – precisa avançar na implementação de políticas que reconheçam e valorizem as epistemologias indígenas, permitindo que esses estudantes não apenas acessem o ensino superior, mas também sejam agentes ativos na produção e circulação de conhecimento dentro da universidade.

Ao trazer reflexões sobre a colonialidade do saber e a necessidade de uma abordagem decolonial na educação superior, esta pesquisa destaca que a presença indígena nas universidades não pode ser limitada ao acesso via políticas afirmativas. É fundamental que essas instituições adotem medidas estruturais que garantam a permanência acadêmica dos estudantes indígenas, proporcionando um ambiente onde suas línguas, culturas e formas de conhecimento sejam respeitadas e legitimadas.

Além de tudo, a pesquisa reforça a importância de pensar a inclusão indígena na universidade não apenas como um direito individual desses estudantes, mas como uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade acadêmica. A valorização dos saberes indígenas tem o potencial de transformar os currículos universitários, contribuindo para a construção de um conhecimento mais plural, dialógico e comprometido com a justiça epistêmica.

Diante do que foi exposto, algumas medidas são essenciais para que a UFCAT e outras universidades brasileiras se tornem, de fato, espaços de interculturalidade e inclusão:

- a) Implementação de políticas linguísticas bilíngues: permitir a produção acadêmica em línguas indígenas e incentivar a oferta de disciplinas em línguas indígenas pode contribuir para um ambiente mais acolhedor e menos excludente.
- b) Reformulação curricular: a incorporação de epistemologias indígenas nos cursos de graduação, por meio da curricularização de saberes tradicionais e da inclusão de disciplinas voltadas à história, cultura e cosmovisões indígenas, pode contribuir para uma educação mais equitativa e significativa.

- c) Formação intercultural de docentes: capacitar professores/as para lidar com a diversidade cultural e linguística dos/as estudantes indígenas é essencial para reduzir barreiras pedagógicas e fortalecer o respeito aos diferentes modos de produção do conhecimento.
- d) Criação de núcleos e centros de estudos indígenas: a existência de espaços institucionais dedicados à pesquisa, ensino e extensão voltados aos povos indígenas pode fortalecer a produção de conhecimento acadêmico pautado em suas epistemologias e promover maior visibilidade para as pautas indígenas dentro da universidade.
- e) Ampliação de programas de suporte acadêmico e emocional: o desenvolvimento de monitorias específicas para estudantes indígenas, a criação de tutorias e o fortalecimento de políticas de assistência estudantil são fundamentais para garantir a permanência desses estudantes.
- g) Promoção de eventos acadêmicos e culturais indígenas: incentivar a realização de congressos, seminários e mostras culturais indígenas, com o protagonismo indígena, dentro da universidade pode contribuir para a valorização e visibilização de suas culturas e conhecimentos.
- h) Fortalecimento de parcerias com comunidades indígenas: a universidade pode estabelecer projetos de extensão e pesquisa que envolvam diretamente as comunidades indígenas, permitindo um diálogo mais próximo entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais.
- i) Concursos públicos com vagas para indígenas: é essencial que a universidade tenha profissionais indígenas em todos os cargos para viabilizar todas as mudanças sugeridas nos itens anteriores.

Apesar das contribuições significativas deste estudo, reconhecemos que há limitações a serem consideradas. A pesquisa foi realizada em uma única universidade, o que restringe a abrangência dos achados. Para um diagnóstico mais aprofundado da realidade indígena no ensino superior brasileiro, é fundamental que futuros estudos ampliem o escopo da investigação, analisando a situação de estudantes indígenas em diferentes instituições e regiões do país, para alcançar outras e diferentes demandas que porventura existam.

É importante reconhecer que a pesquisa enfrentou algumas limitações metodológicas, como a participação dos/as estudantes indígenas nas rodas de conversa, por exemplo, foi eventual, fazendo com que o número de participantes

fosse variável. Em adição a disso, a coleta de dados foi atrasada devido à pandemia de COVID-19, o que impossibilitou a realização da pesquisa de campo no período inicial previsto. No entanto, essas limitações não invalidam os resultados obtidos, que contribuem para a compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes indígenas e para a proposição de ações que promovam a inclusão e a equidade no ensino superior.

Além disso, novas pesquisas podem explorar de maneira mais detalhada o impacto de políticas linguísticas bilíngues no Ensino Superior, bem como investigar a eficácia de programas institucionais voltados à permanência indígena na universidade. Estudos comparativos entre universidades que possuem políticas de inclusão mais avançadas e aquelas que ainda estão em fase inicial de implementação dessas iniciativas podem fornecer *insights* valiosos para a construção de diretrizes mais eficazes.

Esta pesquisa reafirma que a presença indígena no Ensino Superior não deve ser vista apenas como uma questão de acesso, mas sim como um passo essencial para a descolonização do conhecimento e a construção de um modelo universitário mais inclusivo, justo e representativo da pluriversidade de saberes existentes no Brasil.

Para que a UFCAT e outras universidades cumpram seu papel social e acadêmico, é necessário um compromisso institucional contínuo na luta contra a colonialidade do saber e a favor da interculturalidade e da equidade epistêmica. Isso exige um esforço coletivo para transformar a universidade em um espaço onde os estudantes indígenas não apenas aprendam, mas também ensinem, compartilhem e fortaleçam seus conhecimentos.

A valorização dos saberes indígenas no ensino superior é um desafio, mas também uma oportunidade. Ao reconhecer e integrar esses saberes na estrutura acadêmica, as universidades podem se tornar espaços verdadeiramente plurais, contribuindo não apenas para a formação de profissionais, mas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e intercultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, 30 jun. 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v17i2.1324. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324>. Acesso em: 1 fev. 2025.

ABREU, Ricardo Nascimento. **Os direitos humanos linguísticos no cenário do direito internacional**. (Monografia de Graduação) – Curso de Direito da Universidade Tiradentes, Aracaju, SE, 2012.

ABREU, Ricardo Nascimento. **Os direitos linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2016. 115 f. Dissertação (Pós-Graduação em Direito) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

ALBUQUERQUE, Ana Cristina de. Por uma reflexão sobre a organização e representação de conceitos decoloniais na América Latina: O pensamento de Aníbal Quijano à luz da Análise de Domínio. **Encontros Bibli**, [s. l.], v. 28, n. Dossiê Especial, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/92960>. Acesso em: 1 fev. 2025.

ALFARO, Consuelo. As políticas linguísticas e as línguas ameríndias. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 31-41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/1394>. Acesso em: 8 fev. 2025.

AMADO, Simone Eloy. **Ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul**: desafios, superação e profissionalização. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

AMADO, Simone Eloy. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul**: desafios, superação e profissionalização. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos De. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, [s. l.], v. 23, n. 56, p. 244-275, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222021000100244&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2025.

BANIWA, Gersem Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019a. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4502>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BANIWA, Gersem Luciano. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432010000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2025.

BANIWA, Gersem Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006a.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2006b, Goiânia. **Anais [...]**. 2006. Goiânia: ANPEd, 2006. p. 1-13.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula: Laced, 2019b.

BANIWA, Gersem. Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, n. 34, p. 18-21, 2013.

BARTOLOMEU, Melià. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. **Educação escolar indígena na região do Uaça no município de Oiapoque-AP (1964-1985)**. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2014. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5551>.

BENITES, Shirley Alzeman Rocha. **Mapeamento das políticas linguísticas para a vitalidade das línguas do Mato Grosso do Sul**. 2022. 68 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/2b579cd2-eab6-45a2-beb9-a6385235366c/DISSERTA%c3%87%c3%83O..pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n.

251, p. 37-53, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhzyz/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 15 jan. 2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, [s. l.], v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2025.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOAS, Franz. **The Mind of Primitive Man**. New York: Macmillan, 1938 [1911].

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos lingüísticos dos povos indígenas brasileiros. **Signótica**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 129-146, 2009. Disponível em:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7310>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena. **Revista Eletrônica Ñanduty**, Dourados, v. 7, n. 5, p. 160-187, 2017. Disponível em:
<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/7801>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRANDÃO, Victor José Lima da Silva. **Educação decolonial dos povos indígenas no Brasil**: a importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139759/2/531580.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, dez. 1973. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao

/plano_nacional_de_educacao_proposta_do_executivo_ao_congresso_nacional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília: MEC/Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 19, 17 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Mascos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 [1942].

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Práticas de Colonialidade/Decolonialidade na aquisição e aprendizagem de línguas na Amazônia. **Portal de Livros da Editora**, v. 1, n. 45, p. Lv45-Lv45, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2546/1/Pr%C3%A1ticas%20de%20colonialidade-decolonialidade%20na%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20e%20aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20na%20Amaz%C3%B4nia.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CARNEIRO, Denize de Souza; COLARES, Paula de Mattos; SOUSA, Crislaine Castro de. Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica. **Tellus**, p. 115-142, 2021. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/763>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha Machado. **O índio, a leitura e a escrita**. O que está em jogo? Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-indio-a-leitura-e-a-escrita>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CENCI, Ângelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo: [s.n.], 2000.

COLLINS, James. Práticas de letramento, antropologia linguística e desigualdade social: casos etnográficos e compromissos teóricos. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1191-1211, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001191&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2025.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen de références pour les langues:** apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Division des langues vivantes, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso em: 15 jan. 2025.

COOPER, Robert. **Language planning and social change**. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1989.

CUNHA, Adan Phelipe. Contrastando Sapir (d)e Whorf na “Hipótese Sapir-Whorf”. **Revista do SETA**, v. 5, XVI Seminário de Teses em Andamento, p. 3-17, 2011. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/1279>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista**, n. 32, p. 143-159, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RMSFmBKB9dbNFWGB3yDvNm/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09> Acesso em: 21 jan. 2025.

CURSINO, Carla Alessandra. Plurilinguismo e decolonialidade na formação de professores de estudantes migrantes/refugiados. **Cadernos da Cátedra UNESCO/Memorial: Movimentos da América Latina**, v. 1, p. 64-87, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciana_Ginezi2/publication/367117134_Cadernos_da_Catedra_Unesco_Memorial_Vol_I_Movimentos_da_America_Latina_Fundacao_Memorial_da_America_Latina_Diretoria_executiva_Publicacao_do_CBEAL_no_ambito_da_Catedra_UNESCOMemorial_para_a_Integracao/links/63c18ef9e922c50e9990fc3e/Cadernos-da-Catedra-Unesco-Memorial-Vol-I-Movimentos-da-America-Latina-Fundacao-Memorial-da-America-Latina-Diretoria-executiva-Publicacao-do-CBEAL-no-ambito-da-Catedra-UNESCO-Memorial-para-a-Integracao.pdf#page=65. Acesso em: 8 fev. 2025.

DURANTI, Alessandro. **Antropología lingüística**. Madrid: Ediciones AKAL, 2000.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/840060/mod_resource/content/2/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos da história socioeconômica e linguística do Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 23-52, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/23262>. Acesso em: 8 fev. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, n. 20, p. 13-22, 2002.

FERNANDES, Edimar Antônio. **Políticas Afirmativas para Povos Indígenas** – sob o olhar dos protagonistas. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama lingüístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 43-73, 2007.

FERREIRA, Rogério Vicente; OLIVEIRA, Caroline Pereira. Um estudo sobre a criação de palavras na língua terena (Arawak). **Estudos em Letras**, Cassilândia, MS, v. 1, n. 1, p. 130-142, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5943>. Acesso em: 8 fev. 2025.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. Para a Glória de Deus Nosso Senhor: a atuação da Companhia de Jesus na América platina (século XVII e XVIII). In: FLECK, Eliane Cristina Deckmann; AMANTINO, Marcia (org.). **Franciscanos, Jesuitas e Beneditinos na América Colonial séculos XVI-XVIII**. São Leopoldo: Oikos, 2023. p. 108-148. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373135822_Para_a_Gloria_de_Deus_Nosso_Senhor_A_atuacao_da_Companhia_de_Jesus_na_America_platina_seculos_XVII_e_XVIII_p_108-148 Acesso em: 15 fev. 2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GIPPER, Helmut. Is there a linguistic relativity principle? On the verification of the Sapir-Whorf hypothesis. **Indiana**, v. 5, n. 1, p. 1-14, 1979. Disponível em: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1645/1283>.

GIRELLI, Luciana Silvestre. A lógica cultural do capitalismo contemporâneo a partir da obra de Fredric Jameson. **Café com sociologia**, v. 4, n. 1, p. 84-99, 2015. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/424>. Acesso em: 8 fev. 2025.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Edward Sapir: forma cultural e experiência individual. **Sociologia & Antropologia**, v. 2, p. 25-33, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 8 fev. 2025.

GRUZINSKI, Serge. Babel no século XVI. A mundialização e globalização das línguas. In: THOMAS, Werner *et al.* (org.). **Um mundo sobre papel**. Livros, gravuras e impressos flamengos nos impérios português e espanhol (século XVI- XVIII). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

GUEROLA, Carlos Maroto. A demarcação de terras indígenas como política linguística. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, 2018. DOI: 10.25189/rabralin.v17i2.512. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/512>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GUIRARDELLO, Raquel. Uma abordagem preliminar da etnografia da comunicação na comunidade Trumai, Parque Xingu. *In*: SEKI, Lucy (ed.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Unicamp, 1993. p. 351-363.

HAMEL, Rainer Enrique. Determinantes sociolinguísticos de lá educación indígena bilingüe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 1, p. 319-376, 1988.

HAUGEN, Einar. **Language conflict and language planning**: the case of Modern Norwegian. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação Técnica do Censo Demográfico. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JAMESON, Fredric. A lógica cultural do capitalismo tardio. *In*: JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 27-79.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José B. **Introdução à Terminologia** – teoria & prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006. v. 6.

LEVINSON, Stephen; GUMPERZ, John J. (eds.) **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LIMA, Alan Lucas de Oliveira; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita. Estratégias de permanência no ensino superior para povos indígenas em uma universidade federal. **Labor**, v. 1, n. 23, p. 276-294, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53193/1/2020_art_alolimaayskanikadan.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIMA, Aline Tarcila de Oliveira *et al.* A trajetória das políticas de ações afirmativas para indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Pará. *In*: JORNADA

INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo12/a-trajetoria-das-politicas-de-acoes-afirmativas-para-indigenas-e-quilombolas-na-universidade-federal-do-para.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

LIMA, Elda Cássia de. **A correspondência jesuíta na construção de um novo mundo**: evangelizar, classificar, informar (1553-1596). 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/7b65ac87-e8cf-485e-9524-3fa2037963e2>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIRA JÚNIOR, Antonio Trajano de. **A natureza cultural da linguagem**: Edward Sapir e sua doutrina linguística. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2013.

LISBÔA, Flávia Marinho. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 2, p. 669-688, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138649254275971>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LISBÔA, Flávia Marinho; NEVES, Ivânia dos Santos. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0219239, 2019.

LOPES, Aracy da Silva; LEAL, Mariana Kawal Ferreira. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

LUCY, John A. The scope of linguistic relativity: an analysis and review of empirical research. In: GUMPERZ, John J.; LEVINSON, Stephen C. (ed.). **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: numa discussão introdutória. In: GUPIONNI, Luís D. B. (org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 33-48, 2010. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=493480>. Acesso em: 1 fev. 2025.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem**. De Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; KNAPP, Cássio; SALES, Adriana Oliveira de. Políticas linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 307-341, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/46428b07a66d4e8d191039e53d285737.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MEC reforça a participação dos índios na produção de materiais didáticos. **ComCiência**, mar. 2005. Disponível em: http://www.comciencia.br/noticias/2005/03/educacao_indigena.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

MECENAS, Ane Luise Silva. “Se imprima para com facilidade se aprender”: circulação, conhecimento e normatização da língua Kiriri nos sertões da América Portuguesa na segunda metade da centúria seiscentistas. **Maracanan**, n. 33, p. 78-92, 2023.

MEDEIROS, Vanise; BONFANTE, Gleiton Matheus; ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. Descolonização e decolonialidade: considerações sobre línguas no espaço brasileiro. **Todas as Letras**, v. 25, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/16135>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: entre legislações, formação docente e tecnologias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e518985564–e518985564, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5564/5113>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter D. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32 n. 94, e3294022017, jun. 2017. Tradução de Marco Oliveira. DOI: 10.17666/329402/2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

MILHOMEM, Sandra Rodrigues da Silva; MILHOMEM, Maria Santana F. dos Santos. Escola indígena: avanços e desafios no cenário nacional. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 18, p. 570-582, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; LANDA, Beatriz dos Santos. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei n 11.645/08. **Cadernos Cedex**, v. 39, n. 109, p. 397-416, 2019.

NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NIEDERMAYER, Natalia Raquel. Organização e participação política dos povos indígenas no Brasil: demandas para a política de assistência social. **Serviço Social em Revista**, v. 26, n. 1, p. 148-173, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/45604>. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 01, p. 97-115, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. De línguas estrangeiras a línguas brasileiras: as estratégias e as complexidades de uma nacionalização linguística às avessas. **Actas do VII EILPL**, p. 155-165, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **GeoPantanal**, v. 11, n. 21, p. 59-72, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística - a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 49, p. 26-38, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 fev. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167#:~:text=3%20Pluriling%C3%B4Cismo%20no%20Brasil%20Gilvan,s%C3%A3o%2C%20nessa%20concep%C3%A7%C3%A3o%2C%20sin%C3%B4nimos>. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA-SILVA, Maiune de. **Vocalismos em narrativas orais nas trilhas do Filologia Bandeirante**. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão, 2017.

PAULA, Maria Helena de. **Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano**. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PEDRO, Gileandro Barbosa; ORTIZ, Ebifânia da Silva. Ava reko como resistência dos Kaiowá e a instalação de uma missão protestante para a integração dos Kaiowa de Ka'aguyrusu em Douradinha, MS. **Tellus**, ano 21, n. 44, p. 359-369, 2021.

PEREIRA, José Carlos. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. **Ponto-e-Vírgula**, n. 10, p. 101-118, 2011.

PERETI, Dagmar; ARAÚJO, Karina Toledo de; VARELA, Simone. A educação indígena e sua expropriação pelo homem não-índio. **Terra e Cultura**, ano 19, n. 36, p. 18-26, 2020.

PRUDENTE, Gabriel de Cássio Pinheiro. **Entre índios e verbetes**: a política linguística na Amazônia portuguesa e a produção de dicionários em língua geral por jesuítas centro-europeus (1720-1759). 2017, 189 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9413>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PUH, Milan. Políticas linguísticas, decolonialidade e material didático no Brasil. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (org.). **Políticas de Gestão do Multilinguismo**: Práticas e Debates. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 207-229. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7491855/mod_folder/content/0/POLI%CC%81TICAS%20LINGUI%CC%81STICAS%2C%20DECOLONIALIDADE%20E%20MATERIAL%20DIDA%CC%81TICO%20NO%20BRASIL.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 15 fev. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* **Políticas e políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: a representação do Índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RIBEIRO, Cacildo; SANTOS, Ivonete da Silva; ARRUDA, Nayara Capingote Serafim da Silva. Políticas linguísticas do português no Brasil: uma análise das marcas de uso em dicionários escolares. In: ALMEIDA, Mayara Aparecida Ribeiro de; SILVA, Maiune de Oliveira; PIRES, Maria Gabriela Gomes (org.). **Ciências do Léxico e Filologia em Foco**. Rio de Janeiro: Mares Editora, 2020. p. 16-48.

RIO DE JANEIRO. Carta de Agostinho Azevedo e Antônio Guedes de Brito a Estevão Ribeiro Baião Parente. Bahia, 25 de maio de 1677. In: RIO DE JANEIRO. **Documentos Históricos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro**: Correspondência do vice-rei: Conde de Obidos; dos governadores gerais: Alexandre

de Souza Freire, Affonso Furtado de Castro do Rio de Mendonça, Antonio de Souza de Menezes, Marquês das Minas, e da Junta Trina (1663-1685). Rio de Janeiro: Augusto Porto, 1929. v. 9.

ROCHA, Patrícia Graciela da; HAMEL, Rainer Enrique. A educação escolar indígena e as políticas linguísticas para o plurilinguismo: uma breve análise do caso Te'ykue. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 32-52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15314>. Acesso em: 9 jan. 2025.

RODRIGUES, Aryon. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA**, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

RODRIGUES, Jessica Alves; NASCIMENTO, André Marques do. Políticas linguísticas no Brasil. **Revista Coralina**, v. 2, n. 1, p. 18-33, 2020.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Subjetividades indígenas: descolonizando horizontes. **Muiraquitã**, v. 4, n. 1, p. 146-157, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/738>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SAMPAIO, Rebecca Demicheli. Linguagem, cognição e cultura: a hipótese de Sapir-Whorf. **Cadernos do IL**, n. 56, p. 229-240, 2018.

SÁNCHEZ, Laura Marcela Cubides *et al.* Formação de professores indígenas no Brasil: consolidação de uma proposta intercultural no ensino superior. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 12, n. 1, p. 199-211, 2023.

SANTANA, Ian Lima; SANTANA, Nivaldo Vieira de. Educação Escolar indígena: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. **Revista de Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 9, p. 391-407, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2009.

SAPIR, Edward. **A linguagem**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1980.

SAPIR, Edward. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. Berkeley: University of California, 1954.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. *In*: SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**: ensaios. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães *et al.* Estudos em Sociolinguística de contato no Brasil: a diversidade etnolinguística em debate. **Cadernos de linguística**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 1-28, 2021.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *In*: HENRIQUES, Ricardo *et al.* (org.). **Cadernos SECAD**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

- SEVERO, Cristine Gorski. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópio**, v. 1, p. 107-115, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2013.112.01/1919>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- SILVA, Adriana da. **Relação entre línguas**: diferentes modos de dizer o português brasileiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5730/4033.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- SILVA, Cleber Cezar da; SIQUEIRA, Kênia Mara de Freitas. Os estudos toponímicos: considerações acerca da relação língua, cultura e identidade. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 4, p. 57-61, 2016.
- SILVA, Deywela Thayssa Xavier da; BRANDÃO, Ana Paula Barros. Multilinguismo e políticas linguísticas: o caso dos Warao em Belém. **MOARA**, n. 62, p. 70-92, 2023.
- SILVA, Graciete Barros; SOUZA, Janaene Leandro. Sociedade e Multiculturalismo: uma reflexão a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Acervo Saúde**, n. 23, p. e202, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/202>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- SILVA, Lia Nara Figuerêdo; ABREU, Ricardo Nascimento. Os direitos linguísticos e a sua permeabilidade na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Travessias Interativas**, v. 10, n. 22, p. 234-255, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15328>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas; Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: UFPR, 2018.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: Research and Indigenous Peoples. London: Zed Books, 2021.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 02, p. 307-322, 2018.
- STORTO, Luciana. **Línguas indígenas**: tradição, universais e diversidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- TAPIRAPÉ, Koria Valdane. Obstáculos e possibilidades epistemológicas na vida acadêmica. **Emblemas**, v. 17, n. 1, p. 46-59, jan.-jun. 2020.
- TEIXEIRA, Lovania Roehrig; MOTA, Mailce Borges. Edward Sapir e Mattoso Câmara Jr.: intersecções. **Working Papers em Linguística**, v. 12, n. 2, p. 15-34, 2011.
- TILIO, Rogério. A evolução da teoria da relatividade lingüística e a interface língua-cultura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Eletrônica do Instituto de**

Humanidades, v. 6, n. 23, p. 105-124, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/362>. Acesso em: 9 fev. 2025.

TOLIVER, Grayson Wellington. **Políticas linguísticas para línguas indígenas: normas, leis e práticas em Mato Grosso do Sul**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

VANIN, Alex Antônio. A violência como reguladora do trabalho indígena na ação do Serviço de Proteção aos Índios no Posto de Cacique Doble (Rio Grande do Sul, 1941–1967). **Escripturas**, Petrolina, PE, v. 4, n. 2, p. 67-88, 2020. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistaescripturas/article/view/283>. Acesso em: 9 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-vive. In: CANDAU, Vera Maria *et al.* (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42. Disponível em: <https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

WASSERMAN, Cláudia; GUAZZELLI Cesar Barcellos. **História da América Latina: do descobrimento a 1900**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996. (Série Síntese universitária).

WA AWE, Euzebio Tsere Rura; WA AWE, Antonio Luiz. *RÓTSA´RATA UBUMRÕ*. Tradução da língua Portuguesa para o xavante. Resumo. In: RIBEIRO, Cacildo Galdino. **Cosmopercepções sobre interação, aprendizagem e ensinagem de estudantes indígenas na UFCAT**. 2025. 413 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Catalão, Universidade Federal de Catalão, 2025. p. 11.

WHORF, Benjamin Lee. A linguistic consideration of thinking in primitive communities (circa 1939). In: WHORF, Benjamin Lee. **Language, Thought and Reality**. New York: Massachusetts Institute of Technology, 1959 [1956]. p. 65-86. Disponível em: <https://ia801605.us.archive.org/12/items/languagethoughtr00whor/languagethoughtr00whor.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS

- 1 Nome: _____
2. Idade: _____ anos
3. Qual a sua etnia? _____
4. Onde se localiza a sua aldeia?

5. Qual sua Língua materna? _____
6. Com quantos anos você aprendeu a Língua Portuguesa? _____ anos
7. Onde você foi alfabetizado? _____
8. Onde você concluiu o Ensino Médio?

9. Curso: _____ Ano de
Ingresso: _____
10. Possui alguma outra formação? () Sim () Não. Em caso afirmativo, qual?

11. Marque com o X qual era o seu nível de expectativa para ingressar na Universidade?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12. Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à graduação que está cursando.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13. De 1 a 10, como você avalia a sua compreensão das aulas ministradas na universidade?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14. Marque com o X o seu nível de satisfação em relação ao respeito e valorização da sua cultura na universidade.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15. Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à interação com os professores das disciplinas que você cursa ou já cursou.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

16. Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à interação com os colegas de sala

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES E PROFESSORES/AS
NÃO INDÍGENAS DA UFCAT**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES E PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS
DA UFCAT**

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ anos

Gênero: () feminino () masculino () Outro _____

Curso: _____ Ano de Ingresso: _____

Qual sua ascendência: () branco () negro () pardo () indígena

Qual sua Língua materna? _____

Você fala outra Língua? () Sim () Não. Em caso afirmativo, qual:

2. Você tem contato com estudantes indígenas da UFCAT? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, você enfrenta ou enfrentou dificuldades na interação linguística com eles? () Sim () Não.

Se sim, quais ou em que situações?

3. Como se deram os primeiros contatos com os/as estudantes indígenas na universidade?

4. Houve algum momento no qual estudantes e professores não indígenas aprenderam algumas palavras do vocabulário do/a estudante, a fim de facilitar a interação linguística?

() Sim () Não.

5. Em algum momento, você considerou o entrave linguístico um gargalo à sua relação com o/a estudante indígena? () Sim () Não.

Como foram resolvidas ou diluídas as dificuldades comunicativas?

6. Como você acredita que essa situação possa ser melhorada? Quais políticas você proporia para serem adotadas pela universidade a fim de facilitar o contato entre relações indígenas e não indígenas?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Políticas linguísticas no âmbito universitário: como podem implicar na rotina acadêmica dos/as estudantes indígenas da UFCAT”. Meu nome é Cacildo Galdino Ribeiro, sou doutorando, pesquisador/a responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável Cacildo Galdino Ribeiro.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado/a de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo/a pesquisador/a responsável, e-mail gal_rib@hotmail.com, presencialmente no endereço Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Loteamento Vila Chaud, Catalão/GO - CEP 75704-020 ou pelo número telefônico (64) 98121-7843. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), localizado no Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala a esquerda), sediado no Campus I da UFCAT, que fica na Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Setor Universitário, Catalão/GO, CEP: 75704-020, e-mails secretaria.cep.ufcat@gmail.com, cep.rc.ufg@gmail.com, ou pelo telefone (64) 34417609. O CEP é um colegiado independente corresponsável no desenvolvimento desta pesquisa dentro de padrões éticos, conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde, contribuindo na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. Você poderá ainda esclarecer dúvidas, reclamar ou fazer denúncia junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que fica na SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF), pelo e-mail CONEP@saude.gov.br ou pelo telefone (61) 3315-5877, destaca-se que o horário de atendimento: 09h às 18h.

Para obter mais informações sobre a sua importância como participante de pesquisa, você **(1)** poderá também consultar a "Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa" disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/CONEP/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é o interesse em contribuir com a realização de ações para os grupos indígenas acadêmicos da UFCAT, de outras universidades e da comunidade externa, bem como, com a elaboração de Políticas Linguísticas (propostas) que contribuam para a aprendizagem dos indígenas, e a permanência deles na universidade; e para a valorização da cultura indígena também.

O objetivo desta pesquisa é laborar Políticas Linguísticas que se proponham a eleger estratégias que facilitem a interação linguística dos/as estudantes indígenas nos momentos de aprendizagem e acesso aos documentos da universidade. Os procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa serão por meio de rodas de conversas desenvolvidas com estudantes indígenas, com duração de 1 hora cada roda, sendo essas filmadas pelo pesquisador para uso exclusivo nesta e em

futuras pesquisas no campo dos Estudos da Linguagem, não obtendo cópias; e aplicação de questionários a estudantes indígenas e não indígenas e aos professores dos/as estudantes indígenas, com duração média de 20 minutos. Destaca-se que a pesquisa de campo, tanto as rodas de conversa quanto a aplicação dos questionários, vão ocorrer presencialmente, nas dependências da UFCAT, especificamente no centro de convivência dos estudantes e em sala de aula, não sendo necessário que você se desloque para a realização da pesquisa. Você está sendo convidado para participar das rodas de conversa e a responder ao questionário como estudante indígena.

Esta pesquisa terá como benefícios a elaboração de Políticas Linguísticas (propostas) que contribuam para a aprendizagem dos/as estudantes indígenas, bem como para a permanência deles na universidade; e para a valorização da cultura indígena também.

Você pode ter riscos ou danos ou desconfortos relacionados à sua participação nas rodas de conversa e aplicação de questionários, sendo estes exclusivamente indiretos, e mínimos no que tange a questões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes. Caso se interesse em participar da pesquisa de forma identificada, ou seja, que o pesquisador utilize o seu nome, sendo essa identificação livre e concedida por meio do preenchimento do box ao final deste documento, você poderá sofrer riscos como retaliações ou preconceito, mas caso se sinta mais confortável, o pesquisador fará uso de um nome fictício para mencionar suas informações ao divulgar os dados da pesquisa. Contudo, a participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Para evitar e minimizar os riscos e consequentes danos materiais ou imateriais diretos ou indiretos decorrentes de sua participação, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Ainda, se você sentir qualquer desconforto ou constrangimento lhe é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, destaca-se que nestes casos você será dirigido a instituições públicas da saúde e psicológicas, tal como o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) da UFCAT, pelo pesquisador responsável, que fará o acompanhamento do atendimento pelo tempo necessário quando essa assistência for delegada à outra pessoa ou instituição e a assistência será comprovada por meio de atestado médico ou psicológico se necessário, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Não revelaremos sua identidade nesta pesquisa, ficando assegurados seu sigilo, privacidade, integridade e confidencialidade, sendo utilizado na divulgação da pesquisa nomes fictícios de forma a garantir o seu anonimato. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Assim como tem liberdade de recusar a fornecer informações que lhe cause desconforto ou constrangimento. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo tanto físico quanto digital pessoal do pesquisador, ficando assim sob a sua responsabilidade, por um período de cinco anos no mínimo, após o término da pesquisa. Após esse período, o material físico será picotado e reciclado e todas as mídias apagadas/excluídas.

Os dados coletados, caso seja autorizado por você, poderão ser utilizados em outras pesquisas devido à relevância do material coletado para pesquisas no campo

dos Estudos da Linguagem que proponham Políticas Linguísticas e outras Políticas de Permanência e Afirmação que contribuam com a aprendizagem dos/as estudantes indígenas, a permanência deles na universidade e a valorização da cultura indígena. Destaca-se que estas possíveis pesquisas serão prontamente submetidas à avaliação ética para serem realizadas.

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente relacionado a transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisador responsável por meio de transferência bancária. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos a garantir seu acesso aos resultados da pesquisa antes de fora presencial nas dependências da UFCAT, por meio de agente prévio realizado por e-mail ou por meio número telefônico (64) 98121-7843. Esclareço a você, que os resultados serão tornados públicos, sejam favoráveis ou não.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Assim, eu _____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa intitulada “Políticas linguísticas no âmbito universitário: como podem implicar na rotina acadêmica dos/as estudantes indígenas da UFCAT”, sob a responsabilidade do pesquisador Cacildo Galdino Ribeiro. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa sejam favoráveis ou não, serão tornados públicos.

Box para consentimento de identificação (uso do nome) na divulgação dos dados da pesquisa, tanto na escrita da tese quanto em artigos a serem publicados em revistas, capítulos de livros, eventos, entre outros

Você participante (s) deve marcar um X dentro do parêntese e rubricar na linha:

() Permito o uso do meu nome na divulgação dos dados da pesquisa.

Rubrica: _____

() Não permito o uso do meu nome na divulgação dos dados da pesquisa.

Rubrica: _____

Box para consentimento deliberação de realização de filmagem das rodas de conversa

Você participante (s) deve marcar um X dentro do parêntese e rubricar na linha:

() Permito a divulgação da minha imagem ou voz nos resultados publicados desta pesquisa.

Rubrica: _____

() Não permito a divulgação da minha imagem ou voz nos resultados publicados

desta.
 Rubrica: _____

Box para consentimento de liberação de uso das respostas e opiniões do questionário para divulgação nos resultados publicados da pesquisa

Você participante (s) deve marcar um X dentro do parêntese e rubricar na linha:

() Permito a divulgação das minhas respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa.

Rubrica: _____

() Não permito a divulgação das minhas respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa.

Rubrica: _____

Box para consentimento de uso dos dados coletados em pesquisas futuras

Você participante (s) deve marcar um X dentro do parêntese e rubricar na linha:

() Permito que os dados coletados sejam utilizados em pesquisas futuras .

Rubrica: _____

() Não permito que os dados coletados sejam utilizados em pesquisas futuras .

Rubrica: _____

Catalão, ... de de 2023

 Assinatura participante da pesquisa

 Cacildo Galdino Ribeiro (pesquisador responsável)

APÊNDICE D – ESTUDANTES INDÍGENAS PARTICIPANTES

Alisson Warodi Tseredadze - Rodas de conversas 1 (2023), 2 (2023) e 3 (2024).

Deivyd Robert Oliveira de Abreu - Roda de conversa 4 (2024).

Denis Martim Santana dos Santos - Rodas de conversas 1 (2023), 2 (2023) e 4 (2024).

Dza Rui Ubrera - Rodas de conversas 1 (2023), 2 (2023).

Euricko U Ratawe Wa Awe - Rodas de conversas 1 (2023) e 2 (2023).

Euzebio Tsere Rura Wa awe - Rodas de conversas 1 (2023) e 2 (2023).

Evanio Tsu Utura Tsibodowapre - Rodas de conversas 1 (2023) e 2 (2023).

Felisberto Nomotse - Rodas de conversas 1 (2023) e 2 (2023).

Graziele da Silva Barro - Rodas de conversas 1 (2023).

Hanuan Oliveira Cruz - Rodas de conversas 1 (2023), 2 (2023) e 4 (2024).

Indianara Correa Franco de Alkmim - Rodas de conversas 1 (2023), 2 (2023) e 4 (2024).

Ivone Pereira de Souza - Rodas de conversas 1 (2023) e 2 (2023).

Jocasta Carolay das Neves Santos - Rodas de conversas 1 (2023) e 3 (2024).

Keline da Silva Souza - Roda de conversa 3 (2024).

Kenio Tsereranihiwa Tsereomowi - Rodas de conversas 1 (2023) e 2 (2023).

Lorran Correa de Alkmim - Roda de conversa 4 (2024).

Marina Gomes de Oliveira - Rodas de conversas 1 (2023) e 3 (2024).

Mario Auxilio Wa Airo Tsibdza Adi - Roda de conversa 4 (2024).

Vidêncio Wa Ru Wa Omoho - Roda de conversa 4 (2024).

Walace Upte Tseredzatse - Roda de conversa 1 (2023) e 2 (2023).

APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – ESTUDANTES INDÍGENAS

RESPOSTAS DOS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS

SEÇÃO 1

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Idade	18 anos	2
	19 anos	3
	20 anos	1
	21 anos	2
	23 anos	3
	24 anos	2
	25 anos	1
	27 anos	2
	28 anos	1
	29 anos	1
	33 anos	1
	40 anos	1
Etnia	Truká	1
	Xakriabá	9
	Xavante	10
Aldeia	Aldeia Wede'ra	1
	São Pedro-MT	4
	Sangradouro-MT	3
	São João das Missões-MG	7
	Barreiro Preto-MG	1
	Aldeia Caatinga Grande, Cabrobó-PE	1
	Cruz Alta – Barra do Garça-MT	1
	Território Indígena São Marcos	1
Língua Materna	Xavante	10
	Portuguesa	10
Idade que aprendeu a Língua Portuguesa.	1 ano	2
	2 anos	7
	3 anos	1
	6 anos	1
	8 anos	1
	9 anos	1
	12 anos	1
	14 anos	3
	15 anos	2
	16 anos	1
	16 anos ¹	1
Onde foi alfabetizado.	Aldeia	17
	Cidade	2
	Zona rural	1

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Onde concluiu o Ensino Médio.	Barra do Garças	1
	IF Goiano	3
	Na Aldeia	5
	Cidade	11
Curso	Administração: EIA (Estudantes Indígenas Administração)	1
	Ciências Biológicas: EICB (Estudantes Indígenas Ciências Biológicas)	3
	Educação Física: EIEF (Estudantes Indígenas Educação Física)	4
	Enfermagem: EIF: (Estudantes Indígenas Enfermagem)	4
	História: EIH (Estudantes -Indígenas História)	1
	Letras: EIL (Estudantes Indígenas Letras)	2
	Medicina: EM (Estudantes Indígenas Medicina)	1
	Pedagogia: EIP (Estudantes Indígenas Pedagogia)	2
	Psicologia: EIPS (Estudantes Indígenas Psicologia)	2
	Total – 20 estudantes	
Ano de Ingresso	2016	1
	2019	3
	2020	3
	2021	3
	2022	3
	2023	6
	2024	1
Outra formação	Sim (Técnico de Biotecnologia)	2
	Não	18

SEÇÃO 2

Questão	Código do entrevistado	Resposta
11 - Marque com X qual era o seu nível de expectativa para ingressar na Universidade.	EIX1	2
	EIXk2	10
	EIXK3	1
	EIX4	10
	EIX5	10
	EIX6	10
	EIX7	4
	EIX8	8
	EIXK9	3
	EIXK10	9
	EIXK11	10
	EIXK12	10
	EIXK13	6
	EITK14	9

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	EIX15	10
	EIXK16	8
	EIXK17	8
	EIX18	7
	EIX19	9
	EIX20	10
12 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à graduação que está cursando.	EIX1	1
	EIXk2	8
	EIXK3	10
	EIX4	10
	EIX5	9
	EIX6	4
	EIX7	10
	EIX8	7
	EIXK9	7
	EIXK10	4
	EIXK11	5
	EIXK12	8
	EIXK13	10
	EITK14	9
	EIX15	10
	EIXK16	6
	EIXK17	6
	EIX18	10
	EIX19	10
	EIX20	2
13 – De 1 a 10, como você avalia a sua compreensão das aulas ministradas na universidade.	EIX1	2
	EIXk2	10
	EIXK3	5
	EIX4	5
	EIX5	5
	EIX6	2
	EIX7	10
	EIX8	2
	EIXK9	4
	EIXK10	8
	EIXK11	5
	EIXK12	5
	EIXK13	5
	EITK14	8
	EIX15	10
	EIXK16	6
	EIXK17	5
	EIX18	5
	EIX19	10
	EIX20	2
14 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação ao respeito e valorização da sua cultura na universidade.	EIX1	2
	EIXk2	7
	EIXK3	10
	EIX4	4
	EIX5	5
	EIX6	2
	EIX7	10
	EIX8	1
	EIXK9	7
	EIXK10	2

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	EIXK11	1
	EIXK12	4
	EIXK13	10
	EITK14	8
	EIX15	5
	EIXK16	5
	EIXK17	3
	EIX18	10
	EIX19	10
	EIX20	4
15 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à interação com os professores das disciplinas que você cursa ou já cursou.	EIX1	2
	EIXk2	9
	EIXK3	10
	EIX4	10
	EIX5	5
	EIX6	5
	EIX7	10
	EIX8	5
	EIXK9	9
	EIXK10	4
	EIXK11	5
	EIXK12	4
	EIXK13	10
	EITK14	9
	EIX15	6
	EIXK16	6
	EIXK17	8
	EIX18	5
	EIX19	10
	EIX20	5
16 – Marque com o X o seu nível de satisfação em relação à interação com os colegas de sala.	EIX1	2
	EIXk2	9
	EIXK3	5
	EIX4	9
	EIX5	5
	EIX6	4
	EIX7	10
	EIX8	10
	EIXK9	10
	EIXK10	9
	EIXK11	5
	EIXK12	4
	EIXK13	10
	EITK14	8
	EIX15	10
	EIXK16	6
	EIXK17	8
	EIX18	10
	EIX19	10
	EIX20	7

APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – ESTUDANTES NÃO INDÍGENAS

RESPOSTAS DOS/AS ESTUDANTES NÃO INDÍGENAS

SEÇÃO 1

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Idade	18 anos	12
	19 anos	34
	20 anos	16
	21 anos	24
	22 anos	22
	23 anos	12
	24 anos	7
	25 anos	11
	26 anos	7
	27 anos	1
	28 anos	3
	29 anos	2
	31 anos	3
	33 anos	2
	36 anos	1
	40 anos	1
	45 anos	1
	48 anos	1
	49 anos	1
	57 anos	1
	61 anos	1
	Não informaram	5
Gênero	Feminino	112
	Masculino	54
	Outros: gênero fluido; não binário	2

1 – Identificação		
Pergunta	Resposta	Quantidade
Curso	Administração: ENIA (Estudantes Não-Indígenas Administração)	34
	Ciências Biológicas: ENICB (Estudantes Não-Indígenas Ciências Biológicas)	18
	Educação Física: ENIEF (Estudantes Não-Indígenas Educação Física)	27
	Enfermagem: ENIF: (Estudantes Não-Indígenas Enfermagem)	25
	História: ENIH (Estudantes Não-Indígenas História)	16
	Letras: ENIL (Estudantes Não-Indígenas Letras)	5
	Medicina: ENM (Estudantes Não-Indígenas Medicina)	17
	Pedagogia: ENIP (Estudantes Não-Indígenas Pedagogia)	12
	Psicologia: ENIPS (Estudantes Não-Indígenas Psicologia)	14
	Total – 168 estudantes	
Ano de Ingresso	2017	1
	2018	1
	2019	8
	2020	34
	2021	14
	2022	25
	2023	48
	Não informaram	37
Ascendência	Branco	81
	Negro	16
	Indígena	0
	Pardo	60
	Negro e Indígena	2
	Branco e Negro	1
	Branco e Pardo	1
	Branco, Negro e Pardo	1
	Branco, Negro, Pardo e Indígena	1
	Pardo e Indígena	1
	Não informaram	4
Língua materna	Português	168
Fala outra língua	Espanhol	2
	Francês	1
	Inglês	38
	Inglês e Espanhol	3
	Inglês e Francês	1
	Não falam	123

SEÇÃO 2

Questão	Código do entrevistado	Resposta
2 - Você tem contato com estudantes indígenas da UFCAT? () Sim () Não. Em caso afirmativo, você enfrenta ou enfrentou dificuldades na interação linguística com eles? () Sim () Não. Se sim, quais ou em que situações?	ENIA1	Não.
	ENIA2	Sim. Não
	ENIA3	Não.
	ENIA4	Sim. Não
	ENIA5	Sim. Não
	ENIA6	Não
	ENIA7	Não. Não. Só tive contato uma vez durante uma palestra e não tive dificuldades em entender.
	ENIA8	Sim. Não
	ENIA9	Sim. Não
	ENIA10	Sim. Não
	ENIA11	Não.
	ENIA12	Não.
	ENIA13	Sim. Em algumas situações, aonde envolve frases longas. Na convivência do dia a dia, vemos o receio deles em falar.
	ENIA14	Sim. Não
	ENIA15	Não. Tenho descendentes indígenas então sei me comunicar e entende-los.
	ENIA16	Sim. Não
	ENIA17	Sim. Não
	ENIA18	Sim, a primeira vez eu não consegui entender algumas frases mas com o tempo me acostumei e foi ficando mais fácil a comunicação.
	ENIA19	Não.
	ENIA20	Sim. Não.
	ENIA21	Sim. Não.
	ENIA22	Não.
	ENIA23	Não.
	ENIA24	Não.
	ENIA25	Sim. Não.
	ENIA26	Sim. Não.
	ENIA27	Sim. Não.
	ENIA28	Não.
	ENIA29	Não.
	ENIA30	Não.
	ENIA31	Na sala de aula.
	ENIA32	Não.
	ENIA33	Não.
	ENIA34	Não.
	ENICB1	Sim. Sim. Situações onde acontece desentendimento na conversa, por não conseguir entender algumas frases ditas por alunos indígenas
	ENICB2	Sim. Sim. Geralmente em conversas do cotidiano, eu precisava repetir algumas vezes para ele entender.
	ENICB3	Sim. Sim. Em algumas situações foi difícil compreender o que era dito, e em outros momentos era difícil que a pessoa entendesse o que dizia.
	ENICB4	Sim. Sim. Na fala, quase não entendi o que dizia e também percebi que não entendia o meu português.
	ENICB5	Sim. Não.
	ENICB6	Sim. Sim. Quando estávamos conversando e havia uma

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		palavra de sua cultura que não era de meu conhecimento ou então até mesmo na hora de entender o que ele estava falando.
	ENICB7	Sim. Sim. Eu tenho convívio com dois povos indígenas (pessoas desses povos) e os que vem do Mato Grosso (xavante) não tem domínio da língua portuguesa e isso dificulta a comunicação e a compreensão deles inclusive no curso.
	ENICB8	Sim. Não.
	ENICB9	Sim. Não. Não cheguei a conversar muito então não enfrentei. Mas já percebi ele com dificuldade de entender algumas aulas, pelo vocabulário.
	ENICB10	Sim. Não. Já tive contato, porém não conversamos muito, mais em questão de cumprimentar.
	ENICB11	Sim. Sim. Dificuldade de compreensão do que foi falado na conversa por ambas as partes.
	ENICB12	Sim. Sim. Para explicar termos mais técnicos do curso.
	ENICB13	Sim. Não.
	ENICB14	Sim. Não.
	ENICB15	Sim. Sim. No dia a dia, percebia-se a dificuldade que eles tinham em se expressar, ficavam tímidos ao falarem com outras pessoas.
	ENICB16	Sim. Não.
	ENICB17	Não.
	ENICB18	Sim. Sim. Interação em sala de aula, dificuldade em desenvolver conversa ou em ajudar em relação a dúvidas sobre alguma matéria.
	ENIEF1	Sim. Quando ocorre trabalhos em grupo e este tem que expressar o que pensa sobre o assunto, não sei se por nervosismo, fica complicado a compreensão. Mas para comunicar é tranquilo, eles repetem várias vezes.
	ENIEF2	Sim. Em momentos de apresentação de trabalhos/seminários.
	ENIEF3	Não.
	ENIEF4	Não.
	ENIEF5	Não.
	ENIEF6	Sim. Sinto dificuldade de entender o que falam durante as aulas.
	ENIEF7	Sim. As vezes na hora de buscar interpretar o que eles queriam, mas ai, se a começar a prestar atenção consegue.
	ENIEF8	Sim. Precisar informar sobre projeto, algumas conversas em sala de aula que as vezes tenho dificuldade de compreensão, alguns casos incômodos.
	ENIEF9	Não.
	ENIEF10	Não.
	ENIEF11	Sim. Em aulas.
	ENIEF12	Sim. Não é impossível. Mas esse meu amigo em questão só consegue conversar de uma maneira clara quando estamos fora da faculdade.
	ENIEF13	Não.
	ENIEF14	Não.
	ENIEF15	Sim. Nas horas de fazer trabalho em grupo.
	ENIEF16	Não.
	ENIEF17	Sim. Ele tem dificuldade na fala, então precisa ter um pouco de paciência para entender o que ele está tentando dizer, principalmente em uma apresentação de alguma

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		atividade.
	ENIEF18	Sim. Não.
	ENIEF19	Sim. Durante algumas aulas, geralmente os professores perguntam esses alunos responde é difícil de entender.
	ENIEF20	Sim. Comunicação em grupo. Em fazer algum trabalho da faculdade, na vez em que querem nos perguntar algo e não conseguem se pronunciar bem pelo fato da língua materna deles serem diferente da minha.
	ENIEF21	Sim. No curso de Educação Física tem alguns alunos e já “peguei” algumas disciplinas em comum com eles, sempre ao tentar nos comunicar sobre a disciplina percebi dificuldade de compreensão deles.
	ENIEF22	Sim. Nas aulas.
	ENIEF23	Sim. Afinal, a maneira de se comunicar é um pouco mais acelerada, e existe também os erros linguístico.
	ENIEF24	Sim. A maneira que ele se comunica é de uma forma muito rápida, e ele utiliza muitas palavras da cultura dele.
	ENIEF25	Sim. Em algumas situações de aula na qual os alunos expõem ideias e fatos, em apresentações de seminários. O fato de a maioria deles serem mais fechados em relação a socialização também se torna uma dificuldade.
	ENIEF26	Não.
	ENIEF27	Não.
	ENIE1	Sim. Não
	ENIE2	Sim. Não
	ENIE3	Sim. Durante a confecção de trabalhos ou atividades.
	ENIE4	Sim. Dificuldade de compreensão da fala.
	ENIE5	Sim. Não.
	ENIE6	Sim. Dificuldade de compreensão de escrita e fala dos mesmos.
	ENIE7	Sim. Não.
	ENIE8	Sim. Eles costumam ter dificuldade em se expressar em determinados momentos. Algumas palavras que não entendo.
	ENIE9	Sim. Não.
	ENIE10	Sim. Não.
	ENIE11	Sim. Dificuldade na compreensão de suas falas.
	ENIE12	Sim. Não.
	ENIE13	Sim. Não.
	ENIE14	Sim. Não.
	ENIE15	Sim. Não.
	ENIE16	Sim. Não.
	ENIE17	Sim. Não.
	ENIE18	Sim. Ainda existe termos que eles não conhecem.
	ENIE19	Sim. Sinto que as vezes eles não compreendem 100%, e vejo dificuldade de entender quando falam, mas para mim é tranquilo de comunicar, são ter paciência para falar e atenção para ouvir.
	ENIE20	Sim. Não.
	ENIE21	Sim. Não são muitas dificuldades, apenas palavras que em alguns momentos não conseguimos compreender.
	ENIE22	Sim. Não.
	ENIE23	Sim. Não.
	ENIE24	Sim. Não.
	ENIE25	Sim. Dificuldade em compreender a fala de algum as vezes.
	ENIH1	Sim. Não.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIH2	Sim. Não.
	ENIH3-CS	Não.
	ENIH4-CS	Não.
	ENIH5-GEO	Não. Sou bisneta de uma índia me interage bem o contato é muito pouco na lanchonete mesmo, eles são um pouco tímido.
	ENIH6	Não.
	ENIH7	Sim. Não.
	ENIH8	Sim. Não.
	ENIH9	Sim. Não.
	ENIH10	Sim. Não.
	ENIH11	Não.
	ENIH12	Sim. Não
	ENIH13	Sim. Não.
	ENIH14	Sim. Não.
	ENIH15	Sim. Não.
	ENIH16	Sim. Não.
	ENIL1	Sim. Não consigo dialogar, trocar experiências.
	ENIL2	Sim. Não.
	ENIL3	Sim. Não.
	ENIL4	Sim. Não.
	ENIL5	Sim. Não
	ENIM1	Não.
	ENIM2	Não. Nunca tive problema de interação.
	ENIM3	Sim. Não.
	ENIM4	Não.
	ENIM5	Não.
	ENIM6	Sim. Não.
	ENIM7	Sim. Não.
	ENIM8	Sim. Não.
	ENIM9	Sim. Não.
	ENIM10	Sim. Não.
	ENIM11	Sim. Não.
	ENIM12	Não. Somente contato visual.
	ENIM13	Sim. Não.
	ENIM14	Não.
	ENIM15	Não.
	ENIM16	Sim. Não. Os alunos indígenas com os quais já convivi tem o português como língua materna.
	ENIM17	Não.
	ENIP1	Sim. Trabalhos em grupos e atividades que eram feitas em conjunto.
	ENIP2	Sim. Em apresentação de trabalho e quando discutimos alguma coisa em sala.
	ENIP3	Em uma pesquisa de sala feita pelo App WhatsApp, tive dificuldade em compreender a escrita do meu colega.
	ENIP4	Sim. Quando vamos discutir sobre alguma atividade ou trabalho.
	ENIP5	Quando tivemos os primeiros contatos, na hora de se reunir para alguma apresentação de trabalho, principalmente no seminário pois ficamos mais próximos.
	ENIP6	Sim. Pessoalmente ainda os compreendo, mas via WhatsApp é difícil, pois eles têm dificuldades de usar os termos de ligação. De forma geral, eles têm dificuldades em deixar o texto coerente.
	ENIP7	Sim. Quando foi decidir atividades, trabalhos, ou discussão

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		sobre algum assunto em sala.
	ENIP8	Sim. Principalmente em trabalhos em grupos e outras dinâmicas com os calouros e veteranos nos primeiros dias de aula.
	ENIP9	Sim. Não.
	ENIP10	Sim. Dentro da sala de aula percebo certas dificuldades em relação aos meus colegas indígenas, na questão de se comunicar e de até mesmo dos professores compreenderem.
	ENIP11	Sim. Todas, são dois colegas indígenas, um deles fala um pouco, mas o outro tem muita dificuldade na língua, não fala nada em Português.
	ENIP12	Sim. Às vezes é difícil eu entender o que eles dizem.
	ENIPS1	Não.
	ENIPS2	Sim. Não.
	ENIPS3	Sim. Não.
	ENIPS4	Sim. Não.
	ENIPS5	Sim. Não.
	ENIPS6	Sim. Não.
	ENIPS7	Sim. Não.
	ENIPS8	Sim. Não.
	ENIPS9	Sim. Não.
	ENIPS10	Sim. Não.
	ENIPS11	Sim. Não.
	ENIPS12	Não.
	ENIPS13	Não.
	ENIPS14	Sim. Não.
3 - Como se deram os primeiros contatos com os/as estudantes indígenas na universidade?	ENIA1	Um trabalho de turma ela comentou ser indígena, explicando e porque o tema dela ser relacionado com o povo indígena pois ela é uma.
	ENIA2	Colega de classe.
	ENIA3	Apenas os vi pela universidade.
	ENIA4	Tem uma aluna indígena na minha turma, inclusive ela apresentou um ótimo trabalho sobre ética indígena na matéria de filosofia e ética administração.
	ENIA5	Na sala de aula e em palestras nesse tema.
	ENIA6	Sem resposta
	ENIA7	Através de uma palestra na UFCAT (no meu caso).
	ENIA8	Através de dinâmicas em sala e momentos de interação no Campus.
	ENIA9	Sem resposta.
	ENIA10	Na sala de aula e no Restaurante Universitário.
	ENIA11	Em sala de aula ou no campus.
	ENIA12	Ainda não tive.
	ENIA13	Através da moradia universitária.
	ENIA14	No caso meu contato foi bem pouco, pois eu estudo com uma indígena, porém nunca cheguei a conversar muito com ela, somente o básico como cumprimentar, ou fazer alguma pergunta.
	ENIA15	Não estive com nenhum na universidade, só os vi.
	ENIA16	Assim como com os demais alunos, não houve divergências
	ENIA17	Meu primeiro contato foi através de um trabalho acadêmico realizado em sala.
	ENIA18	Cumprimentando e pedindo informações e depois conversando.
	ENIA19	Sem resposta.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIA20	Bem, se enturmaram melhor assim que teve seminário diante de toda turma.
	ENIA21	Ao realizar trabalhos de disciplinas que cursamos juntos.
	ENIA22	Sem resposta.
	ENIA23	Sem resposta.
	ENIA24	Sem resposta.
	ENIA25	Por meio da minha turma que tem uma menina e o contato foi amigável.
	ENIA26	Através de apresentações durante o curso.
	ENIA27	Interação sobre atividade recorrente em sala de aula.
	ENIA28	Sem resposta.
	ENIA29	Sem resposta.
	ENIA30	Sem resposta.
	ENIA31	Na sala de aula, em uma interação com a turma que o professor fez.
	ENIA32	Mantive contato.
	ENIA33	Sem resposta.
	ENIA34	Ainda não tive um contato mais próximo, uma conversa com algum aluno indígena, mas vi uma apresentação de um trabalho de uma aluna indígena da sala.
	ENICB1	Na aula, perguntando sobre a faculdade.
	ENICB2	Foi tranquilo. Apesar da timidez por parte dele e a dificuldade na comunicação.
	ENICB3	Por meio das aulas.
	ENICB4	Não achei nada diferente, somente entendi que precisamos entender melhor o sentido das palavras que eles falam.
	ENICB5	Quando no primeiro semestre tinha um aluno indígena em nossa turma.
	ENICB6	O primeiro contato foi na aula inaugural do curso, onde ele esse apresentou com uma pequena dificuldade.
	ENICB7	Meu primeiro contato foi em aula, e foi bom. Eles têm o costume de ficar mais quieto até pela dificuldade de comunicação.
	ENICB8	O contato foi em sala de aula, onde até fizemos parte do mesmo grupo de trabalho em uma disciplina.
	ENICB9	Nas aulas.
	ENICB10	Normal, em sala de aula.
	ENICB11	No meu caso tinha um aluno na minha sala, eu e alguns amigos conversamos com ele para interagir e tentar ajudar, mas dava para perceber a dificuldade dele em sala para acompanhar o conteúdo.
	ENICB12	Na minha turma tinha um aluno indígena.
	ENICB13	Na minha turma, em um trabalho em grupo. Ele interagiu com o grupo e fez a matéria até o meio do semestre, mas por questões pessoais, não conseguiu terminar a matéria.
	ENICB14	Tinha um colega indígena na minha turma quando ingressei na faculdade.
	ENICB15	Tive um colega indígena no primeiro semestre e conversamos poucas vezes.
	ENICB16	Foi com um colega de sala durante meu primeiro período.
	ENICB17	Nas aulas, havia um colega indígena.
	ENICB18	Foi explicado para a turma sobre a dificuldade do aluno indígena que tínhamos em sala.
	ENIEF1	Foi um pouco difícil, pois eles relataram que na tribo deles o contato deles com as mulheres é mais restrito e não tão aberto quanto aqui.
	ENIEF2	Por compartilharmos disciplinas em mesma sala de aula,

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		os contatos se deram quando havia dúvida deles sobre algo ou quando o professor ou professora indagava algo para eles.
	ENIEF3	Dês de o primeiro semestre tem um ou dois indígenas em nossa turma.
	ENIEF4	Foi difícil, pois eles ficam mais na deles e não dão abertura para diálogo ou algo do tipo.
	ENIEF5	Sem resposta.
	ENIEF6	Na aula de Ginástica em uma dinâmica de apresentação.
	ENIEF7	Através de matérias que pegamos juntos, e projetos de futsal que eles compareceram.
	ENIEF8	Nas aulas, difícil entender os costumes.
	ENIEF9	O contato foi na sala de aula somente, pois eles são bem fechados.
	ENIEF10	Sem resposta.
	ENIEF11	Por meio das aulas e dinâmicas. No curso de educação física, fora isso, não tive mais nenhum contato.
	ENIEF12	Através de materiais que pegamos juntos.
	ENIEF13	Sem resposta.
	ENIEF14	O contato mesmo foi apenas visual, não tendo a oportunidade de se comunicar com eles.
	ENIEF15	Para mim foi tranquilo, as vezes dava para entender o que eles falavam.
	ENIEF16	Acho que pelas cotas.
	ENIEF17	Na minha turma tem um aluno indígena, então o primeiro contato foi em um trabalho de grupo.
	ENIEF18	Através das aulas no curso de Educação Física.
	ENIEF19	Durante o curso.
	ENIEF20	Particularmente eu tive meu primeiro contato com um deles por ser da minha turma na disciplina de ginástica.
	ENIEF21	Como disse na questão anterior, se deram através das aulas.
	ENIEF22	Por conta da participação de uma matéria em comum.
	ENIEF23	Através do curso de Educação Física na UFCAT.
	ENIEF24	Através do curso de Educação Física.
	ENIEF25	Em sala de aula e em atividades esportivas.
	ENIEF26	Não houve contato.
	ENIEF27	Não tive contato.
	ENIE1	Se deram por encontros casuais em rodas de amigos, sem que houvessem quaisquer dificuldades de interação.
	ENIE2	São colegas de turma.
	ENIE3	Através dos trabalhos propostos pelas disciplinas ou pela convivência em sala e no curso.
	ENIE4	Em sala de aula durante o período remoto.
	ENIE5	Através de um trabalho em grupo ainda online.
	ENIE6	Através de trabalhos e atividades acadêmicas.
	ENIE7	Através das aulas online, onde precisamos fazer trabalhos em grupo.
	ENIE8	Eles ingressaram no mesmo ano de faculdade, o que acaba possibilitando o diálogo para retirada de dúvidas etc.
	ENIE9	Dentro da sala de aula. Nas apresentações que os professores fazem nos primeiros dias e só.
	ENIE10	Através do curso de enfermagem.
	ENIE11	Em primeiro momento foi no remoto, onde apenas ouvia, raramente um ou outro. No presencial, não houve trocas, pois eles são tímidos, no canto deles.
	ENIE12	Através das aulas presenciais.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIE13	Por ser da mesma turma.
	ENIE14	Conheço algumas pessoas indígenas por ser da mesma sala e/ou fazem o mesmo curso que eu.
	ENIE15	Contato tranquilo, respeitoso, sem algum problema.
	ENIE16	Foi algo natural e tranquilo, após o retorno das aulas presenciais.
	ENIE17	Através das aulas do próprio curso e práticas de esportes como futsal em horários alternativos.
	ENIE18	Na enfermagem há alunos indígenas e eu fui monitora de disciplina onde havia 3.
	ENIE19	Durante as disciplinas do curso.
	ENIE20	Por meio do início das aulas presenciais, pós pandemia.
	ENIE21	Foram como os demais colegas.
	ENIE22	Se deram normalmente com os colegas que tive contato.
	ENIE23	No início do curso, com a socialização na turma. Além da troca cultural.
	ENIE24	Através das aulas, posteriormente grupos de esportes.
	ENIE25	Na sala de aula, tenho uma colega.
	ENIH1	Os primeiros contatos ocorreram durante eventos do próprio curso, em centro de convivência estudantil e no refeitório.
	ENIH2	Ao ingressar na mesma turma, e ao fazer amizade no centro de convivência.
	ENIH3-CS	Na Universidade encontro vários alunos indígenas, porém no meu curso nunca encontrei, só vejo passando pelos campos e praticando algum esporte.
	ENIH4-CS	Na UFCAT nunca tive contato diretamente com alunos indígenas, apenas acompanhei palestras com indígenas as lecionando, e este foi meu primeiro e único contato com os mesmos.
	ENIH5-GEO	Legal. Disse seja bem vindos.
	ENIH6	Estudamos na mesma classe, de forma natural.
	ENIH7	Normal, no geral são introvertidos, porém nenhuma dificuldade, são cordiais.
	ENIH8	Amizade na faculdade.
	ENIH9	Através das aulas no curso, contato de fácil aproximação apesar de ser um pouco acanhada e tímida.
	ENIH10	Através de trabalhos lecionados em sala de aula.
	ENIH11	Tive poucos contatos, mas aqueles com que conversei entraram através de bolsas ou vestibular.
	ENIH12	O primeiro contato se deu através da interação na sala de aula.
	ENIH13	Através de assuntos universitários tais como trabalho de faculdade etc.
	ENIH14	Na minha turma de História, uma aluna é indígena.
	ENIH15	Conversamos sobre coisas em comum (como o curso), sem nenhum tipo de dificuldade.
	ENIH16	Normal, como qualquer aluno de qualquer etnia.
	ENIL1	Em sala de aula com dinâmicas.
	ENIL2	Por amizade, na sala de aula.
	ENIL3	Através de amigos.
	ENIL4	Em sala comente.
	ENIL5	Na sala de aula, na lanchonete, no DA.
	ENIM1	Apenas contato visual.
	ENIM2	Meus primeiros contatos foram com os alunos do curso de medicina.
	ENIM3	Através das aulas e nos momentos de convívio entre

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		turmas.
	ENIM4	Não tive contato.
	ENIM5	Apenas por observação durante os momentos de alimentação no restaurante universitário.
	ENIM6	Por meio de monitoria de anatomia, pude, como monitor, conhecer dois alunos indígenas.
	ENIM7	Os primeiros contatos ocorreram de forma orgânica, sem dificuldades.
	ENIM8	Na sala de aula ou em outros ambientes relacionados a universidade e o contato foi tranquilo.
	ENIM9	Na sala de aula na interação das atividades acadêmicas.
	ENIM10	Pessoas do meu curso, no RU e dentro da faculdade.
	ENIM11	Fui abordado por um estudante da etnia xavante que estava em dificuldades financeira, sua família estava em Catalão, mas sem comida em casa. A conversa foi muito respeitosa e me comovi com a situação do acadêmico.
	ENIM12	Sem resposta
	ENIM13	Na universidade.
	ENIM14	Sem resposta.
	ENIM15	Sem resposta.
	ENIM16	Em conversa rotineira na faculdade.
	ENIM17	Sem resposta.
	ENIP1	Nas atividades em sala de aula.
	ENIP2	Na minha sala temos dois indígenas.
	ENIP3	Não tive muito contato, somente de estudarmos na mesma sala, eles não são de ficar conversando muito.
	ENIP4	Durante rodas de conversa.
	ENIP5	Através do curso de pedagogia, por cursamos juntos.
	ENIP6	Na sala de aula mesmo, ajudando-os nos trabalhos.
	ENIP7	Foi um contato tranquilo, amigável em sala de aula.
	ENIP8	Foi em uma dinâmica com os calouros e veteranos nos primeiros dias de aula.
	ENIP9	Eu tenho dois colegas de sala de aula no meu curso, então, nos comunicamos bastante.
	ENIP10	Meu primeiro contato foi através da sala de aula, pois tem 2 alunos indígenas na minha turma.
	ENIP11	Dentro da sala de aula, em meio a interação da turma.
	ENIP12	Eles estão fazendo curso comigo desde o ano de 2022.
	ENIPS1	Aos poucos contatos foram superficiais, no sentido de somente uma saudação ou de ouvir uma palestra sem o contato de conversar com o palestrante.
	ENIPS2	Como minhas primeiras aulas foram on-line, por conta da pandemia, o primeiro contato foi de modo virtual, por meio do WhatsApp e Google meet.
	ENIPS3	Os primeiros contatos foram na Calourada Cultural da UFCAT, bem como no convívio em sala de aula durante esse período inicial de semestre.
	ENIPS4	Os contatos se deram em sala de aula, em trabalhos grupais nas disciplinas e em atividades festivas ofertadas pelos alunos deste e de outros cursos.
	ENIPS5	Os primeiros contatos se deram remotamente já que minha turma ingressou durante a pandemia. Os principais contatos foram durante as aulas e interações no grupo de WhatsApp da turma, sem dificuldades.
	ENIPS6	Eu conheci uma aluna indígena que estuda na minha turma e posteriormente ela me apresentou suas primas, também indígenas. De início não falavam muito, mas com o tempo a

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		amizade e os diálogos passaram a ganhar mais força.
	ENIPS7	Nos conhecemos enquanto as aulas ainda eram EAD e quando começou o presencial marcamos de nos encontrar. Após esse primeiro “contato” ciamos amigas e ela me apresentou outras amigas indígenas.
	ENIPS8	No meu caso meu primeiro contato com minha colega de sala indígena se deu por via online, pois no ano que ingressei estávamos tendo aulas remotas devido a pandemia e, nosso contato foi iniciado pelas atividades avaliativas as quais algumas fizemos juntas, nos auxiliando.
	ENIPS9	O primeiro contato com aluno indígena na universidade foi com uma companheira de sala, nós cursamos psicologia e estamos no sexto período, dessa forma, nos aproximamos durante atividades em sala e trabalhos em grupo. Sendo assim, ela também me apresentou sua prima e duas amigas, também indígenas.
	ENIPS10	Os primeiros contatos foram feitos na Igreja e no RU.
	ENIPS11	Eu tenho uma colega de aula que é indígena, realizei alguns trabalhos acadêmicos com ela.
	ENIPS12	Sem resposta.
	ENIPS13	Na UFT na minha turma tinha um número maior de alunos do que na UFCAT. Eu tive o privilégio de ser acolhida por uma delas quando me mudei para lá. Nós desenvolvíamos nossos trabalhos das disciplinas em conjunto. As pontuações sobre as dificuldades teóricas do curso era recorrente.
	ENIPS14	Normal.
	ENIA1	Não.
4 - Houve algum momento no qual estudantes e professores/as não-indígenas aprenderam algumas palavras do vocabulário do/a estudante, a fim de facilitar a interação linguística? () Sim () Não.	ENIA2	Não.
	ENIA3	Não.
	ENIA4	Sim.
	ENIA5	Não.
	ENIA6	Não.
	ENIA7	Não.
	ENIA8	Não.
	ENIA9	Não.
	ENIA10	Sem resposta.
	ENIA11	Não.
	ENIA12	Sim.
	ENIA13	Não.
	ENIA14	Não.
	ENIA15	Não.
	ENIA16	Não.
	ENIA17	Não.
	ENIA18	Sim.
	ENIA19	Sem resposta.
	ENIA20	Não.
	ENIA21	Não.
	ENIA22	Não.
	ENIA23	Sem resposta.
	ENIA24	Não.
	ENIA25	Não.
	ENIA26	Sem resposta.
	ENIA27	Sim.
	ENIA28	Sem resposta.
	ENIA29	Sem resposta.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIA30	Sem resposta.
	ENIA31	Não.
	ENIA32	Não.
	ENIA33	Não.
	ENIA34	Não.
	ENICB1	Sim.
	ENICB2	Não.
	ENICB3	Não.
	ENICB4	Sim.
	ENICB5	Sim.
	ENICB6	Sim.
	ENICB7	Não.
	ENICB8	Não.
	ENICB9	Não.
	ENICB10	Não.
	ENICB11	Não.
	ENICB12	Sim.
	ENICB13	Não.
	ENICB14	Não.
	ENICB15	Não.
	ENICB16	Sim.
	ENICB17	Não.
	ENICB18	Não.
	ENIEF1	Não.
	ENIEF2	Não.
	ENIEF3	Não.
	ENIEF4	Não.
	ENIEF5	Não.
	ENIEF6	Sim.
	ENIEF7	Sim.
	ENIEF8	Não.
	ENIEF9	Não.
	ENIEF10	Sem resposta.
	ENIEF11	Sim.
	ENIEF12	Sim.
	ENIEF13	Sim.
	ENIEF14	Sim.
	ENIEF15	Sim.
	ENIEF16	Não.
	ENIEF17	Não.
	ENIEF18	Não.
	ENIEF19	Sim.
	ENIEF20	Sim. Juntos aprendemos a dizer muito obrigado na língua xavante.
	ENIEF21	Sim.
	ENIEF22	Sim.
	ENIEF23	Sim.
	ENIEF24	Sim.
	ENIEF25	Sim.
	ENIEF26	Não.
	ENIEF27	Sim.
	ENIE1	Não.
	ENIE2	Não.
	ENIE3	Sim.
	ENIE4	Não.
	ENIE5	Não.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIE6	Não.
	ENIE7	Não.
	ENIE8	Sim.
	ENIE9	Não.
	ENIE10	Não.
	ENIE11	Sim.
	ENIE12	Não.
	ENIE13	Não.
	ENIE14	Não.
	ENIE15	Sim.
	ENIE16	Não.
	ENIE17	Não.
	ENIE18	Não.
	ENIE19	Não.
	ENIE20	Não.
	ENIE21	Sim.
	ENIE22	Não.
	ENIE23	Não.
	ENIE24	Não.
	ENIE25	Não.
	ENIH1	Sim.
	ENIH2	Sim.
	ENIH3-CS	Não.
	ENIH4-CS	Sim. Nunca teve alunos indígenas junto a minha turma, mas, por estudar antropologia, em alguns momentos pegamos autores indígenas e algumas palavras do vocabulário é exposta a nós.
	ENIH5-GEO	Sim.
	ENIH6	Não.
	ENIH7	Não.
	ENIH8	Não.
	ENIH9	Não respondeu.
	ENIH10	Sim.
	ENIH11	Sim.
	ENIH12	Sim.
	ENIH13	Não respondeu.
	ENIH14	Não.
	ENIH15	Sim.
	ENIH16	Não.
	ENIL1	Não.
	ENIL2	Sim.
	ENIL3	Sim.
	ENIL4	Não.
	ENIL5	Sim.
	ENIM1	Não.
	ENIM2	Não.
	ENIM3	Não.
	ENIM4	Sem resposta.
	ENIM5	Não.
	ENIM6	Não.
	ENIM7	Não.
	ENIM8	Não.
	ENIM9	Não.
	ENIM10	Sem resposta.
	ENIM11	Não.
	ENIM12	Sem resposta.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIM13	Não.
	ENIM14	Sem resposta.
	ENIM15	Sem resposta.
	ENIM16	Não.
	ENIM17	Não.
	ENIP1	Não.
	ENIP2	Não.
	ENIP3	Não.
	ENIP4	Sim.
	ENIP5	Não.
	ENIP6	Sim.
	ENIP7	Sim.
	ENIP8	Sim.
	ENIP9	Sim.
	ENIP10	Sim.
	ENIP11	Não. Existem curiosos; até pedem para nos ensinar algumas palavras, mas nunca mais colocam isso em prática.
	ENIP12	Sim.
	ENIPS1	Não.
	ENIPS2	Não.
	ENIPS3	Não.
	ENIPS4	Não.
	ENIPS5	Não.
	ENIPS6	Não respondeu.
	ENIPS7	Não.
	ENIPS8	Não.
	ENIPS9	Não.
	ENIPS10	Não respondeu.
	ENIPS11	Não.
	ENIPS12	Não respondeu.
	ENIPS13	Não.
	ENIPS14	Não.
5 - Em algum momento, você considerou o entrave linguístico um gargalo à sua relação com o/a estudante indígena? () Sim () Não. Como foram resolvidas ou diluídas as dificuldades comunicativas?	ENAI1	Não.
	ENAI2	Não.
	ENAI3	Não.
	ENAI4	Não. A aluna que estou mencionando consegue se relacionar bem e sua fala não tem muito entrave
	ENAI5	Sim. Substituindo a palavra usada por outras de mesmo sentido para tentar a melhor comunicação.
	ENIA6	Não.
	ENIA7	Não. Na universidade só tive contato 1 vez, mas não tive dificuldade em entender.
	ENIA8	Não.
	ENIA9	Não.
	ENIA10	Pedindo para repetir novamente o que não entendeu.
	ENIA11	Não.
	ENIA12	Sem resposta.
	ENIA13	Sem resposta.
	ENIA14	Não. Não teve dificuldades.
	ENIA15	Não. Nunca tive dificuldades.
	ENIA16	Não.
	ENIA17	Não.
	ENIA18	Não. Com o tempo nos acostumamos e devemos estudar o idioma e as culturas próprias daquelas tribos, afim de que a pessoa se acostume o máximo a turma.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIA19	Sem resposta
	ENIA20	Não.
	ENIA21	Não. Não tenho dificuldades comunicativas.
	ENIA22	Não.
	ENIA23	Sem resposta.
	ENIA24	Sim. Ainda não foram resolvidas.
	ENIA25	Não. Conversa, questionamentos para que seja sanados os entraves.
	ENIA26	Não.
	ENIA27	Não.
	ENIA28	Sem resposta.
	ENIA29	Sem resposta.
	ENIA30	Sem resposta.
	ENIA31	Não houve nenhuma oportunidade de contato com a língua.
	ENIA32	Não.
	ENIA33	Sem resposta.
	ENIA34	Não.
	ENICB1	Sim. Não foram resolvidas.
	ENICB2	Sim. Durante o tempo de contato, eu tentava falar mais pausadamente. Mas, infelizmente, não tenho o visto mais.
	ENICB3	Não. Por meio de conversas e modos de expressão que pudessem facilitar o entendimento.
	ENICB4	Não. As vezes repetindo e pronunciando várias vezes e até mesmo com gestos.
	ENICB5	Sim. Não em relação a mim, os professores utilizavam muitos termos (alguns técnicos) que complicavam a compreensão do nosso colega de turma.
	ENICB6	Sim. Muitas das vezes pedíamos que ele repetisse o que estava dizendo para tentarmos compreender melhor.
	ENICB7	Sim. Em aula houve momentos em que o aluno não conseguia saber/compreender o significado da palavra e a professora depois a explicava.
	ENICB8	Não.
	ENICB9	Não. Ele sempre ficou quieto e mais calado em sala de aula.
	ENICB10	Não. Uma pessoa mais reservada, então não teve muito diálogo para perceber entraves.
	ENICB11	Sim. Falava mais devagar ou tentando encontrar outras palavras para tentar entender.
	ENICB12	Não. Tentamos nos comunicar com gestos ou mudando as palavras para um melhor entendimento.
	ENICB13	Não. Eu não tive problemas para me comunicar com ele, mas ele tinha uma visível dificuldade em interpretar enunciados, e muitas vezes creio que atrapalhou o desenvolvimento acadêmico dele.
	ENICB14	Não. Eu não tinha muito contato com ele, mas cumprimentava-me, trocamos algumas palavras, mas nada muito longe que pudesse gerar algum conflito de comunicação.
	ENICB15	Sim. Apesar de conversar, falar sobre coisas do dia a dia era difícil a comunicação, mas com o tempo, meu colega começou a se expressar mais e assim foi mais fácil.
	ENICB16	Não. Desde o primeiro contato, fizemos com que ele se sentisse confortável para demonstrar qualquer dúvida quanto à língua portuguesa, além de termos aprendido com ele algumas expressões usadas entre eles.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENICB17	Não.
	ENICB18	Sim. Posso dizer que não foi resolvido, ele entendia bem pouco do português e nós menos ainda da língua materna dele.
	ENIEF1	Sim. Sempre procurei ter paciência, e esperar eles falarem várias vezes, até que a minha compreensão do que ele fala acontecesse.
	ENIEF2	Não. A dificuldade vista é em relação a fala, mais precisamente na formulação de frases, que em algum momento pode ser difícil de acompanhar a linha de raciocínio. Mas, quando ocorreu tal situação, eles acabaram repetindo que gostariam de dizer.
	ENIEF3	Não.
	ENIEF4	Sim. Não foi resolvida pois as mesmas não ajudam nesse quesito.
	ENIEF5	Não.
	ENIEF6	Sim. Não foram resolvidas.
	ENIEF7	Sim. Prestando mais atenção e deixando eles terminar todo o sentido da frase.
	ENIEF8	Sim. Só na tentativa de compreensão mesmo as vezes falar mais devagar e mais alto.
	ENIEF9	Não.
	ENIEF10	Não respondeu.
	ENIEF11	Sim. Foram repetidas várias vezes, para o entendimento melhor.
	ENIEF12	Não. Interpretação.
	ENIEF13	Não.
	ENIEF14	Não. Durante o ingresso na faculdade não tive nenhum contato próximo a alunos indígenas. Por esse motivo não impasses comunicativos.
	ENIEF15	Sim. Ia prestando muita atenção nas palavras deles, não colocando pressão.
	ENIEF16	Sim. Perguntei pra minha amiga o que ele havia falado.
	ENIEF17	Não.
	ENIEF18	Não.
	ENIEF19	Não.
	ENIEF20	Sim. Acredito que no entrave do outro em ajudar. A empatia também e termos um sensível lado de estar presente e incluir ele, para que haja mais “facilidade” em entender, compreender.
	ENIEF21	Sim. As vezes percebo dificuldades e sempre tentamos (tanto alunos como professores) reformular perguntas para que eles entendam e mesmo assim há uma dificuldade de comunicação.
	ENIEF22	Sim. Buscando ao mínimo entender e até mesmo com a repetição da frase.
	ENIEF23	Sim. Aumentando o nível de “intimidade” faz com que melhore a comunicação com os demais.
	ENIEF24	Sim. Foi quando eles se aproximaram mais da turma ou se aproximaram de alguém da turma.
	ENIEF25	Não. Na fase da compreensão do entendimento do diálogo, gestos comunicativos também ajudam nessa comunicação.
	ENIEF26	Não.
	ENIEF27	Não.
	ENIE1	Não.
	ENIE2	Não.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIE3	Sim. Através do diálogo com empatia e comunicação, compreendendo a realidade e o contexto do outro.
	ENIE4	Não.
	ENIE5	Não,
	ENIE6	Sim. Tentei explicar com outras palavras.
	ENIE7	Não.
	ENIE8	Sim. Essa pessoa gesticulou com mímicas.
	ENIE9	Não.
	ENIE10	Não.
	ENIE11	Sim. Não foram resolvidas. Eles continuam no canto deles, não temos trocas além da sala de aula.
	ENIE12	Não.
	ENIE13	Não. Sempre foram bem calmos e compreensivos ao conversar.
	ENIE14	Não.
	ENIE15	Não.
	ENIE16	Não.
	ENIE17	Não.
	ENIE18	Sim. Tentei usar termos mais comuns, linguagem mais simples e gestos (linguagem não verbal).
	ENIE19	Não. Acho que é preciso considerar que para muitos não é a mesma coisa para quem tem português como língua principal, só ter empatia e paciência.
	ENIE20	Não.
	ENIE21	Não.
	ENIE22	Sim. Algumas palavras dificultam o diálogo e as vezes o entendimento no momento.
	ENIE23	Não.
	ENIE24	Não. Através da paciência e ajudando-os à encontrar palavras que eles queiram.
	ENIE25	Não.
	ENIH1	Não.
	ENIH2	Não.
	ENIH3-CS	Não.
	ENIH4-CS	Não, pois nunca tive um colega indígena.
	ENIH5-GEO	Sim. Por ser uma língua difícil, precisa falar bem, para não os ofender.
	ENIH6	Não.
	ENIH7	Não.
	ENIH8	Sim. Aprender a língua dos nativos.
	ENIH9	Não.
	ENIH10	Não.
	ENIH11	Não. Na verdade, é bem fácil de comunicar com eles, entendo sempre que a uma conversa
	ENIH12	Não.
	ENIH13	Não. Acho que isso em si leva-se mais pela interação com a sociedade não indígena.
	ENIH14	Não.
	ENIH15	Não.
	ENIH16	Não.
	ENIL1	Não.
	ENIL2	Não.
	ENIL3	Não.
	ENIL4	Não.
	ENIL5	Não.
	ENIM1	Não, tive contato com indígenas

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIM2	Não.
	ENIM3	Não.
	ENIM4	Não tive contato.
	ENIM5	Não.
	ENIM6	Não.
	ENIM7	Não.
	ENIM8	Não.
	ENIM9	Não. Não tive dificuldades comunicativas.
	ENIM10	Não.
	ENIM11	Não.
	ENIM12	Sem resposta.
	ENIM13	Não.
	ENIM14	Não tiver interação.
	ENIM15	Sem resposta.
	ENIM16	Não. Não houveram dificuldades.
	ENIM17	Sem resposta.
	ENIP1	Sim. Através de meios de comunicação digital.
	ENIP2	Não. Os indígenas sempre repetiu o que falavam no início, agora já entendo com facilidade o que eles falam, portanto, eles ainda tem dificuldades em falar o português.
	ENIP3	Não tive a oportunidade de conversar, somente nos cumprimentamos... “Boa noite” e “Oi”.
	ENIP4	Não.
	ENIP5	Sim. Eles conseguiram se desenvolver mais na comunicação, falando o nosso idioma mais claramente.
	ENIP6	Sim. Pedi para ele rescrever a mensagem via WhatsApp que conversávamos no mento, mesmo assim não entendi.
	ENIP7	Não.
	ENIP8	Sim. Através de inúmeras conversas em grupo na sala de aula.
	ENIP9	Não.
	ENIP10	Sim. Durante esses entraves percebo que os próprios alunos tentam ajudar os indígenas, assim aprimorando o vocabulário deles.
	ENIP11	Sim. Com certa dificuldade, fomos entendendo o que eles queriam falar.
	ENIP12	Sem resposta.
	ENIPS1	Não. As poucas comunicações que tive eu consegui compreender, mas reafirmo o limite das minhas interações e assim entendo que não me relacionei o suficiente para sentir esses entraves.
	ENIPS2	Não.
	ENIPS3	Não.
	ENIPS4	Não. Nunca tive em um contexto em que meus colegas utilizaram suas expressões linguísticas, então não saberia dizer como resolveria isso na prática.
	ENIPS5	Não.
	ENIPS6	Não.
	ENIPS7	Não. Acredito que não entra como entrave linguístico (não sei) mas há alguns entraves interpretativos ou “de modos de falar”, estas dificuldades sempre diluídas com falar abertamente o não entendimento.
	ENIPS8	Não.
	ENIPS9	Não.
	ENIPS10	Sim. Utilizou-se intermédio de outro aluno indígena que auxiliava tanto o colega indígena na compreensão de algumas palavras em português, tanto me auxiliando na

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		compreensão de alguns termos nativos da sua língua.
	ENIPS11	Não. Na minha opinião não teve dificuldades comunicativas.
	ENIPS12	Não respondeu.
	ENIPS13	Sim. Nas apresentações orais, rodas de conversa é comum as falhas comunicativas visto a formalidade que a universidade tem mantido. A escuta atenta, respeita o tempo de fala e o acolhimento que expressam foram de transpor essa dificuldade.
	ENIPS14	Não.
6 - Como você acredita que essa situação possa ser melhorada? Quais políticas você proporia para serem adotadas pela universidade a fim de facilitar o contato e relações entre indígenas e não-indígenas?	ENAI1	Acho que uma iniciativa da pessoa em conversar com a turma quando ocorrer esse ruído linguístico e explicar ou ensinar coletivamente para a turma seus costumes e palavras que desconhecemos, pois é uma cultura muito diversificada.
	ENAI2	Poderiam criar mais eventos para conhecermos melhor a cultura indígena e até mesmo suas linguagens através de aulas ou oficinas.
	ENAI3	Inclusão por meio de debates e projetos.
	ENAI4	A inclusão, por mais que muitos falam em inclusão, ainda há um preconceito muito grande e não somente com indígenas.
	ENAI5	Talvez algum tradutor entre o português e a língua indígena, seria bom para o melhor entendimento possível.
	ENIA6	Deveria ter aulas para quem deseja aprender mais sobre indígenas e suas línguas.
	ENIA7	Ser passado algumas palavras do vocabulário indígena aos alunos da universidade.
	ENIA8	Eu iria propor a ampliação de debates a respeito do vocabulário de povos indígenas e eventos com foco de proporcionar a ampliação de conhecimento e informações da cultura linguística e costumes dos povos indígenas com os não indígenas da universidade.
	ENIA9	Acredito que por meio de palestras e eventos informativos na faculdade possa ser minimizado afim de uma melhoria no convívio social entre os universitários e inclusão dos mesmos.
	ENIA10	Para termos uma melhor comunicação seria viável a universidade proporcionar mais momentos de interação e palestras para conhecermos a cultura um do outro.
	ENIA11	Eventos de interação e apresentação da cultura.
	ENIA12	Creio que através de interações mais diretas com a cultura indígena, ao invés de longas palestras e debates que acabam por gerar desinteresse.
	ENIA13	Primeiro, colocando mais vagas na universidade, o segundo criar mais ambientes onde eles se sintam confortáveis. Dar ideia nos professores sobre falas dos modos, envolvidos a isso.
	ENIA14	Nunca aconteceu de ter essa situação, não que eu presenciei, mas caso houvesse, creio que a forma de facilitar é com palestras de inclusão contendo formas de influir um pouco de cultura indígena, mostrando como devemos tratar e o que não devemos fazer ou falar, para que não haja situações desagradáveis.
	ENIA15	Nas comunicações, estudos e trazer um pouco mais para a universidade da cultura indígena, palestras seriam importantes para conhecê-los.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIA16	De forma acolhedora e melhor recepção, para que todos se sintam bem e bem acolhidos.
	ENIA17	A universidade poderia proporcionar mais espaço para essas pessoas falarem, e incentivar interações com pessoas indígenas, estimulando o aprendizado e acolhendo essas pessoas.
	ENIA18	Estudo e cursos da língua valendo horas ou como disciplinas e placas com curiosidades sobre vários idiomas e palavras. E até palestras.
	ENIA19	Sem resposta.
	ENIA20	Obter espaços com diálogos abertos e apoio ao estudante indígena como mentorias e recursos adequados.
	ENIA21	Poderia ter mais palestras e eventos sobre a comunidade indígena e sua cultura.
	ENIA22	Poderíamos dar mais espaço para os indígenas falarem nas aulas, tendo um momento para eles familiarizarem com os demais alunos, conversas onde eles podem falar sobre os costumes, palavras, aldeia etc.
	ENIA23	Eu acredito que a universidade possa melhorar essas situações nos trazendo mais movimentos, como palestras, para facilitar esse acesso e conhecimento.
	ENIA24	Acredito que através de palestras e abordar mais esse assunto nas salas para destravar o medo de ter relações verbais com indígenas.
	ENIA25	Abrir mais possibilidades para exporem o que desejarem. Fazer com que sejam mais notados e com olhos diferentes.
	ENIA26	Tendo mais palestras.
	ENIA27	Mais divulgação e reciprocidade dos alunos não-indígenas para fortalecer laços entre os povos.
	ENIA28	Sem resposta.
	ENIA29	A universidade fazer mais interações, trazer mais coisas sobre a cultura dos indígenas.
	ENIA30	Essa situação já está sendo melhorada eu acredito, a universidade pode se dispor a incluir mais essa população.
	ENIA31	Deveria ter mais eventos voltados para interação e socialização.
	ENIA32	Ter iniciativas da universidade para a socialização entre todos, para aprendermos mais sobre a cultura indígena.
	ENIA33	Acredito que possa ser incluído na universidade mais políticas informativas sobre essa etnia.
	ENIA34	Acredito que por meio de eventos internos da faculdade, criando mesas redondas com indígenas para desmistificar caricaturas e ideias retrógradas, e permitir o contato e a conversa aberta e respeitosa.
	ENICB1	Além de rede de apoio para os estudantes indígenas, aulas para aprenderem algumas coisas para facilitar a comunicação e para não indígenas que talvez gostassem de participar para aprender e dar sensação de acolhimento e compreensão para aqueles que não são daqui.
	ENICB2	Talvez ter um acompanhante indígena com esse aluno facilitaria. Esse acompanhante serviria como “tradutor e companhia, alguém com a mesma cultura e costume.
	ENICB3	Acredito que mais interações com os alunos indígenas e suas culturas, possam ajudar na compreensão, bem como a interação deles em atividades e partes da nossa cultura também os ajude a compreender melhor.
	ENICB4	Pensando numa parte de desenvolvimento linguístico

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		somente para aqueles que se sente difícil comunicação.
	ENICB5	Através do incentivo ao suporte e integração destes alunos. Tanto por parte da universidade quanto dos alunos e demais setores.
	ENICB6	Não respondeu
	ENICB7	No caso dos Xavantes acredito que a principal deveriam comunicar todos os professores sobre a dificuldade linguística e a assistência estudantil poderia propor ensiná-los português ou ter alguém para mediar a comunicação, pois vemos que isso atrapalha muito na conclusão do curso.
	ENICB8	Acredito que esses problemas possam ser resolvidos com a oferta de aulas da língua falada pelos indígenas, como também aulas de português para os alunos indígenas.
	ENICB9	Caso o aluno não fale bem o português, precisaria de um “monitor” para facilitar o entendimento de aulas, sempre foi notável a dificuldade dele por não entender tão bem. Núcleo livre de línguas indígenas seria interessante e geraria mais inclusão.
	ENICB10	Monitores para auxiliar, curso ou disciplinas para ajudar na comunicação dos mesmos.
	ENICB11	Com momentos de interação entre indígenas e não-indígenas, como palestras para entendermos mais da cultura, e também momentos culturais, rodas de conversa para maior interação entre nós, e talvez isso ajudaria eles a entenderem melhor o português e para nós também aprendermos um pouco da língua deles. Acho que também seria bom pessoas para acompanhar os indígenas nas aulas como apoiadores para auxiliá-los no ensino.
	ENICB12	Sim, pode ser melhorado. Seria bom se todos os não-indígenas tivessem a oportunidade de ter uma NL de linguagem indígena. Indicaria colocar mais monitores para ajuda-los com o português.
	ENICB13	Cursos de linguagens para eles terem mais facilidade de aprendizado, ou adaptações na forma de ministrar as aulas para melhor inclusões. Cursos com o objetivo de melhorar o vocabulário para indígenas entenderem melhor o português, e feedbacks para entendermos as línguas deles.
	ENICB14	Acredito que tendo mais interações entre os alunos, com atividades de socialização.
	ENICB15	Novas atividades no meio acadêmico, palestras de conscientização, rodas de conversa. Entre tudo um apoio maior a esse grupo.
	ENICB16	Atividades interativas que pudessem fazer com que ambos aprendessem um pouco mais sobre suas culturas, até mesmo alguém atividade que tivesse como base músicas comuns para os indígenas e não-indígenas. Seria uma aprendizagem de forma leve e descontraída.
	ENICB17	Conhecer mais sobre as formas comunicativas dos indígenas.
	ENICB18	Acredito que sim, trazendo aos alunos mais conhecimento sobre a língua da comunidade indígena de Catalão, afim de facilitar para todos, já que é perceptível a exclusão no meio social.
	ENIEF1	Acredito que se for dado a eles a oportunidade de uma aula mais específica da nossa linguagem, explicando o significado, que na maioria das vezes muda, eles se adaptariam melhor a nossa realidade e não teriam esse

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		medo, que é visível, de se expressarem.
	ENIEF2	Aulas ou momentos mais interativos entre todos, sendo criado rodas de conversa, núcleos livres ou até mesmo disciplinas obrigatórias.
	ENIEF3	Mais rodas de conversa a fim de incentivar a interação maior deles e integração. Pois as vezes eles mesmos se fecham por não nos conhecer ou não se sentir a vontade conversando conosco.
	ENIEF4	Impor algumas regras para que eles se interajam mais, pois na minha opinião, como ganham bolsas, alguns fazem pouco caso do curso, assim dificultando a relação entre os colegas de curso ou até mesmo com os professores
	ENIEF5	Não sei o que pode ser melhorado.
	ENIEF6	Acredito que a Universidade poderia realizar mais eventos sobre a cultura indígena.
	ENIEF7	Que eles possam falar mais, ter alguém em sala para auxiliar eles, busquem se enturmar mais.
	ENIEF8	Talvez algum intérprete ou algum manual com termos mais simples e mais utilizados.
	ENIEF9	Uma única solução que vejo é uma mudança na mentalidade dos indígenas e dos não indígenas através de integrações entre os dois, uma vez que os próprios indígenas se mostram indispostos a integração sendo muito fechados entre si.
	ENIEF10	Sem resposta.
	ENIEF11	Talvez uma oferta da língua portuguesa como curso para eles, e também, se possível, para quem se interessar, um curso da língua deles.
	ENIEF12	Acho que com o tempo as pessoas (tanto indígena ou não) vão se acostumando com as divergências e barreiras vão sendo quebradas.
	ENIEF13	Implementar políticas que promovam a sensibilização cultural, como programas de educação intercultural, eventos e palestras que destaquem a diversidade cultural. Além disso criar espaços inclusivos e grupos de diálogo para promover a compreensão mútua pode contribuir para um ambiente mais harmonizado e respeitoso.
	ENIEF14	Para que essa questão seja melhorada é necessário que se obtenha mais palestras e também integração do estilo de vida deles dentro da faculdade e nas aulas abordadas, pois não sabem do modo de vida deles e então seja por isso a dificuldade comunicativa.
	ENIEF15	Nos aproximando mais com a fala deles, deixando eles aprender com o tempo nosso idioma. Ter sempre uma roda de conversa para podermos aprender as falas deles e eles as nossas.
	ENIEF16	Acho que deveria ter uma matéria (não obrigatória) que ensinasse sobre a cultura e estimulasse a fala também, mesmo que seja difícil acho que seria legal aprender.
	ENIEF17	Acredito que se na faculdade tivesse uma aula para entender a fala deles, facilitaria para eles se comunicar e para nós entender.
	ENIEF18	Sem resposta.
	ENIEF19	Eu acho que poderia fazer algum evento, como palestra, oficinas. Ajudaria nesse contato.
	ENIEF20	Acredito que se tivesse algum mini curso de linguagem para todos, para que eles nos entendessem e vice versa,

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		ou algum outro método fácil seja uma roda de conversa na sala, implementar algo na universidade teria mais valor.
	ENIEF21	Deveria ter pessoas responsáveis, intermediadores, intérpretes ou até mesmo um professor de apoio.
	ENIEF22	Através da criação de um curso para que eles possam aprender a língua portuguesa e também um curso da língua deles.
	ENIEF23	Seria uma atitude de cada um de nós propor momentos com eles de reunião, brincadeiras e afins. Pois assim, eles se sentirão mais em casa e se soltarão mais.
	ENIEF24	Maior inclusão das pessoas com eles, mais paciência das pessoas com o jeito que eles falam, com o jeito que eles se comunicam. E que a Universidade deveria ter um apoio maior com eles para que não fiquem perdidos.
	ENIEF25	A realização de mais eventos e atividades que envolvem a integração dos alunos indígenas com os demais, com a possibilidade de uma imersão de forma mais profunda na cultura deles.
	ENIEF26	Essa situação poderia ser melhorada através de um contato mais estreito. Uma política que poderia ser implantada é a formação dos professores em relação a linguagem dos indígenas, além de também propor momentos em que eles possam expor mais suas vivências e a partir disso desenvolver por exemplo jogos indígenas.
	ENIEF27	Pode ser melhorada para os alunos indígenas conversar e se comunicar melhor com os outros alunos. E os outros professores interagir com eles e apresentarem eles e a história deles pros alunos.
	ENIE1	Sim. Implementação de núcleos livres voltados ao ensino de linguagem indígena.
	ENIE2	Seria proveitoso ter uma pessoa que entendesse bem as línguas portuguesa e indígena para auxiliar na comunicação entre não indígenas e indígenas que não falam língua portuguesa.
	ENIE3	Por meio de atividades de inclusão onde seria possibilitada a comunicação entre ambos os lados, por exemplo através de rodas de conversa etc.
	ENIE4	Que os alunos sejam melhor integrados, e a depender da sua dificuldade que seja disponibilizado um intérprete.
	ENIE5	No meu ponto de vista a universidade proporciona um acolhimento aos alunos e indígenas através de monitores, bolsas de ajuda permanência, sendo essencial manter elas.
	ENIE6	A população acadêmica docente e discente poderiam desenvolver algum projeto de atenção ou XXX para que fosse ofertada a oportunidade de se aprender língua das tribos indígenas. Ainda além pode ser ofertado aos indígenas aulas de língua portuguesa.
	ENIE7	Pode ser melhorado com aulas que introduzam a língua dos indígenas para os demais alunos e professores, com a finalidade de ampliar o vocabulário.
	ENIE8	Sem resposta.
	ENIE9	Adoção de programas para identificar palavras indígenas.
	ENIE10	Aumento de vagas destinados aos indígenas.
	ENIE11	Sim, por meio da inclusão da linguística, de maneira a compreendermos melhor e eles se sentiram aceitos e acolhidos.
	ENIE12	O acompanhamento deu um monitor durante as aulas

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		ajudariam esses a entender mais a nossa língua e eles a falarem abertamente a linguagem de origem.
	ENIE13	Projeto de extensão sobre a língua materna deles.
	ENIE14	Incentivando professores e alunos com dias D para o incentivo e divulgação e introdução de línguas originárias ou oferecimento de núcleo livre e minicursos sobre a língua e incentivo para a permanência dos alunos indígenas na Universidade.
	ENIE15	Acredito que todos convivem bem.
	ENIE16	Acredito que a universidade dispõe de ações fundamentais para um acolhimento eficaz, visto que os mesmos possuem programas de auxílio, tanto financeiro quanto moradia e alimentação. Além de monitoras para auxiliar no aprendizado.
	ENIE17	Acredito que por meio de projetos onde a cultura e línguas indígenas sejam melhor abordadas para alunos e professores não-indígenas facilitando este acolhimento.
	ENIE18	Diluição de culturas, onde professores e monitores tentam aprender termos da língua deles para facilitar a comunicação.
	ENIE19	Nós não indígenas aprendermos algumas palavras do vocabulário indígena de uso geral.
	ENIE20	Na minha opinião acredito que a Universidade proporciona um acolhimento considerável aos indígenas, visto que eles possuem monitores em caso de necessidades, dúvidas e também eles possuem programas exclusivos dentro da faculdade.
	ENIE21	Intérpretes durante as aulas teóricas e em campo prático.
	ENIE22	Talvez a criação de política que ofereça tradutor para facilitar o entendimento deles ao menos nas horas das aulas.
	ENIE23	Eventos voltados para a troca de vivências.
	ENIE24	Talvez cursos de língua portuguesa que envolve a real vivência de um jovem em sociedade. Reforço de vocabulário para os alunos indígenas. Também sendo muito válido a aprendizagem da língua materna dos indígenas para os demais alunos.
	ENIE25	Ofertar disciplinas voltadas para o ensino da cultura, saúde e outros aspectos das sociedades indígenas. Principalmente a dificuldade encontrada para as diferenças do sistema de saúde.
	ENIH1	Mais eventos realizados tanto pelo curso, quanto pelos próprios alunos e atividades de troca cultural.
	ENIH2	Para aqueles que se interessarem, criar eventos de convivência com alunos indígenas e não-indígenas. A fim de apresentar e ensinar a fala e a cultura.
	ENIH3-CS	É necessário formação linguística para os não-indígenas afim de uma adaptação cultural também.
	ENIH4-CS	Em uma situação como está é necessário uma ação da UFCAT, em trazer ações que aproxima o não-indígena na cultura indígena, a fim de trazer uma abertura das pessoas não-indígenas para o mundo indígena, agregando assim, palavras do vocabulário indígenas para as pessoas não-indígenas.
	ENIH5-GEO	Acho que o tempo, vai aceitando melhor, tendo mais convívio e interesse pela língua deles.
	ENIH6	Creio que uma troca linguística entre todos, como por

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		exemplo o ensino das línguas indígenas na faculdade.
	ENIH7	Acho que pela comunicação e linguística, políticas de inclusão da língua (ou de pelo menos um tipo de linguagem) indígena para nós que não somos. Acredito que haveria facilidade na aproximação.
	ENIH8	Criar políticas para a luta negra combate do racismo.
	ENIH9	Sim, através de políticas que façam a inserção desses alunos na universidade e que a permanência seja algo agradável em relação entre indígenas e não-indígenas dentro da faculdade.
	ENIH10	Espaço de voz ativa, mais interação dos alunos indígenas e não-indígenas com trabalhos voltados para a informação sobre as verdades da colonização, o homem branco precisa para e ouvir mais as pluralidades.
	ENIH11	Um pouco mais de entendimento. Vejo pelo RU alguns indígenas sozinhos, talvez seja um pouco de se fazer amigos pela cultura diferente ou outro motivo. Acho que a inclusão deles em mais atividades poderia ajudar.
	ENIH12	Talvez, possa ser melhorado através de políticas de inclusão da(s) língua(as) dessas pessoas no cotidiano de alunos não indígenas, seja ensinando um pouco sobre a língua deles aos alunos.
	ENIH13	Desenvolveria métodos para melhor socialização de indígenas e não-indígenas como por exemplo aprender mais sobre a cultura e a linguagem. Seminários e eventos.
	ENIH14	Sim, poderia fazer um gabinete de ajuda, para pessoas indígenas que se sente constrangidas, ou com dificuldades, afim de ajuda-los.
	ENIH15	Acredito que a universidade está cada vez mais cheia de diversidade, eu particularmente nunca enfrentei dificuldades comunicativas. Sinto que com as políticas certas cada vez mais pessoas irão se inserir na universidade.
	ENIH16	É meio complicado eu responder por não ser meu lugar de fala, mas eu acredito que mais inclusão.
	ENIL1	Cursos específicos. Material para a turma. Melhor entrosamento.
	ENIL2	Através de leitura, conhecimento e de coleguismo.
	ENIL3	Não respondeu.
	ENIL4	Não sei.
	ENIL5	Não sei.
	ENIM1	Cursos de comunicação, momentos de atividades em grupos, programas de inserção dos povos indígenas na universidade.
	ENIM2	Acredito que pelos que eu tive contato, não tive problemas. Mas acredito que momentos criados especificamente para conhecermos a cultura e os costumes.
	ENIM3	Promover oficinas para que possamos aprender sobre a cultura do estudante indígena da nossa universidade.
	ENIM4	Não tive contato. Para melhorar, acredito que poderiam ser ofertadas oportunidades para haver contatos iniciais, como eventos culturais e educacionais sobre povos indígenas pelos povos indígenas dentro da universidade.
	ENIM5	Inclusão de eventos ou momentos em sala de aula que introduzam a história sociocultural das etnias indígenas presentes nos alunos da UFCAT.
	ENIM6	Acredito que o estímulo a uma convivência respeitosa seja

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		de grande ajuda. O estabelecimento de relações interpessoais em um convívio agradável possibilita troca de conhecimentos e produção de vínculos, com implicações positivas, inclusive, para o acolhimento.
	ENIM7	Sim, pois muitos alunos indígenas tem dificuldades comunicativas pela diferença de língua utilizada. Para ajudar a solucionar o problema é necessário conversar com os alunos indígenas, para que os mesmos apresentem suas dificuldades e assim a solução seja apresentada para as demandas necessárias.
	ENIM8	Momentos culturais e educacionais para conhecimento melhor e aprendizado para melhorar as relações.
	ENIM9	Acredito que mais simpósio, momento cultural, jornada acadêmica e projeto de extensão para aproximar as culturas indígenas com outras culturas.
	ENIM10	Abordagem de direitos que são lei, dívida histórica. Respeitar sua cultura, sem desvalorizar. Não subestimar os mesmos, pois são capazes (Na UFCAT já ocorreu algo parecido).
	ENIM11	A faculdade poderia divulgar mais sobre o quadro de estudantes para criar um ambiente mais propício, de modo que os próprios estudantes indígenas se sintam mais seguros em manifestar-se e, quem sabe, compartilhar seus conhecimentos.
	ENIM12	Acredito que essa situação possa ser melhorada com a criação de oficinas culturais, em que sejam realizados workshops e festivais, para que estudantes indígenas e não indígenas possam interagir, além de promover a cultura indígena.
	ENIM13	Rodas de conversas.
	ENIM14	Rodas de conversa, inserção nas atividades acadêmicas, eventos.
	ENIM15	Rodas de conversas.
	ENIM16	Momentos para conhecermos mais da sua cultura de origem.
	ENIM17	Sem resposta.
	ENIP1	Conhecimento da língua e atividades de interação.
	ENIP2	Poderia ter rodas de conversas, mini-cursos para os alunos não indígenas saber mais da cultura e língua deles, incentivar grupos de estudos e ter alguém como monitor para desenvolver atividades, pois eles tem muita dificuldade.
	ENIP3	Dando voz à eles, oportunidades para interação na sala de aula, buscar conhecer a linguagem, a cultura etc.
	ENIP4	Ter monitores para os indígenas que falem a língua deles. Ter mais eventos e palestras com o tema, para que haja uma maior aproximação dos indígenas e não indígenas.
	ENIP5	Ter intérpretes, monitoras que auxilia eles e nós e ser mais comunitário, pois eles tem o direito a uma educação escolar intercultural e melhor.
	ENIP6	Acredito que a convivência os ajudará bastante, mas é necessário um acompanhamento de um professor da área de Línguas para ajuda-los no processo da escrita.
	ENIP7	Eu acredito que para se aproximar mais dos indígenas, poderia haver mais palestras sobre os povos indígenas afim de conhecermos sua cultura e vivência mais de perto.
	ENIP8	Conhecendo melhor a cultura deles, outras dinâmicas

Questão	Código do entrevistado	Resposta
		envolvendo eles.
	ENIP9	Deveria ter uma pessoa que abrangisse o vocabulário dos indígenas para que a relação entre eles e os não indígenas fique mais clara. Porque podemos perceber que os índios tem receio de perguntar, falar ou algo do tipo por medo ou vergonha do que os estudantes vão pensar a respeito da sua língua e suas falas.
	ENIP10	Poderia ter algum projeto onde alunos indígenas já formados ou em processo de formação pudessem auxiliar os alunos indígenas durante o seu processo de ingresso e trajetória dentro da universidade, e projeto onde alunos não-indígenas possam aprender mais sobre as variadas culturas dos povos indígenas.
	ENIP11	Ter um tradutor; Preparar a turma oferecendo conhecimentos sobre os colegas indígenas; Ensinar a língua Portuguesa para eles.
	ENIP12	Sem resposta.
	ENIPS1	Acredito que o reforçamento das políticas públicas de permanência devam ser fortalecidas, para que haja cada vez mais acesso e permanência. A divulgação de rodas de conversa e palestras já existem na faculdade, mas acredito que amplia-las possa gerar um fortalecimento nas relações.
	ENIPS2	A única indígena que tenho contato frequente é uma da mesma turma que a minha. Não sei o que fazer para melhorar a situação. Acho que a pessoa mais capacitada para falar sobre isso é a própria indígena, visto que talvez o que eu considere como um bom mecanismo de comunicação, pode ser visto como desinteressante para ela.
	ENIPS3	Acredito que essa situação pode ser melhorada por meio de mais projetos nos quais buscam a interação de pessoas indígenas e não-indígenas, como rodas de conversa, sarais e etc, com ampla divulgação nas redes sociais oficiais da UFCAT.
	ENIPS4	Promova a interação com elementos da cultura indígena através de atividades extra-curriculares.
	ENIPS5	Incluir cursos básicos das principais línguas indígenas faladas por indígenas na UFCAT no Centro de Línguas ou disponibiliza-los para os professores de forma semelhante a disciplina de libras ofertada à licenciatura, para que fosse possível adquirir um vocabulário básico que facilite a comunicação.
	ENIPS6	Palestras ou aulas ministradas, de preferência pelos próprios indígenas, que informem os alunos sobre as particularidades linguísticas de sua comunicação.
	ENIPS7	Acredito que proporcionar mais eventos como o Novembro Negro (mas obviamente com o enfoque na vivência indígena) seria extremamente interessante por nos colocar em contato com a cultura e suas particularidades.
	ENIPS8	Primeiro, dar mais acesso e promover políticas que sustentem a permanência destes. Segundo, incluir ainda mais a cultura indígena na rotina acadêmica, por meio de palestras que nos permitam conhecer e nos aprofundar em sua cultura e também por um maior estabelecimento da relação profissional com e para indígenas. No caso da Psicologia permitir aos alunos compreender e conhecer a prática da Psicologia para a população indígena.

Questão	Código do entrevistado	Resposta
	ENIPS9	Acredito que seja de uma importância que a universidade disponibilize núcleos livres ou até mesmo palestras a respeito da necessidade do contato entre relações indígenas e não-indígenas. Além disso, fazer cursos preparatórios para os professores a fim de que esses busquem facilitar a comunicação com esses alunos.
	ENIPS10	Acredito que a Universidade deveria ofertar disciplinas em que não apenas discutam acerca da cultura indígena, majoritariamente, a dos alunos indígenas matriculados, mas também o ensino da língua nativa desses povos, podendo ser ministrada por professores indígenas e sendo conduzida e intermediada por alunos indígenas.
	ENIPS11	Acredito que encontros entre indígenas e não-indígenas, visando apresentar a diversidade linguística da população brasileira, especificamente da população indígena, poderia amenizar as barreiras entre a comunicação de indígenas e não-indígenas. Para assim, melhorar a compreensão dos não-indígenas sobre a necessidade de se abrir e conhecer vocabulários linguísticos usados pelos indígenas.
	ENIPS12	Não respondeu.
	ENIPS13	Na UFT o adotar disciplinas como Antropologia e Cultura Brasileira foi uma maneira de promover as discussões. Os projetos de extensão também contribuem bastante para esse acolhimento. A aproximação com o uso de disciplinas eletivas que sejam ministradas por indígenas em suas próprias línguas. O acolhimento de apresentações e outros meios avaliativos que envolva as propostas dos próprios estudantes indígenas visando um maior contato cultural.
	ENIPS14	A inclusão desse aluno, como citado anteriormente saber um pouco mais de seu vocabulário, sua cultura...

APÊNDICE G – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES/AS

SEÇÃO 1

I - Identificação		
Questão	Resposta	Quantidade
Gênero	Feminino	33
	Masculino	12
Curso	Administração	5
	Biologia	5
	Educação Física	5
	Enfermagem	5
	História	5
	Letras	5
	Medicina	5
	Pedagogia	5
	Psicologia	5
Ano de Ingresso	1993	2
	1994	1
	1995	2
	1996	1
	1998	1
	1999	1
	2001	1
	2002	2
	2006	2
	2007	1
	2008	2
	2009	8
	2010	1
	2012	4
	2013	1
	2014	1
	2015	1
	2016	2
	2017	1
	2018	5
	2019	1
	2021	1
	2022	2
	Não informaram	1
Ascendência	Branco	31
	Negro	3
	Indígena	0
	Negro e Indígena	1
	Pardo	6
	Branco e Pardo	1
	Branco e Indígena	1
	Branco, Negro e Indígena	1
	Amarelo	1

I - Identificação		
Questão	Resposta	Quantidade
Língua materna	Português	45
Fala outra língua	Espanhol	6
	Inglês	9
	Inglês e Espanhol	5
	Inglês e Francês	1
	Inglês Francês e Espanhol	2
	Espanhol e italiano	1
	Não falam	21

SEÇÃO 2

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
2. Você tem contato com estudantes indígenas da UFCAT? () Sim () Não. Em caso afirmativo, você enfrenta ou enfrentou dificuldades na interação linguística com eles? () Sim () Não. Se sim, quais ou em que situações? úteis nas aulas?	PROF1	Sim. Durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de avaliação escrita ou oral.
	PROF2	Sim. Essa dificuldade aconteceu com apenas 1 indígena. Ele entendia pouco da Língua Portuguesa e interagiu muito pouco no cotidiano. Ele olhava, acenava como que compreendendo, porém fazia exatamente do mesmo jeito.
	PROF3	Sim. Não. Os alunos que tive contato dominavam a língua portuguesa.
	PROF4	Sim. Não
	PROF5	Sim. Na oralidade os alunos não usam os conectivos e demoramos a entender como eles falam a língua portuguesa. Na escrita também apresentam a mesma dificuldade.
	PROF6	Sim. Não.
	PROF7	Sim. No período do isolamento social por conta da pandemia de Covid-19 as dificuldades eram mais notórias pois a comunicação acontecia de maneira distante, através de aplicativos de comunicação ou pelas vídeo-aulas e os discentes participavam pouco, se manifestavam pouco também. Assim era complicado fazer uma interação mais próxima. Atualmente, nas provas escritas, as vezes preciso tirar algumas dúvidas sobre algumas palavras, modos de dizer alguns termos para que eu possa compreender o que tinham intenção de dizer.
	PROF8	Sim. Durante as aulas expositivas, atividades escritas e seminários de apresentação de trabalhos em que estudantes indígenas precisam participar muitas vezes, a dificuldade deles com a língua portuguesa se expressa na falta de participação nas atividades, pouca compreensão das propostas de atividades e dificuldade com a escrita.
	PROF9	Sim. Não.
	PROF10	Sim. Ministrei disciplina para um aluno de graduação e a principal dificuldade que percebi foi no entendimento sobre a minha fala, além da compreensão sobre conceitos específicos da disciplina em questão. Ainda, percebi que a velocidade com que falamos e expomos conteúdo foi difícil de ser acompanhada.
	PROF11	Sim. Principalmente quanto aos termos técnicos das disciplinas.
	PROF12	Sim. Em situações cotidianas de sala de aula como solicitar que o aluno se organizasse para estudar ou para entregar um trabalho. Também em relação a frequências às aulas; tive um aluno que não deu nenhuma chance à disciplina, infelizmente foi reprovado por

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		falta e acredito que isso tenha relação com a falta de interação linguística.
	PROF13	Sim. No diálogo. Eu percebi que eles tiveram dificuldade na compreensão do assunto em questão.
	PROF14	Sim. Os principais casos em que me vejo com dificuldades centram-se: 1- nas diversas ocasiões em que fica nítida a dificuldade de diálogo; 2 – em ser entendida; 3 – em entender o que falam e/ou quem; 4 – em relação a como se postar em diversas ocasiões em que o contato se faz necessário (maior proximidade e/ou contato corporal).
	PROF15	Sim. Dificuldades na “Insegurança” das metodologias de Ensino Aprendizagem utilizadas. Uma preocupação educacional de “acolher” mas sem realizar a “exposição” demasiada de forma a criar algum constrangimento para a aluna.
	PROF16	Sim. Não.
	PROF17	Sim. Ministrei aulas de Farmacologia Clínica para o curso de Enfermagem. Tal disciplina apresenta muitos termos técnicos relacionados ao mecanismo de ação e o nome dos princípios ativos dos fármacos. Além dos termos técnicos, percebi também dificuldade na interpretação das atividades e perguntas das provas.
	PROF18	Sim. Tive contato somente com uma aluna indígena. Na comunicação oral não tive nenhuma dificuldade quanto a compreensão no estabelecimento de diálogos. Entretanto, na língua escrita, especificamente em avaliações, percebi uma dificuldade na compreensão do texto devido a construção de palavras e frases incompletas.
	PROF19	Sim. As dificuldades que enfrento são durante as aulas e em atendimento ao discente. Dificuldade tanto para entendê-lo quanto para conseguir didaticamente conseguir leva-lo a compreender o conteúdo trabalhando na disciplina. Portanto, minimamente leva-lo a ter uma compreensão do que trabalhamos na aula.
	PROF20	Sim. Na execução de um Projeto de Ensino. Houve dificuldade para compreensão e para execução das atividades propostas.
	PROF21	Destaco que não cheguei a ter problemas, mas porque os alunos em questão dominavam mais a língua portuguesa certamente mais do que eu dominava sua língua. Desta forma, para no futuro evitar dificuldades, creio que é necessário um projeto linguístico que me auxilie no processo de aprendizagem, para que minha língua e limitações não vire um problema para meus alunos indígenas.
	PROF22	Não.
	PROF23	Sim. Especialmente, saber quais são os seus meios de fazer compreender o que se explica, o que se deseja que façam em sala de aula, da interação dialógica com os textos, com os estímulos educacionais. Sabe-se que cada estudante indígena traz os fundamentos de sua etnia, e é difícil saber como ocorre a interação dos diferentes conhecimentos, do estudante e o da Universidade.
	PROF24	Sim. A interação linguística com os alunos indígenas de nossa universidade se dá na dificuldade de interpretação dos fenômenos, tendo em vista as diferenças e visão de mundo. Nas disciplinas que já trabalhei com os alunos, muitas perguntas que eram feitas nas avaliações não eram respondidas de forma correta, mesmo o estudante tendo afirmado que havia entendido durante as aulas. Em uma dessas experiências, me reuni com um desses alunos após a prova e fiz uma reflexão oral com ele, lembrando aquele conteúdo que foi abordado nas aulas, como resultado o estudante relembrou tudo. Logo, precisamos pensar formas alternativas de se ensinar e avaliar em diferentes contextos.
	PROF25	Não.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
	PROF26	Sim. Em sala de aula. Falam pouco e quando falam têm dificuldade com a língua.
	PROF27	Sim. Em uma situação passei uma atividade de verificação da aprendizagem para ser feita em dupla e com consulta no horário da aula. O aluno indígena chegou até minha mesa me pediu o material e estava indo embora consultar. Eu tive dificuldade de explicar que era para ser feita ali com os colegas. Dentre os indígenas foi o caso mais difícil e limitante por causa da língua. Teve uma outra situação que merece descrever que é o fato de eles não conseguirem escrever a resposta em uma avaliação discursiva.
	PROF28	Sim. Dificuldade de estabelecer diálogo e por consequência de melhor inclusão nas atividades da disciplina. Quando questionados respondem com poucos elementos de informação dificultando estabelecer conexões.
	PROF29	Sim. Percebi pouca interação entre a aluna e a turma, mas me parece uma menina tímida e muito calada, talvez em função de não estar muito à vontade. Porém, ela não solicitou nenhum acompanhamento ou atendimento extra sala.
	PROF30	Não. Não enfrentei dificuldades, porém a aluna apresentou dificuldades com a língua portuguesa quando foi necessário que produzisse trabalhos escritos.
	PROF31	Não.
	PROF32	Sim. Não.
	PROF33	Sim. O estudante indígena que tive contato, foi no início da pandemia. Todas as limitações que envolveram o ensino remoto foram mais intensas para o aluno indígena que, desde a dificuldade de acesso ao sistema para fazer matrícula, dificuldade de acesso a internet na aldeia, ainda não conseguia se comunicar muito bem. Nas aulas síncronas, a comunicação era mínima, embora eu buscasse a participação dele. Mas eu respeitava o silêncio e conversava depois com ele.
	PROF34	Sim. A Interação pessoal não pelas vivências que já tive em aldeias indígenas. A dificuldade maior está na interação linguística de termos técnicos no vocabulário da saúde. O facilitador nesta interação é a compreensão e respeito de que a língua materna das diferentes etnias indígenas não é o português e esta por sua vez representa todo processo de colonização que reproduzimos. Quando exemplificamos algumas terminologias da saúde aos saberes indígenas de cada cultura e etnia fica mais simples. Em outros momentos em sala de aula ao trabalharmos com o compartilhamento de saberes e fazeres numa epistemologia da ecologia de saberes eles compreendem que existem um universo destes saberes e a compreensão se torna um processo contínuo.
	PROF35	Sim. Não.
	PROF36	Sim. Não.
	PROF37	Sim. Em 2016 recebemos o nosso primeiro estudante indígena no Curso de Enfermagem, e as interações eram muito difíceis, o estudante não escrevia na língua portuguesa e tinha dificuldade de conversar/relacionar com mulheres. O que dificultou muito no início.
	PROF38	Sim. No momento em que os recebi em sala e no curso não tinha domínio nenhum de suas culturas, língua, hábitos diários. Os dois indígenas que fizeram meu componente curricular ficavam lá no fundo da sala me observando em silêncio e eu desconfortável pensando que a experiência deles comigo seria uma nova colonização... fiquei muito incomodado nessa posição, de colonizador e fez parte das minhas reflexões cotidianas pensar o que poderia ser feito para nossa aproximação e mediação.
	PROF39	Sim. No momento de interação percebo a dificuldade por parte

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		deles (estudantes) em comunicar suas ideias, opiniões que podem parecer timidez ou introversão, contudo, fica evidente a dificuldade com a língua, que para eles, trata-se da segunda língua.
	PROF40	Sim. Fazer com que eles compreendam os textos trabalhados e participarem das aulas ou momentos informais na universidade.
	PROF41	Sim. Não vivenciei exatamente “dificuldades na interação linguística”. Fui docente em duas ou três disciplinas com estudantes indígenas matriculadas. Em uma dessas disciplinas, identifiquei muitas dificuldades de escrita da língua portuguesa em uma estudante indígena. Essas dificuldades iam desde a ortografia até a construção das frases, que muitas vezes eram confusas. Ao contrário das dificuldades de ordem escrita, a comunicação verbal acontecia sem comprometimento.
	PROF42	Sim. A cultura é outra. O relacionamento entre professor e aluno foi empático, mas não correspondido.
	PROF43	Sim. As dificuldades interacionais ocorreram durante as aulas, em que percebi, em várias situações, que não me fazia compreender como o esperado, porque quando dirigia algum questionamento informal aos alunos indígenas, a resposta dada por eles estava equivocada. Nestas sondagens sobre o conteúdo ministrado, eu percebi limitações de compreensão, muito em função, acredito eu, da apropriação ainda insuficiente de uma terminologia específica da área.
	PROF44	Sim. Nas aulas de Inglês 1, quando eu comentava algo, eles ficavam olhando para baixo, sem comentar nada. Quando eu perguntava algo, respondiam com uma palavra, sim ou não.
	PROF45	Sim. Não.
3. Como se deram os primeiros contatos com os/as estudantes indígenas na universidade?	PROF1	Por meio de disciplinas.
	PROF2	Os primeiros contatos ocorreram na chegada de um aluno à cidade. Ensinamos ele a manusear conta corrente, comprar comida e apresentamos a cidade.
	PROF3	O contato que tiver foi através do curso de medicina, na função de docente, ministrei aula para um aluno indígena.
	PROF4	Como aluna de uma disciplina do curso de administração.
	PROF5	Através das disciplinas que ministrei e anteriormente na Feira das Profissões 2022, quando nos auxiliaram muito na montagem da tenda.
	PROF6	Tive dois alunos em minha disciplina de Fonética, mas eles frequentaram poucos encontros, sendo reprovados por falta e por não realizarem as avaliações.
	PROF7	Inicialmente de maneira online, nas vídeo-aulas, no período pandêmico. E, assim que possível, pessoalmente, nas aulas.
	PROF8	Eles ficam muito calados durante as aulas. Quando participam das atividades demonstram dificuldade para expressarem suas compreensões dos textos. Geralmente mostram-se mais tranquilos quando podem expressar as suas experiências pessoais de vida.
	PROF9	Meu primeiro contato foi na UFSCar, São Carlos, SP, em 2010, quando, seguindo as políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação, criaram-se grupos do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas e de desenvolvimento. Nas IFES foram criados 17 grupos PET específicos para estudantes indígenas, sendo dois na UFSCar: o PET Saberes Indígenas e o PET Ações em Saúde. O Grupo PET Ações em Saúde, iniciou suas atividades sob a minha supervisão e da profa Maristela Carbol nos papéis de tutora e cotutora, respectivamente. Mantive essa função até 2019, ano da minha redistribuição para a UFCAT. Nesse grupo convivi com universitários indígenas de diferentes áreas de conhecimento, do

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		sexo feminino e masculino, com idades entre 22 e 45 anos, de etnias diversas, entre elas Umutina, Terena, Pankará, Baré, Guajajara, Tariano, Atikum, Baniwa, Dessano, Tikuna, Wanano e Tupinikim; originários de Mato Grosso, Acre, Amazonas, Pernambuco, Maranhão e Espírito Santo. Desenvolvemos atividades de ensino-pequisa-extensão focadas na melhoria das condições de saúde nas comunidades indígenas e nas comunidades populares do município de São Carlos, bem como na valorização das práticas tradicionais de saúde indígenas.
	PROF10	Meu primeiro contato foi ao compartilhar uma mesa redonda na universidade, e posteriormente tive um discente em uma disciplina que ministrei, da qual o mesmo participou por poucas semanas.
	PROF11	Participando da Comissão de Heteroidentificação e durante as aulas na condição de docente.
	PROF12	No primeiro semestre de 2023 ministrei a disciplina Prática e Leitura e nesta turma havia 2 alunos indígenas. Com um deles o contato foi mais próximo porque ele me demandava questionamentos, interagimos mais e melhor. Com o outro, eu precisava me esforçar e não recebia retorno na busca pela interação.
	PROF13	Sala de aula e órgãos da universidade, por ex. SEAF.
	PROF14	Com muita dificuldade, mas sempre com muito respeito a cultura adversa e a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade bem distinta da que vivencio.
	PROF15	Através dos grupos de conversa da História e Ciências Sociais. Em sala de Aula (Ensino Superior) tem sido minhas primeiras experiências e trocas, o que considero saudável e desafiador na construção de uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade.
	PROF16	Através de supervisões de estágio e orientação de TCC, no curso de Psicologia
	PROF17	O contato inicial foi durante a aula. Conversei em particular com o aluno após a aula e me coloquei a disposição para atendimentos.
	PROF18	Estive como professora substituta durante esses dois anos e meu contato com alunos indígenas foi estritamente no ambiente da sala de aula e atendimentos referente a condução dos trabalhos das disciplinas.
	PROF19	O primeiro contato que tive com o estudante foi durante minha atuação como coordenadora de curso, quando buscava junto aos professores do curso pensar estratégias para facilitar e auxiliar o estudante nas atividades do curso.
	PROF20	No curso de enfermagem em 2018. Posteriormente, em 2019, em Projeto de Intervenção (Ensino) de iniciativa própria e individual.
	PROF21	A primeira vez foi no curso de História e depois em eventos da Universidade.
	PROF22	Os primeiros contatos se deram em eventos relacionados a educação étnico-racial, momento em que realizamos uma roda de conversa acerca do filme intitulado "A gente luta mas também come fruta.
	PROF23	De maneira indistinta. Com o tempo, com a apresentação e a compreensão de que se trata de um estudante indígena, claro, uma maior atenção, uma maior preocupação lhe é destinada, mas ainda assim, sem saber, propriamente quais são os fundamentos culturais de cada etnia Xacriaba, Terena, Pankara, Xavante e suas respectivas diferenças e compreensões de cada ato em sala de aula.
	PROF24	Todos os alunos indígenas que já trabalhei compreendem bem a língua, na minha visão, a maior dificuldade é de entenderem na a fala, mas o significado delas.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
	PROF25	Trabalhei com a disciplina de “História das populações negras e indígenas” e uma aluna do curso de enfermagem se matriculou e cursou a disciplina. Estive à frente da coordenação de políticas étnico-raciais e compareciam às rodas de conversas que foram promovidas. Tenho uma aluna cursando minha atual disciplina de “História da Alta Idade Média. É a primeira indígena matriculada no curso de História.
	PROF26	Em sala de aula.
	PROF27	Na Sala de aula.
	PROF28	Foi no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Em contato foi um complicador em razão da qualidade da internet e as dificuldades de se expressarem.
	PROF29	O primeiro contato foi diretamente em sala de aula. A aluna não demonstrou nenhuma dificuldade para acompanhamento das aulas, no entanto, não conseguiu a aprovação na disciplina.
	PROF30	Nas duas situações o contato ocorreu em sala de aula, quando ministrei disciplinas regulares do curso de psicologia.
	PROF31	Foi na sala de aula. A estudante está matriculada na disciplina. Ela frequenta a maioria das aulas, mas fica calada o tempo todo.
	PROF32	Pelo ingresso deles no curso de Administração. Atualmente, o curso tem uma aluna indígena, que entrou em 2023. A aluna fala e compreende bem o português, por isso, não considero, especificamente no caso desta discente, a língua como sendo uma barreira para interação aluna-professor(a)/aluna-alunos(as).
	PROF33	Meu contato com os alunos indígenas aconteceu principalmente no período de 2020 quando ministrei a disciplina Educação Nutricional e nesse momento também me aproximei por estar na coordenação do curso. Nesse período apenas um aluno indígena cursou a disciplina. Encontrei com um aluno amedrontado com tantas novidades e poucos recursos para enfrenta-las. Havia sem muita dificuldade de interação linguística, principalmente pelo fato das aulas não serem presenciais. No início nós dois tínhamos dificuldades de compreensão, mas com paciência e insistência, vencemos as dificuldades e hoje conversamos sem nenhuma dificuldade.
	PROF34	É importante ressaltar que a minha interação e convivência com as diferentes etnias indígenas aconteceram antes de estar na Universidade. Na universidade aconteceu na acolhida e hospedagem do primeiro aluno indígena que recebemos na Universidade, da etnia Xavante. Quando ele chegou nesta Universidade eu já tinha uma história de vida construída pela vivência na aldeia em Sangradouro-Mato Grosso do Sul e trabalho com o grupo a Saúde Indígena. O fato de conhecer seus valores, formas de vida e os saberes e fazeres indígenas da etnia Xavante contribuiu para as interlocuções, comunicações que são estabelecidas somente com quem confia. Lembrando que o aprendizado da língua portuguesa se deu nas etnias como ferramenta de proteção contra o “homem branco”, o colonizador.
	PROF35	Sem resposta.
	PROF36	Se deram nos módulos em que eu ministrava aulas no curso de Medicina.
	PROF37	Meu primeiro contato foi em 2016, na época éramos Regional Catalão, nunca havíamos recebido estudante indígena, mas a Diretoria de Assuntos Estudantis na época, nos deu o suporte necessário/orientações.
	PROF38	Esse espaço de aproximação poderia ter sido feito a partir de uma atitude institucional da Universidade apresentando as diferentes etnias e povos que agora faziam parte do processo formativo no

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		ensino superior, mas não era, os encontrava nos corredores e nas abordagens que me faziam, sobretudo depois dos recessos, quanto retornavam à Universidade e traziam adereços e trabalhos manuais para serem “vendidos aos brancos”. Como sempre comprava um trabalho ou outro, sempre me abordavam. Era comum conversarmos e eles sempre aprofundavam sobre as dificuldades econômicas de morar e comer ou de cuidar da família, esse diálogo era em língua portuguesa.
	PROF39	Os primeiros contatos foram diretamente em sala de aula, já no momento das disciplinas. Não houve apresentação anterior ao momento letivo.
	PROF40	Tive uma aluna na Psicologia em 2017 e depois vieram outros. Além disso hoje trabalho na PRPE onde tenho contatos e aproximações constantes com eles/elas.
	PROF41	Em sala de aula, em disciplinas curriculares obrigatórias do curso de Psicologia.
	PROF42	Através da Coordenação de Curso.
	PROF43	Durante as aulas, mas sem uma apresentação prévia, porque ambos os alunos começaram a frequentar as aulas já após praticamente um mês do seu início.
	PROF44	Na sala de aula, apenas com contatos visuais ou durante a chamada, que era respondida por eles.
	PROF45	O primeiro contato com alunas(os) indígenas se deu ao ministrar aula no curso de Graduação da Universidade Federal de Catalão
4. Houve algum momento no qual estudantes e professores/as não-indígenas aprenderam algumas palavras do vocabulário do/a estudante, a fim de facilitar a interação linguística? () Sim () Não.	PROF1	Não.
	PROF2	Não.
	PROF3	Não.
	PROF4	Não.
	PROF5	Não. Em alguns momentos passados a solicitar que falassem na língua xavante o termo que estávamos trabalhando.
	PROF6	Não.
	PROF7	Não.
	PROF8	Sim. Poucos momentos
	PROF9	Não. Durante o meu período como tutora no Grupo, a maioria expressiva dos estudantes eram pertencentes a etnias que dominavam a língua portuguesa.
	PROF10	Sim. Mas destaco que esse momento durou muito pouco, pois o discente indígena não parecia à vontade.
	PROF11	Não.
	PROF12	Não.
	PROF13	Não.
	PROF14	Sim.
	PROF15	Não. Neste semestre não desenvolvi na disciplina nenhuma atividade específica com apoio da aluna (indígena). Entretanto a mesma se mostrou participativa e apresentou trabalho em conjunto com a turma de forma interativa e participativa.
	PROF16	Não.
	PROF17	Não.
	PROF18	Não.
	PROF19	Sim.
	PROF20	Sim.
	PROF21	Sim.
	PROF22	Não.
	PROF23	Sim.
	PROF24	Sim.
	PROF25	Não.
	PROF26	Não.

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
	PROF27	Sim.
	PROF28	Não.
	PROF29	Não.
	PROF30	Não.
	PROF31	Não.
	PROF32	Não.
	PROF33	Sim.
	PROF34	Sim. Na disciplina de Saúde Coletiva e Promoção da Saúde trabalhamos com saberes e fazeres de uma diversidade de comunidades e quando falamos de políticas públicas e cuidados da saúde indígena, não sou eu professora que apresento, mas sim os grupos indígenas das diferentes etnias que compartilham seus saberes e fazeres, considerando que para as diferentes etnias nem tudo pode ser compartilhado.
	PROF35	Não.
	PROF36	Não.
	PROF37	Não.
	PROF38	Não.
	PROF39	Sim. Algumas palavras (poucas) foram questionadas para os alunos indígenas, em particular após a leitura de livro de literatura infantil cuja temática era indígena.
	PROF40	Em sala de aula e na PRPE.
	PROF41	Sim.
	PROF42	Sim.
	PROF43	Não.
	PROF44	Sim.
	PROF45	Não. Na época eu não sabia que havia algum(a) indígena na turma em que estava ministrando aula. Fui informado pelo pesquisador quando este me convidou para participar da pesquisa.
5. Em algum momento, você considerou o entrave linguístico um gargalo à sua relação com o/a estudante indígena? () Sim () Não. Como foram resolvidas ou diluídas as dificuldades comunicativas?	PROF1	Não. No Geral, em conversas fora do ambiente da sala de aula, houve compreensão de assuntos do cotidiano que não se tratavam de conhecimentos específicos.
	PROF2	Não. As aulas eram dadas com um falar mais pausado, com perguntas diretas sobre a compreensão e aulas extras para esclarecimento do conteúdo.
	PROF3	O maior desafio é o acolhimento dos alunos indígenas em relação aos colegas, discentes, docentes, funcionários. Esses alunos ao adentrarem em uma comunidade diferente da sua, inicialmente apresentam-se com disparidade entre os outros, não somente pela expressão da língua, mas pela formação prévia e diferentes culturas. Mas também notamos que eles buscam de maneira incessante e com esforço a homogeneização dos conteúdos e superação das dificuldades. Percebi também um aspecto forte, a questão social e humanizada dos alunos indígenas em relação a diversas situações.
	PROF4	Não.
	PROF5	Sim. Com o Evanio fui até a biblioteca para que ele pegasse livros infantis e fizesse a leitura, assim ele o fez, no entanto solicitei que contasse o que havia lido e depois escrevesse, mas não tive retorno.
	PROF6	Não.
	PROF7	Bom, acho que não se trata de um entrave linguístico, mas talvez comportamental. Nas experiências que tive notei uma timidez e/ou dificuldade de se expressar por parte desses discentes. Coloco aqui essa situação pois fico em dúvida se isso era de fato uma condição do comportamento desses alunos ou um entrave linguístico que talvez os impeça de se manifestar mais. Claro que

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		avalio que a dificuldade possa ser também minha quanto a conhecer a cultura deles e conseguir me aproximar de maneira que seja mais adequada, caso não esteja sendo apropriada, pois mesmo perguntando, questionando, abrindo espaços de atendimento, sinto alguma dificuldade em me aproximar deles.
	PROF8	Não.
	PROF9	Não.
	PROF10	Sim. Diminuindo a velocidade de apresentação de conteúdo e alocando mais tempo ao discente, porém, sua presença em aulas foi muito reduzida e não pude aprofundar ou mesmo elaborar diferentes estratégias.
	PROF11	Não. Em diálogos mais individualizados, no início ou término da aula. E também em reunião conjunta (coordenação de curso, tutor e aluno).
	PROF12	Sim. Em um dos casos, como relatei, infelizmente não foi resolvida e eu acredito que o aluno desistiu da disciplina justamente pelo entrave linguístico. O outro caso que tive, o aluno não faltava às aulas e mesmo com conhecimento linguístico do português bastante deficitário foi um aluno que obteve êxito na disciplina porque se colocou no lugar de aprendente, me demandava muito com questionamentos e interação, assim como interagiu bem com os colegas.
	PROF13	Sim. Não foi desenvolvida nenhuma ferramenta ou metodologia para resolver a dificuldade.
	PROF14	Com tentativas de diálogos constantes e colocando-os em processo de se manifestarem um pouco mais utilizando para isso, relatos sobre sua cultura e seu cotidiano.
	PROF15	Não. A aluna se mostrou participativa e pude acompanhar a interação com a turma de maneira satisfatória. Inclusive a mesma apresentou trabalho oral e me surpreendeu pela segurança e confiança apresentada.
	PROF16	Não.
	PROF17	Não. As dificuldades comunicativas foram diluídas através do atendimento em particular, com o aluno. O discente demorou bastante para procurar auxílio, no entanto, após o início dos atendimentos, houve melhora expressiva no aprendizado e na própria relação docente-discente. Além disso, durante as aulas, houve um esforço de minha parte, em tentar repetir várias vezes os conceitos e os significados dos termos técnicos.
	PROF18	Não. Como mencionado anteriormente, a dificuldade de compreensão foi referente a uma avaliação escrita. Conversei com a aluna posteriormente para entender sua relação com a língua portuguesa e foi-me dito que ela estava sendo acompanhada por uma monitoria que oferecia aulas para aprimoramento e fluência da língua portuguesa.
	PROF19	Sim. Penso que esta seja a maior dificuldade tanto para docentes quanto para o próprio discente. Para me auxiliar nesse processo tenho buscado auxílio da tutora que o acompanha, bem como fazendo um atendimento mais individualizado para que eu consiga levar o estudante a se expressar mais e nessa interação vou me aproximando mais do estudante e intendendo/comunicando melhor com ele.
	PROF20	Sim. Com apoio de outros estudantes de mesma etnia.
	PROF21	Não cheguei a ter entraves, o que acontecia eram situações em que me era solicitado a explicação sobre um determinado termo (muito específico), mas normalmente por ser uma discussão frequente no meu curso (História), e creio que na licenciatura e humanidades em geral, tenho sempre a atenção para questões

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		como: língua, gênero, culturas, e demais questões que possam surgir me sala de aula.
	PROF22	Sim. A Universidade ainda é um espaço que intimida estudantes indígenas. Com nossa aluna do curso as tentativas se deram no sentido de denotar a importância dos saberes e ciências indígenas na construção de uma educação intercultural.
	PROF23	Sim. Com uma tentativa a mais, com um sobre esforço, com um empenho a mais, de se tentar fazer entender. Mas sempre em desalinho com uma metodologia efetiva, com a compreensão do que são os universos culturais dos nossos alunos, mas sempre com muito boa vontade.
	PROF24	Não. As dificuldades se deram não por questão linguística, mas por questões de interpretação das diferentes culturas. Os significados de palavras, frases e entendimento de todo o contexto foram trabalhadas com o esclarecimento e uso de exemplos de situações cotidianas, visando contribuir com o entendimento do cenário explicitado.
	PROF25	Não.
	PROF26	Não. Persistindo no diálogo.
	PROF27	Sim.
	PROF28	Sim. Atividades adaptadas buscando oferecer condições favoráveis de comunicação e expressão dos conhecimentos estudados e da cultura do aluno.
	PROF29	Não. A aluna é muito quieta e calada. No entanto, não percebi nenhuma dificuldade em relação à língua. Perguntada sobre a dificuldade na matéria durante uma aula para resolução de exercício, a aluna disse que estava tudo bem.
	PROF30	Não.
	PROF31	Não. No caso, o que pude fazer foi sugerir uma busca por profissionais para auxiliar no processo de escrita! Talvez uma/um professor(a) de Português. Seria interessante que a instituição oferecesse esse serviço como uma das formas de política para receber este aluno na Universidade.
	PROF32	Não.
	PROF33	Inicialmente busquei me aproximar dele, fora dos horários de aulas, via WhatsApp. Fazíamos chamadas de vídeo, porque ele tinha muita dificuldade de escrever. Mas foram fundamentais esses momentos, para que um diálogo se estabelecesse ali com todas as limitações no início e contribuísse para a compreensão da disciplina e para melhorar a comunicação dele. Eu fiquei fazendo a ponte de comunicação dele com outros professores nesse período. Essa disponibilidade juntamente com os demais professores e estudantes em buscar a aproximação e tentar ajuda-lo foi muito importante para que ele se sentisse acolhido, seguro e tivesse liberdade de se expressar. Cada um, à sua maneira, buscou estratégias para que as dificuldades fossem diluídas. Hoje ainda existem dificuldades, mas é mais na compreensão do conteúdo das aulas, o que tem sido minimizado pelo suporte da tutora. Incentivamos a participação nos projetos que a UFCAT oferecia a estudantes indígenas, mas ele não participou nesse período. Também foi importante o contato com outros estudantes indígenas que já tinham maior domínio do português para auxiliá-lo mais diretamente.
	PROF34	Na minha relação e no processo de ensino e aprendizagem não foram empecilhos porque eles tiveram e tem a possibilidade de expressar-se na sua língua e traduzir com gestos ou palavras para os demais, mas considerando uma Universidade que tem um dos seus objetivos a inclusão e não tem tutores indígenas ou que

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		conheçam suas comunidades, etnias e formas de vida, só reforça o lugar da dominação e exclusão. Não se fala pelo outro e nem do outro e muito menos quando não se conhece, não se tem a vivência. “É preciso estar molhados da realidade”, como diz Paulo Freire.
	PROF35	Sim. Com o programa de monitor/tutor do aluno indígena, lembro que era uma aluna do curso de Letras.
	PROF36	Não.
	PROF37	Sim. Fiz atendimento individualizado. Para exemplificar questões/temas na área de gerenciamento em enfermagem procurei trazer exemplos de unidades de saúde que localizam nas aldeias indígenas e a forma como se faz a gestão.
	PROF38	No componente curricular que ministrava os saberes eram oriundos da influência eurocêntrica no pensamento latino americano sobre História, Sociologia e Filosofia do Corpo....me incomodava muito o fato desse processo de colonização ser a mola mestra da relação pedagógica...então fiz alterações nos conteúdos: primeiro ministrei aulas que tratavam na cosmovisão indígena no Brasil – povos xavantes e krenac - sobre corpo e natureza...não sabia ao certo se isso iria impactar positivamente nos dois estudantes indígenas dada a diversidade cultural que cada povo traz...todavia nos demais estudantes brancos, os diálogos e debates foram calorosos;;;outra iniciativa foi que me aproximei dos dois indígenas e propus que o seminário final da disciplina fosse feito por eles, tendo como referência práticas lúdicas fortemente presentes na cultura infantil e jovem dos xavantes a princípio o acordado é que apresentariam o seminário na língua materna xavante e haveria um colega tradutor, mas não conseguimos assegurar isso, então apresentaram o seminário em português...passaram um vídeo sobre uma luta corporal que meninos xavantes são submetidos na passagem da infância para a adolescência afim de afirmarem os votos dessa transição...lembro que ao terminarem a apresentação do vídeos e, a exposição das fotos, textos e transparências, a sala foi acometida por um silêncio ensurdecedor do tipo ‘NOSSA!!!! AH UMA CULTURA COMPLEXA E RICA A SER ABSORVIDA NUM COMPONENTE CURRICULAR COMO ESSE, NÃO POSSO DAR AS COSTAS A ESSA TAREFA, QUAL SEJA, INDIGENIZAR MEUS SABERES E NÃO RECOLONIZA-LOS”” ...” houve uma profunda autocritica naquele momento...pensei: é necessário que esses saberes façam parte de meu planejamento...é necessário que possam falar e trocar na nossa língua mas também na língua deles, MAS COMO?????? Não havia caminhos.
	PROF39	Sim. A principal dificuldade que percebo está no momento de leitura e interpretação de artigos e textos científicos. As tentativas para atenuar tais dificuldades tem sido agendar orientações presenciais (que não ocorreram porque eles não compareciam, envio de áudios (whatsApp) explicativos; conversas durante aula.
	PROF40	Tive que buscar outras formas de comunicação, por meio de música, violão, brincadeiras, lanches/comidas.
	PROF41	Não. Por meio de conversas e atividades de orientação individual. Me recordo que em uma das primeiras conversas, a estudante ficou muito incomodada com meus apontamentos. Entendi, posteriormente, que talvez eu estivesse tentando sobrepor a língua portuguesa à língua indígena que ela dominava.
	PROF42	Sim. Adaptamos textos teatrais/literários clássicos à realidade de 2023. Inclusive foi leitura obrigatória para toda a turma, o livro “O Uruguai”, de Basílio da Gama.
	PROF43	Eles pouco interagiam comigo e com os colegas durante as aulas,

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
6. Como você acredita que essa situação possa ser melhorada? Quais políticas você proporia para serem adotadas pela universidade a fim de facilitar o contato e relações entre indígenas e não-indígenas?		eram reticentes quando eu lhes fazia alguma pergunta relacionada ao conteúdo e também quando, ao final da aula, eu reforçava que eles poderiam entrar em contato comigo para agendar um horário para tirar dúvidas ou com os monitores da disciplina. Também procurei pela monitora do projeto Baquara que acompanhava um dos alunos, porque o outro desistiu da disciplina em pouco tempo, deixando de frequentar as aulas de uma hora para outra. Falei com a monitora que gostaria que me auxiliasse trabalhando com ele alguns pontos que eram basilares para a disciplina.
	PROF44	Sim. Eu caminhava até sua mesa ou pedia para que se sentasse perto de mim; mostrava exemplos do que eu estava propondo no telão; olhava as tarefas no caderno. Na 1ª atividade proposta na aula de Inglês, um estudante indígena realizou a tarefa, escrevendo um pequeno texto sobre si mesmo, e foi além: escreveu sobre si, também, em sua língua (sem eu pedir). Quando me entregou, li em voz alta a parte em inglês e pedi para que ele lesse a parte que estava na sua língua. Além disso, a tutora do BAQUARA acompanhou de perto esse estudante.
	PROF45	Não.
	PROF1	Antes de matricular em curso ou disciplinas, se apropriarem do básico da língua portuguesa, cálculo e sistemas da universidade, capacitação continuada dos discentes e docentes, provas escritas e orais de aptidões para cursos, tutorias obrigatórias, limitação na quantidade de disciplinas a se matricular a depender da/s carências diagnosticadas, aplicando-se algumas das situações acima a qualquer alunado, outras mais especificamente para atender indígenas, para melhor acolhimento e inclusão, sobretudo para melhoria do saber e não fortalecer práticas assistencialistas de forma preponderante. Dar as ferramentas necessárias para formar profissionais capacitados.
	PROF2	Acredito que sim. O calendário do indígena deveria iniciar antes dos demais para que houvesse um período de adaptação à cidade, à universidade, à comunidade como um todo. Neste período, poderia haver um intensivo de língua portuguesa, administração financeira, dentre outros.
	PROF3	Acredito na educação em saúde em relação aos discentes, docentes e funcionários da instituição como estratégia fundamental para acolhimento adequado e inclusão desses alunos na comunidade acadêmica. É necessário que essa temática seja mais amplamente divulgada nos diversos cenários, incluindo simpósios, jornadas, congressos, etc.
	PROF4	Nada a declarar.
	PROF5	Esses meninos precisam, inicialmente, fazer uma adaptação cultura, para saber utilizar os serviços da cidade, da universidade, saber utilizar o dinheiro e, em meio a isso, necessitam de aulas de língua portuguesa, esse é o maior entrave na aprendizagem e nos relacionamentos desses alunos. São extremamente tímidos e reservados e o entrave da língua os faz mais reservados ainda.
	PROF6	Tendo em vista o fato da ausência dos alunos nas aulas, acredito que o acompanhamento a eles possa ser melhorado quanto à estão do compromisso com as aulas, com as atividades das disciplinas, no sentido de explicar que eles precisam procurar o/a docente quando forem se ausentar da cidade, que há a possibilidade de requerer prova em outro momento. A dificuldade com os dois discentes se deu no trato com as atividades acadêmicas porque eles não compreenderam que havia um plano de curso a se seguido, com leituras, atividades e avaliações.
	PROF7	Eu puder viver a experiência de diálogo com os monitores do

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		programa Baquara. Em alguns semestres senti que foi mais efetivo que em outros, pois a dificuldade de aproximação que mencionei anteriormente, parecia acontecer também entre os monitores e os alunos indígenas. Mas confesso que ao refletir sobre isso faço suposições de que talvez não seja um entrave linguístico apenas, que eu percebo que existe, mas acredito que possa ser algo mais ligado a dificuldade de nos aproximarmos da cultura e dos modos de ser e viver desses alunos. Acho que a proposição seria no sentido de pensar políticas mais abrangentes. São muitos povos e modos de vida e a universidade ainda é muito padronizada. Eu não tenho conhecimento sobre as culturas indígenas. O pouco que sei, aprendi com esses alunos, ao abrir espaço nas aulas para que entrelacem sua realidade ao conteúdo trabalhado. Mas vou ousar fazer proposições: uma monitoria precisa ir além da prestação de auxílio com as questões acadêmicas. Se houvesse, uma política que garantisse uma monitoria que conhecesse a cultura dos alunos, isso seria muito formativo para nós professores, e imagino, que mais confortável e efetivo para os alunos. Mas repito, são muitos povos. Não podemos incorrer no risco de achar que um único formato de monitor seria possível. Para isso, seria necessário investir em pessoas que estudam ou são pertencentes aquele povo para auxiliar nessa mediação da comunicação linguística e também atitudinal. O universo acadêmico é algo novo para os alunos indígenas: pela língua, pelos comportamentos sociais, pelo modo de se relacionar com o ambiente e etc. É um aprendizado processual e isso precisa ser considerado na organização do trabalho pedagógico, mas para isso é preciso um trabalho colaborativo de professores, monitores e demais setores da gestão da universidade. Outra proposição seria promover uma discussão mais ampla, formativa e legalmente garantida: o conhecimento científico é muito eurocêntrico. Precisamos descolonizar. É descabido que os povos originários acessem a universidade e vejam que o conhecimento partilhado aqui é tão hierarquizado e mais, que valorize fatos, situações, movimentos que foram responsáveis por dizimar seus povos, sua cultura e sua história. Garantir políticas que descolonizem nossos currículos penso ser uma primeira iniciativa. Para isso: momentos de formação docente; exigências de reestruturação das referências bibliográficas trabalhadas, buscando valorizar os conhecimentos tradicionais; escuta dos alunos indígenas para realização dos planejamentos semestrais dos cursos/disciplinas dos quais fazem parte; e por fim, realização de movimentos de valorização e divulgação da cultura indígena junto aos demais alunos da universidade, para que seus colegas os conheçam e para que se integrem a convivência social.
	PROF8	É importante ter uma ação institucional que considere todos os aspectos que envolvem os estudantes indígenas na universidade, inclusive criar ações que colaborem com orientação e estudos envolvendo a formação de estudantes com contextos das disciplinas dos cursos, com professores e coordenação de cursos. É preciso ação conjunta.
	PROF9	Inclusão nos PPC de conteúdos relacionados a educação, saúde e modo de vida dos povos indígenas. Promoção de espaços dentro da Universidade para divulgação e debate sobre diversidades e singularidades indígenas, a saber: Grupos de pesquisa voltados especificamente para a questão indígena; Organização de eventos científicos, voltados para a educação e saúde indígena: encontros, rodas de conversa sobre os saberes indígenas; Visitas técnicas em comunidades indígenas; Elaboração de Podcasts, vídeos,

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		exposições fotográficas.
	PROF10	Penso que nós, docentes, precisamos ser melhor capacitados e preparados para essa situação, a fim de conseguirmos realmente incluir essas pessoas em nossas atividades. Uma sugestão seriam os cursos de capacitação tanto nas principais línguas de nossos discentes, mas também capacitação a respeito de seus costumes e formas de interação. Tais cursos poderiam ser elaborados e oferecidos em conjunto (parceria) com a FUNAI, a fim de realmente trazeremos especialistas que nos ajudem nessa transição para a nova realidade universitária.
	PROF11	Maior comprometimento por parte dos alunos indígenas com as tarefas em grupo. A falta desse compromisso tem resultado em um notável distanciamento com colegas de classe. Com o passar dos semestres eles tendem a ficar excluídos dos trabalhos em grupo e é muito difícil convencer os alunos não-indígenas a formarem grupos com os indígenas. Acredito que além de melhorar esse quesito entrosamento, acho que treinamentos de informática e computadores disponíveis possam melhorar esse entrosamento e realização das atividades, até mesmo com maior independência. Entendo as barreiras culturais, mas eles precisam compreender que é uma tarefa de ambos, indígenas e não-indígenas.
	PROF12	Acredito que possa sim ser melhorada, mas não acredito que será fácil porque é preciso uma mudança de cultura sobre a educação e sobre os indígenas nas falantes do português. Acredito que as políticas linguísticas, assim como existe em outras universidades, seriam de sua relevância na UFCAT e balizariam a nossa prática docente. Para mim, ainda é muito intuitivo o trabalho de sala de aula com esses alunos e tenho me colocado muito como aprendiz também.
	PROF13	Poderia ser melhorada com políticas institucionais de acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento da linguagem/cultura do indígena e também qualificação continuada do corpo docente. A universidade não qualifica o docente para esse tipo de situação. Talvez também criar disciplinas de nivelamento do indígena, pois eles chegam com muita dificuldade de conteúdo básico.
	PROF14	Primeiro elaborar uma política contínua com ações voltadas para sanar as dúvidas e apoiar os/a estudantes. Segundo propor para a comunidade acadêmica principalmente estudantes e professores/as a possibilidade de ações contínuas em que possam ser ditas e discutidas as dúvidas e dificuldades em relação ao enfrentamento dos problemas de diálogos provocados principalmente pelo não entendimento linguístico. Terceiro, propor cursos de língua portuguesa e leitura para os/indígenas que sejam voltados para a área de escolarização. Quanto, respeito com a cultura diversa.
	PROF15	Acredito que pensarmos nesse intercâmbio dentro de nossas vivências do Curso de História serão muito interessantes. O Curso de História é um <i>locus</i> prioritário para aprofundarmos essas vivências e interação. Políticas públicas de inclusão, permanência e participação de tais alunos é importantíssima, “tratando desigualmente os desiguais” para a realização de uma justiça social, construção de uma democracia que não mascare as lutas indígenas e a cidadania desses povos que também são brasileiros.
	PROF16	Aprendizado da cultura indígena em nossa comunidade universitária a partir de espaços que promovam trocas de experiências.
	PROF17	Acredito que o contato prévio com os alunos seria importante, pois já poderíamos pensar em estratégias de ensino voltadas para o

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		aluno indígena. Além disso, cursos de português deveriam ser obrigatórios para indígenas da UFCAT. Para melhorar a relação entre indígena e não-indígena os docentes deveriam passar por algum treinamento/oficina sobre a cultura indígena, acredito que isso criaria uma atmosfera de maior confiança entre o aluno e o docente.
	PROF18	Acredito que seja necessário trabalhar a formação dos professores com atividades formativas afim de pensarem a aprofundarem a cultura indígena. Fortalecer e ampliar as políticas de assistência específicas para os indígenas (maior número de bolsas que atendam as diferentes necessidades).
	PROF19	Acredito que ter uma disciplina que trabalhe a língua portuguesa com o estudante é importante. Porém, mais do que isso, vejo ser importante a universidade dar suporte aos professores para que consigam trabalhar com os estudantes indígenas.
	PROF20	Políticas específicas. Protocolos obrigatórios de acolhimento e acompanhamento dentro dos cursos. Pautas obrigatórias dentro de todos os planos de ensino. Prestação de contas dos gestores de curso.
	PROF21	Em 2014 publiquei um artigo em defesa da educação bilíngue indígena na escola formal. Cito um trecho aqui “Nesse sentido, defendemos o ensino de História numa perspectiva crítica, pluralista e combativa, que contribua para a revisão dos currículos e métodos de ensino, construção de novas práticas e políticas no sentido de combater a exclusão, a dominação e o desaparecimento da cultura indígena e tradições afro-brasileiras que constituam a formação de nossa população. O desafio das atuais políticas públicas e da educação é garantir a continuidade e a ampliação das ações efetuadas até aqui e garantir a existência e os direitos da educação indígena” (O Ensino de História Indígena e Afro-Brasileira: avanços e entraves das políticas públicas nas escolas brasileiras). Entendo que é dever da Universidade criar espaços de formação para professores, como cursos e oficinas de capacitação, pois muitos professores têm uma formação que não contempla as necessidades da atualidade e ainda estão presos a velhos modelos ultrapassados. Bem, como acredito que é importante uma secretaria (ou algo assim) com especificidades para acolher e ouvir demandas como promover eventos continuamente e não apenas da forma como ocorre (dependendo que as Unidades promovam)
	PROF22	Creio que o primeiro passo seja a formação docente no sentido de compreender que cada etnia carrega consigo diferentes visões de mundo, diferentes concepções de temporalidade e de formas de construção do conhecimento. As pedagogias indígenas podem passar a constituir as concepções teóricas e metodológicas de nossos PPC'S.
	PROF23	Com o diálogo com os nossos professores, com a interação com profissionais que dominem o universo cultural de nossos alunos e suas respectivas etnias, assim como com a comunicação da forma de construir uma relação de ensino-aprendizagem em que o discente e o docente possam ficar confortáveis com os diferentes universos culturais e as novas construções de ensino, direcionadas para cada um dos nossos alunos(as).
	PROF24	Essa relação entre os alunos e professores é de suma importância, pois são poucos que se dispõe a interagir, ouvir, tentar compreender e acolher o aluno indígena. Outro ponto que precisa ser melhorado é a interação professor/aluno indígena, tendo em vista que os conceitos teóricos, termos técnicos, visão de mundo e realidade atual fora das aldeias é um universo totalmente diferente

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		e os professores precisam aprender formas de contribuir para o conhecimento a partir da bagagem que eles trazem, mesmo porque os alunos irão se formar e a maioria deles voltarão para as suas aldeias, logo, precisam entender o contexto que se aplicaria também naquele local. As políticas universitárias deveriam conter programas de educação continuada para os professores e a assessoria estudantil deveria pensar estratégias de interação entre os alunos. Por exemplo, uma bolsa para os alunos que fizerem a integração/ambientalização de até cinco estudantes indígenas? É um fato a se pensar.
	PROF25	Precisamos melhorar o debate sobre educação intercultural; cada professor precisa estudar um pouco sobre a História e Cultura das etnias as quais pertencem seus alunos, pois a heterogeneidade é imensa e o que se aplicava a um aluno pode não se aplicar a outro. Precisamos desenvolver uma sensibilidade para de fato conseguirmos fazer com que os alunos se sintam a vontade para atuarem em sala. No caso do Curso de História diante da presença da nossa primeira aluna é começar a estudar um pouco mais a etnia a qual pertence para numa relação dialógica ir conseguindo identificar como formar bem nossa 1ª historiadora indígena.
	PROF26	Na medida em que houver contatos a convivência tende a superar. A entrada e permanência são fundamentais para diminuir o distanciamento.
	PROF27	Capacitação de professor com o mínimo de informação sobre os indígenas que estamos recebendo em sala de aula.
	PROF28	Acredito que a construção que se encontra em curso deverá melhorar as condições dos alunos indígenas na UFCAT, bem como de qualificar a comunidade não-indígena para receber e relacionar de forma mais democrática, respeitosa e valorosa com esse público em específico. Penso que além dos espaços de debate e expressão é também necessário marcar os espaços físicos e visuais com a presença cultural de representatividade desse grupo que vem ocupando a universidade e provocando a necessidade de modificações que nos tornarão mais inclusivos e diversos.
	PROF29	Acho necessário que tenhamos a informação prévia de quem são esses alunos e de possíveis dificuldades que eles possam ter, afim de um melhor acompanhamento. É difícil identificarmos as dificuldades e muitas vezes são vamos perceber depois que o(a) aluno(a) reprova na disciplina.
	PROF30	Com as duas alunas que tive contato, sinto que a maior dificuldade foi quanto à produção escrita. Fazer as provas e trabalhos, mostraram-se tarefas complicadas para as alunas. A dificuldade tinha relação com a escrita e não tanto com a fala. Acho que uma política importante seria ministrar no Centro de Línguas um curso de Português específico para alunos e alunas indígenas. Além de criar eventos que pudessem contar com a participação de alunos e líderes da comunidade indígena. Podemos pensar em oficinas de qualificação para os/as docentes, tanto da língua, quando da cultura indígena, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem.
	PROF31	Acredito que o acompanhamento pedagógico que já existe pode contribuir para o aprendizado dos estudantes e a maior interação social também. Mas esses alunos tem que ser convencidos da importância desse acompanhamento e frequentar com regularidade.
	PROF32	Na UFCAT existe a Secretaria de Ações Afirmativas (SEAF), ligada diretamente à Reitoria e a Pró-reitoria de Políticas Estudantis

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		(PRPE). Estes órgãos, sobretudo a SEAF, tem a função de fomentar debates e elaborar políticas e ações específicas para os grupos. Ademais, frequentemente, tanto a Secretaria como a PRPE possuem um contato direto com as coordenações dos cursos, possibilitando um canal de comunicação eficaz e trocas de informações valiosas em relação à interação dos indígenas e não-indígenas.
	PROF33	Penso que um curso de Português, deveria ser oferecido e obrigatoriamente cursado por eles, desde o ingresso. O preparo dos professores com formações específicas para lidar com esses estudantes, pois embora tenhamos boa vontade em inclui-los em tudo, me faltava conhecimento para lidar com ele. O apoio de tutores que efetivamente consigam ajuda-los, pois são um suporte muito bom que, se tiver uma boa relação com os professores, contribui muito com o aprendizado e na relação do aluno com os professores e alunos não indígenas.
	PROF34	a) primeiro compreendermos que não existem saberes mais e saberes menos. Todas as etnias tem seus conhecimentos ancestrais e no processo histórico nos apropriamos de alguns dos seus conhecimentos e desqualificamos outros; b) tutoria indígena precisa acontecer com tutor ou tutora indígena; c) quando a tutoria indígena acontecer com tutor/a não indígena que este compreenda a língua da etnia e ou tenha vivências nos territórios indígenas; d) não existe tutoria sem a relação de confiança, quando assim acontece é colonialidade, colocar o outro dentro da forma colonizadora; e) o papel da tutoria é contribuir para que cada pessoa se assuma como sujeito e fortaleça suas potencialidades para que a formação contribua para que assumam e contribuam com suas comunidades.
	PROF35	Formação docente contínua especialmente para aqueles cursos que recebem regularmente estes alunos de linguagem nativa, também eventos de apresentação da língua e cultura deles e promover oficinas de capacitações específicas, considerando que há uma diversidade de dialetos e práticas entre eles e suas comunidades. Penso ser importante trazer representantes destas comunidades para a Universidade e promover a integração. No curso de medicina há estudantes indígenas, porém nenhum que utiliza o dialeto/linguagem nativa, todos falam português.
	PROF36	Percebo que no curso em que leciono (Medicina), os estudantes indígenas não apresentam tantas dificuldades de comunicação e/ou de adaptação. No entanto, no cotidiano da Universidade, muitas vezes observo estudantes indígenas de outros cursos que estão, na maioria das vezes, sozinhos, sem “uma turma”. Geralmente os percebo mais quietos, tristes... Acredito que poderiam ser realizadas ações para promover maior integração intercultural na Universidade, como por exemplo, apresentações musicais da cultura de povos originários para a comunidade. Além disso, acho que seria relevante chamar os indígenas da Universidade e ouvi-los sobre suas reais necessidades, dificuldades (de preferência, se dialogar com grupos separados – verificar as diferentes tribos). A pesquisa em questão é de extrema importância para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e equânimes.
	PROF37	Percebo que a UFCAT tem baseado nos últimos anos acolher, ouvir e entender as necessidades dos indígenas, seja por meio da pró-reitoria de assuntos estudantis, seja através de projetos de extensão. Quanto as políticas, para além da acessibilidade, permanência e alimentação, percebo que estes estudantes não

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		vêm sós para a cidade de Catalão, de um modo geral trazem família e que muitas vezes vivem em situação de grande vulnerabilidade. Acredito que uma política que envolvessem as secretarias de saúde, CREAS, CRAS, enquanto referências e contrarreferências auxiliariam a permanência dos alunos na universidade.
	PROF38	Os indígenas e quilombolas deveriam ser regidos por um RGCG específico, que leve em consideração o calendário cultural e social das aldeias e povos. A Universidade deveria ter no seu quadro técnico tradutores e linguistas especializados em línguas e dialetos dos povos originários, afim de que parte significativa das produções acadêmicas pudessem ser produzidas nas línguas mãe. Os componentes curriculares e disciplinas curriculares deveriam absorver os saberes dos povos originários como conteúdo, afim de que evitássemos os processos de colonização e re-colonização em que indígenas estão inseridos. Os processos de integração dos indígenas nas Universidades devem respeitar os saberes originários que trazem e não uma cientificização branca de sua experiência universitária. O acolhimento e apoio pedagógico dos indígenas não passa somente pela mediação de tutores, mas de tutores preparados tecnicamente para o domínio da língua materna da etnia que auxilia. O diálogo entre Coordenações de Curso e tutores deve ser sistemática e distribuída durante o calendário acadêmico com processos pedagógicos mais orgânicos entre professores, estudantes indígenas e quilombolas e tutores.
	PROF39	Além da acolhida, divulgação da cultura indígena no espaço da UFCAT, acredito que uma política voltada para a questão linguística seja primordial e urgente. Assim, não só os indígenas fariam parte da formação, mas, também, professores e técnicos, de modo a repensar práticas pedagógicas, avaliação, trabalho com gêneros textuais, em especial, textos acadêmicos, atendimento e outros. Recentemente, comecei a participar do Curso de Extensão BAQUARA, o que tem me proporcionado inserção à discussão da temática indígena e sua cultura.
	PROF40	Penso que devem ser fortalecidas as ações que já estão sendo desenvolvidas na PROGRAD (Baquara) e na PRPE (bolsas, auxílios, RU, MUC). Além disso, outras ações devem ser criadas no âmbito da UFCAT, como formação para os professores, projetos culturais, apoio pedagógico etc.
	PROF41	Acredito que falta formação docente (orientações ao corpo docente no que se refere a acolhida e desenvolvimento pedagógico junto à comunidade indígena. Recentemente, conheci uma iniciativa da UFG muito interessante nesse sentido). Também entendo ser importante orientações às/aos estudantes indígenas quando aos seus direitos, assim como estratégias para suplantam as barreiras linguísticas e culturais.
	PROF42	Leitores e ledores que, efetivamente, acompanhem os discentes indígenas. Adaptação de conteúdos das disciplinas às especificidades dos mesmos.
	PROF43	A meu ver, falta um acompanhamento didático-pedagógico mais de perto e efetivo por parte da coordenação do curso, da coordenação de políticas estudantis, dos monitores do projeto Baquara, porque sinto que falta uma integração entre elas, o que acaba deixando a cargo exclusivamente do professor a responsabilidade pelo mau ou bom desempenho do aluno. Entendo ser necessário a realização de momentos, como rodas de conversa, para que docentes e discentes do curso conheçam os alunos indígenas, seus hábitos, culturas, línguas, para que não haja a sua discriminação e para que

Questão	Código do/a professor/a	Resposta
		eles se sintam pertencentes ao grupo e capazes de aprender. No caso dos docentes, é fundamental que haja momentos de formação para pensar em como os conteúdos precisam ser ajustados para que os alunos indígenas alcancem uma aprendizagem efetiva, evitando a evasão. Também vejo a necessidade de aprimorar o acompanhamento que é feito por monitores do Projeto Baquara, porque o docente não tem contato com o mesmo (a não ser, como foi no meu caso, que busque informações informalmente sobre quem são e como contata-los), para alinhar estratégias didáticas continuamente. Enfim, acho que falta articulação entre as diversas instâncias para identificar as dificuldades e buscar saná-las.
	PROF44	Com monitores da disciplina, se possível, que fossem da mesma etnia dos estudantes.
	PROF45	A(o) aluna(o) indígena busca a Universidade para adquirir conhecimento especializado que poderá e deverá ser destinado e revertido ao seu povo. Desse modo, é preciso que a Universidade busque preservar os hábitos e cultura das(os) alunas(os) indígenas e não tente impor novos hábitos e cultura. Neste sentido, é necessário estabelecer uma política de acompanhamento pedagógico às(aos) alunas(os) indígenas na Universidade e, ainda, viabilizar a inclusão curricular para a educação bilingue Libras/Português e indígena.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DAS RODAS DE CONVERSA

De modo a preservar a enumeração das linhas e das páginas, as transcrições dos áudios das rodas de conversa têm início na próxima página.

RODA DE CONVERSA 01 – DIA 12 DE AGOSTO DE 2023 – 59min.

Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo

Participantes: Alisson, Denis, Dza, Euricko, Evanio, Euzebio, Felisberto, Graziele, Hanuan, Indianara, Ivone, Jocastra, Kenio, Marina e Walace.

1 Cacildo: Bom dia de novo, né? Vocês podem ficar tranquilos e tranquilas, porque é
2 para ser uma roda de conversa que a gente fale mesmo o que é que a gente sente,
3 o que é que a gente passa dentro da universidade. Se vocês tiverem alguma
4 dificuldade, né? Eu posso explicar de outra maneira e a gente vai conversando. O
5 importante é que a gente se entender nesse momento e eu entender também vocês,
6 não é? Como vocês estão dentro da universidade, da UFCAT, no caso, então quero
7 começar a explicar o quê? Eu sou o Cacildo, eu sou, é, servidor da universidade. Eu
8 trabalho aqui há 13 anos e trabalho na PROEC, na Pró-reitoria de Extensão e
9 Cultura e faço doutorado em Estudos da Linguagem aqui também na universidade.
10 Uma vez, quando eu estava organizando um evento, eu já era coordenador de
11 cultura, eu estava organizando a Calourada Cultural e tinham poucos alunos
12 indígenas, não é, Ivone?

13
14 Ivone: Três ou quatro, só.
15

16 Cacildo: Mas só que a Ivone # é# ela E a Ivone me chamou a atenção porque ela
17 falou, ela disse que não tinha muita receptividade, né? Com vocês, a universidade
18 não tinha, que assim que os alunos entravam, os alunos ficam meio perdidos, não
19 sabiam como ir num lugar e no outro não, às vezes, na leitura dos documentos,
20 também não entendiam, então, que precisavam de alguma ajuda, então foi quando
21 eu pensei, bom, eu vou fazer o doutorado, então Eu pensei em fazer justamente, né,
22 para trabalhar com vocês, com os alunos indígenas da universidade da UFCAT,
23 para que a gente possa entender melhor quais são as dificuldades de vocês, né? Se
24 são dificuldades em relação à língua portuguesa. Se em relação à cultura de vocês,
25 enfim, para a gente entender, porque se nós temos cotas, significa que nós temos
26 que também receber vocês da melhor maneira possível, né? Entender quais são as
27 dificuldades, respeitar a cultura, enfim, tudo isso. Então esses dados que nós vamos
28 nessa roda de conversa e no formulário, vocês vão ter uma opção. Que você será
29 posteriormente, depois eu procurarei cada um para assinar um termo de
30 consentimento de participação. Daí, vocês vão ter a opção lá de marcar. Se vocês
31 querem ou não serem identificados ou identificados, porque é que é que nós
32 estamos gravando e eu pedi para os meus colegas me ajudarem, porque como eu
33 não conheço vocês, se eu gravar só no meu celular depois, eu não vou saber quem
34 falou. Então, por isso que a gente vai registrar, vai gravar. Daí, vocês vão decidir
35 depois se querem ou não, que a identidade de vocês e a imagem sejam
36 identificadas na pesquisa.
37

38 Cacildo: A demanda inicial seria que não iríamos identificá-los, Tá? Na pesquisa já
39 escrevi isso, que a gente não identifica, a gente coloca, por exemplo, um código. A1,
40 por exemplo. Aluno 1 ou aluna 1, lá na pesquisa a gente não identifica nada de
41 vocês. Esses documentos, esses formulários que eu pedi para vocês escreverem,
42 eles também não são identificados na pesquisa. Só eu vou ver as respostas,
43 entendeu? Mas eu preciso saber quem fez para poder salvar os documentos. Eu
44 tenho que guardar por 5 anos. Eu tenho um comprometimento de pesquisa que não

posso fazer absolutamente nada com esses documentos. Entendeu? A não ser guardá-los e preservá-los, tá? Então assim, a pesquisa é muito séria, tá? Então vocês podem ficar tranquilos e tranquilos em relação a esse tipo de coisa. Então, não era para podermos identificar vocês. Porém, a Ivone falou: *olha, eu quero ser identificada, eu quero que coloque o meu nome*, então ela falou, *eu quero porque é uma coisa histórica, né? Nós estamos participando da universidade, eu quero que saiba, porque depois é essa tese que será feita será para a universidade pensar em políticas de permanência*. Eu vou fazer a análise, isso também será da universidade. Pensar em política, de afirmação para vocês e de permanência, entendem? Porque não foi feito nenhuma pesquisa com vocês assim ainda, para saber o que é que precisa. Na época que precisa ser melhorado e tudo mais, certo? Ivone você quer complementar?

Ivone: Sim, e eu acho importante a gente ser publicado porque tem gente que só quer escolher nossos dados e a gente não é visibilizado e a gente precisa ser visibilizado para que os próximos parentes, os próximos parente nossos venham e também sejam reconhecidos. Nossa, aquela, aquela turma lá esteve presente, lutou por nós, esteve aqui. Porque se a gente só participá de pesquisa, a gente nunca vai ter tipo assim, Ah! participei de uma pesquisa, mas não tem o nosso nome. Então, por isso que eu falei que eu quero que coloca o meu nome, se vocês também quiserem, eu acho que é importante, porque vocês também vão entrar numa coisa de doutorado, entenderam? Tipo assim, ele é, é doutorado. A gente, nós precisamos de pesquisa de doutorado, que será bom para o nosso currículo. Futuramente, entendi que a gente teve participação que só a gente participar vai ser bom para o Cacildo conseguiu fazer as políticas públicas, mas nós só vamos ser tipo é, só vai ser coletado só os nossos dados; então eu acho que é importante a gente estar presente para ele como ele não se importa. Vai dar visibilidade para nós, alunos indígenas, ao ficar, tipo um futuro também. E para agora, porque qualquer coisa vai dizer não. Eu participei de uma pesquisa que estava com o Cacildo e está lá, vai lá colocar o nosso nome, colocar o nosso nome na pesquisa e já está lá os nossos nomes. Eu acho que isso é importante. Aí eu não sei se você gostam, se acha ruim, aí você pode falar.

Cacildo: É, aí quando eu vou procurar vocês para assinarem o termo que participou da pesquisa. Aí vocês vão poder dizer lá no termo se vocês querem ou não. Não são obrigados, tá? Ninguém é obrigado a nada, tá? O que a gente quer fazer aqui é aproveitar o máximo esse momento para as pessoas conversarem. Então podem ficar à vontade. Eu peço que falem só um pouco num tom mais alto para a gente poder gravar, porque senão depois, quando eu for ouvir a gravação, eu não consigo identificar as respostas, está certo? *(Ruídos externos)*

Cacildo: Aí uma pergunta que eu quero iniciar, e aí, vocês vão respondendo, a gente vai conversando, né? Em relação à dificuldade que vocês tiveram pra entrar na universidade. Desde quando vocês vieram, antes de fazer o Enem? Qual foi a dificuldade que vocês tiveram para entrar?

Ivone: É muitas, viu... Isso aí, agora é que está mais tranquilo, mas entrar é difícil para a vinda da gente, não é fácil. Tem gente que não tem# passa no Enem, às vezes não tem condições de pagar, né? Às vezes tem gente que vem só com o dinheiro contado mesmo. Às vezes as pessoas pegam emprestado quem não tem

condições, alguns já têm condições, mas a maioria das pessoas vejo muita dificuldade para as pessoas. Teve esse ano, não é? Colega que a gente teve que ajudar, não é Euzébio? Para tentar chegar na universidade que tinha passado, né? Esse ano! Então não é fácil para a gente já sair de lá. Primeiro, conseguir passar no Enem, né? Que não é fácil ter uma boa nota pra entrá na universidade, o que já dá para ver sobre vocês que pegaram UFG inclui ver as nossas notas lá e consegue diferenciar os alunos coiso, então isso já é um peso que a gente não consegue. Como não consegue assim, não é todo mundo que consegue fazer um Enem, é não sabe quando que é só os que tentam mesmo e às vezes faz um ou 2, 3 vezes o Enem e dá tirar uma boa nota e a gente tenta, né, pra vim pra cá depois, tipo...

Evanio: Quando eu era... Fica na aldeia, é a primeira vez que fui lá fazendo o UFG, né? Duas vezes eu fiz# fui lá na Goiás, em Goiás Velho, aí não deu certo no primeiro, aí depois eu fiz um ENEM para passar na UFG, inclui, né? Aí eu fiz, aí depois eu mandei 2020, eu passei, mas é muito difícil de chegar aqui, né? No Catalão. Eu pedi com os outros, com os outros, com primo, irmão, para ajudá com dinheiro para vir aqui. Aí arrumei, eu vim, eu escrevi uma aqui, aí depois voltei, voltá na minha aldeia. Aí depois, quando começar [a] aula, na presencial, eu voltei. É muito difícil de falar alguns. É difícil para mim ainda, a língua português, isso é importante para mim, para nós todos, quer dizer assim, é lutar para aprender, para aprender mais, né? É isso aí.

Cacildo: Alguém teve dificuldade# alguém também teve dificuldades em relação à língua portuguesa? e tem a língua# quem tem a língua materna, que que não é a língua portuguesa, levanta o dedo, por favor. Quem fala outra, quem aprendeu a língua de vocês# de lá, a língua lá da aldeia de vocês primeiro para depois aprender a língua portuguesa? 1,2,3,4,5,6,7.

Evanio: Todos os xavantes (risos).

Cacildo: Então vocês aprendem primeiro a língua de vocês, que é a língua da família, Hum, e aí, depois de quanto tempo vocês foram aprender português?

Euzebio: Eu acho que demora é... Deixa eu me apresentar primeiro, eu acho que todos já me conhece, eu chamo Euzebio, estou fazendo curso em enfermagem, estou no nono ano agora mais atrasado por causa da questão agora que eu a gente vai falar, ressaltando também a língua, principalmente a língua e a cultura e sobre a trajetória é minha, é realmente a gente# para nós é desafio, é muito desafio tanto, tanto na cidade. E na aldeia a gente não enfrenta desafio, não é só que tipo assim. Na minha época eu passei no ano 2019. É no ano 2019, o tipo, a gente vem de baixa renda também, então de baixa renda, um problema tipo a gente vem, tipo, o dinheiro já é contado. O que é que eu vou pagar esse aqui, esse aqui eu vou gastar na passagem depois, depois acabou, aí quando eu passei aqui é, eu também tentei, foi 2 vezes em Goiânia, na área de saúde, porque desde criança eu já gostava, tipo, na área de saúde, cuidando de outra pessoa, tal tal tal. Aí eu, quando eu terminei esse ano médio no, no, no ano 2000, eu acho que 2016, [[2016]] ano, aí eu tentei não. Eu estava procurando um# a universidade pública federal, só que eu tentei na UFG, aí não deu certo. Aí decidi ficar um pouco na minha cidade, ééé... fazendo particular enfermagem mesmo na minha cidade, só que por causa da renda não deu certo aí, tipo, às vezes é... minha família mudou pra cidade no município Primavera

e lá, tipo o dinheiro, meu pai ganhava tipo 1000 e pouco aí 1000 e pouco pra nós é pouco tipo, somos 7 irmão, aí às vezes gastava no aluguel, tá. As contas, essas coisas aí, tipo, às vezes eu parava de pensar, será que vai dar certo ano que vem aí no ano que vem, no ano 2019, não 2018, eu tentei de novo, no Jataí no UFG mesmo, no UFG inclui. Ai... às vezes, tipo, às vezes eu procuro direito meu dentro da universidade. É para ter tipo um auxílio, benefício para nos mantermos aqui. Aí no ano [de] 2018 não deu certo. Infelizmente aí eu continuei 2 anos no particular. Aí, só que tipo, as vezes a gente, quando eu não pagava, aí acumulava o valor. Aí eu parei, aí no ano [de] 2019, minha terceira opção é UFCAT, na verdade, UFG inclui é aí depois que essa estava em transição, é de ser independente. Aí no ano [de] 2019 deu certo, mas é quando eu mudei para cá é, a gente enfrentou muita coisa, muito desafio na questão da# de lidar com os professores dentro da universidade, também a própria, tipo, a nossa língua também, que dificulta muito, tipo, a compreensão das aula, dos conteúdo. Aí, é a adaptação também dentro da cidade a gente enfrenta, então é a gente#... No começo eu sou sofri bastante, mas graças a Ivone, que me ajudou às vezes, tipo assim, é o dinheiro que eu ganhava bolsa era 400 e poucos e, as vezes, não dava tipo se eu pagava aluguel, depois o resto, tipo, comprava as comidinha para mim manter. Aí depois, esperando, tipo assim, é, é... eu acho que não é fácil para todo o mundo, mas agora, com a graça às nossas lutas, o calouro que vem é, já tem, tipo, já é incluso tudo, tipo assim, ter acesso à moradia, alimentação não demora. Isso é para mim já basta, tipo, a universidade reconhecendo as nossas, tipo, a nossa existência, porque, porque qualquer lugar que eu for você vai, você vai tipo, quando eu for na outra cidade, vamos encontrar meu parente todos no Brasil. É buscando espaço, ocupar espaço. Eu acho que é isso, a minha trajetória que eu contei e agradeço pela# é principalmente seu para a sua tese para doutorado.

Cacildo: Quem aqui está, quem entrou esse ano aqui? Quais são que entraram esse ano na universidade? 6 entraram esse ano? 5? É, eu vou perguntar especialmente para vocês (tosse) como é que está sendo esse início? Está sendo fácil? Como que está sendo para vocês? A expectativa de vocês chegarem aqui como foi# está sendo do jeito que vocês imaginavam? Está faltando alguma coisa, como é que é?

Euricko: Bom, é o meu nome é Euricko. Faço biologia, começar agora esse ano. Sou irmão do Euzebio. Bom como eu comecei agora, pra mim 'tá indo bem, mas, como você falou, às vezes para a gente, tem dificuldade também de falar Português, sempre falo, eu não me escondo, não, quando alguém me pergunta, principalmente professores e por exemplo, agora. E momento que não fala não, eu falo, mas às vezes eu erro, mas é normal. Antes eu era fazer ciência da computação, mas não é aqui, é em Goiânia. Mas eu desisti. E eu não gostava também, mas antes disso eu gostava muito, é se totologia. Só que não deu certo para mim, passei foi [no] ano de 2020. Mais ensino médio terminei aqui em Catalão. Aí depois. Eu mudei para Goiânia. Mas eu tive dificuldade muito. Aí esse ano eu mudei para cá por causa da minha família, morar perto da minha família. Agora estou morando em Catalão, que graças a Deus as coisas estão tudo certo para mim, principalmente minha família e meu irmão. É isso.

Cacildo: Como você, como é que foi?

194 Kenio: O meu nome [é] kenio. [Eu] faz letras, eu entrei esse ano. Aí eu também
 195 tenho dificuldade de a língua quando eu vim para cá. Aí, eu pensei que era entrar na
 196 moradia. Eu pensei que era a vontade de entrar, mas então fui procurar meu tio
 197 Euzebio. Eu fiquei [na] casa dele. Eu esperei o editá. Aí ele...
 198
 199 Cacildo: E você, está conseguindo acompanhar bem as aulas?
 200
 201 Kenio: Tô, mas tem mais dificuldade de conteúdo.
 202
 203 Cacildo: Seus colegas te ajudam?
 204
 205 Kenio: Ajuda.
 206
 207 Cacildo: Todos têm# todos sentem isso, que os colegas da sala ajudam? Assim,
 208 como é essa relação de vocês com os colegas? Porque pelo que eu percebi é,
 209 vocês falam português, né? Aprendeu português primeiro, vocês também, né?
 210 Aprendeu português? Então, está mais relacionado à etnia de vocês, né? Vocês são
 211 ou não é você também, mas você, irmão do Euzebio, ele é sobrinho, sobrinho, você
 212 também, parente, primo, você primo, primo, primo, primo também do Euzebio, a
 213 família inteira.
 214
 215 Evanio: Então, não, é assim, nós sempre em casa a gente tem um clã, né? Por isso
 216 a gente divide.
 217
 218 Euzebio: Aí a gente, tipo assim, nosso bisavô, é a gente herda essa, essa, essa
 219 divisão. Em clã e o outro clã qualquer qualquer aldeia que qualquer outra aldeia que
 220 você vai é na no, no meu caso, no caso da xavante, é ser primeiro você tem que
 221 saber é nós primeiro precisamos saber a história um pouco e para ser, tipo,
 222 conhecer é para ser considerado ele quem é primo, tio, se ele é meu, é meu, meu
 223 avô, no caso, é vou contar o Videncio. O Videncio eu achava que era meu tio, só
 224 que quando cheguei aqui, eu perguntei para ele me contar a história dele. Ah, não,
 225 não é seu pai eu acho que é meu sobrinho, então você é meu avô então. Aí, tipo, até
 226 agora não estou conseguindo olhando ele como meu avô, só a gente conhecendo o
 227 primeiro a história um pouco para a gente considerar, para saber o certo.
 228
 229 Ivone: Então o Videncio é avô da maioria de vocês ou só a de vocês 2?
 230
 231 Euzebio: Ele é o mais velho
 232
 233 Ivone: Mais velho? Então, pelo clã, vocês têm o Videncio como o mais velho.
 234
 235 Cacildo: E vocês, como o que está sendo? Vocês compreendem bem os textos?
 236 Vocês falam em português, mas tem dificuldade na escrita, na leitura?
 237
 238 Ivone: Na leitura eu tenho dificuldade.
 239
 240 Jocastra: Eu tenho, porque os texto que os professor passa são eles bem difíceis, na
 241 maioria. Eu, por exemplo, tenho muita dificuldade de compreender os textos.
 242

243 Mariana: Eu também tenho dificuldade em aprender texto, tenho uma certa
 244 dificuldade também em apresentar em público, por exemplo: eu tenho um seminário
 245 para apresentar, tenho muita dificuldade de falar, não é questão, tipo assim, às
 246 vezes eu estou entendendo, eu vou apresentar aquilo, mas quando chego na sala
 247 de aula eu não consigo me expressar da forma que eu queria, falar do jeito que eu
 248 tinha pretendido, sabe, falar ali na sala. Aí, isso que 'tá me atrapalhando mais. Eu
 249 [ar]riscava mais, tipo assim, não da forma que eu queria fazer e ainda falo assim.
 250

251 Cacildo: Mas isso você acha que 'tá relacionado a alguma coisa de vergonha em
 252 relação a quem você é? Ou porque você não gosta mesmo de apresentar?
 253

254 Mariana: Não, tipo assim, eu tenho vontade de falar bem, [em] público e tal, mas,
 255 tipo assim, a timidez faz parte disso, sabe? Atrapalha a gente. É, como se fala...
 256

257 Ivone: E também a gente não é treinada, né? Mari? Vamos falar de assim a gente
 258 não?
 259

260 Mariana: É falta essa parte, assim, trabalhar em cima disso, sabe a apresentação?
 261 Acho que eu não sou a única que teve essa dificuldade na sala na sala de aula.
 262 Assim, às vezes a gente trabalha assunto que a gente sabe, por exemplo: vamos
 263 trabalhar um assunto relacionado ao lugar que você mora. A gente sabe tudo, mas
 264 na hora de falar ali a gente tem dificuldade de explicar para eles como funciona e
 265 como é que é.
 266

267 Cacildo: Vocês moram na cidade ou moram em alguma comunidade?
 268

269 Ivone: Na aldeia.
 270

271 Cacildo: Na aldeia, todos, todos vocês. Você é também. Vocês já se conheciam
 272 antes?
 273

274 Denis: Prima, prima ela aqui.
 275

276 Ivone: A maioria, todo mundo é, a maioria, nem que seja de terceiro grau, de quarto
 277 grau, mas alguém é parente.
 278

279 Cacildo: Quando vocês vieram fazer o curso, vocês vieram porque vocês tinham
 280 vontade de fazer uma universidade# tem a vontade, ou vocês vieram com a questão
 281 de que lá na aldeia de vocês, foi determinado que vocês venham ou vocês quiseram
 282 vir?
 283

284 Ivone: É porque a gente quis vir mesmo, sabendo que tem muita escassez de
 285 funcionários, não é? Hoje em dia, graças a Deus, não mais, porque tem muita gente
 286 está se formando e procurando faculdade para a gente poder trabalhar, tipo, dentro
 287 da nossa idade, [...] Mas hoje, graças a Deus, acho que nós, que xakriabá é um dos
 288 maiores, que tem mais estudante fora aí em todo lugar e que está expandindo. Acho
 289 que até o serviço vai ficar pouco, porque todo mundo está se formando graças a
 290 Deus, formando não, estão tentando se formar não é se formar, a gente não sabe, a
 291 gente está aí no caminho, para tentar, mas nós. Nós estamos tentando bastante não
 292 só aqui no UFCAT, Santa Maria, em vários lugares, Bahia, em todos lugares. Então,

que nem agora são 14, cada um de nós traz mais um, mais um parente nosso vai ser 30 já. E eles também é o que estamos combinando, cada um trazendo pelo menos uma pessoa, entendeu? Como ajudar uma pessoa ou falar, escreva nesse curso, entendeu? Para conseguir multiplicar aqui dentro, a gente fica mais fortalecido, porque que nem o Denis disse e o Euzebio, *quando eles chegaram no início, não tinha nada* [em] 2018. A partir de 19, 2019 que a gente começou a ter as coisas, que nem hoje em dia os que vêm agora a gente pode falar com tranquilidade, vocês podem vir que vai ter isso, isso e isso porque já é uma coisa que foi criado, então, os próximos parentes não vão sofrer tanto quanto os outros que sofreram que pensarem em desistir. E mesmo assim, alguns já pensam em desistir porque tá difícil também, entendeu, tipo de interpretação eu, que sou uma pessoa, então# vocês eu consigo falar, [mas] na classe, pensam de eu (*som de voz gaguejando*), eu gaguejo que nem vara verde, não sei o porquê, entendeu? Tipo e eu tenho facilidade de conversar com os outros, mesmo eu sabendo que eu [fico] numa raiva, porque eu falo assim: professor, eu sei fazer, mas só que eles me pressionam e eu não consigo falar. Aí eu, gaguejo mais que tudo, aí parece que eu sou a pior burra a ignorante porque eu não sei nada, mas não é que eu não sei nada. Se você conversar comigo só assim talvez eu consiga te expressar que nem esse dia foi. Eu fui na coordenação do curso e falei ó isso, isso, isso, isso todas as escalas. Diz, Ivone você sabe tudo. Sim, sim, mas a hora que eu chego lá, não consigo falar.

Cacildo: Mas essa questão de falar de apresentar trabalho. Vocês acham que isso também tem a ver com# porque na universidade é quando a gente vai escrever, tem que escrever português padrão, né? A língua padrão. Você tem que ler os textos, língua padrão. Quando você vai apresentar, você também tem que falar o português padrão. Vocês acham que pode ter algum tipo de timidez em vocês, em função disso também. Porque quando vocês falam, as pessoas estão ouvindo vocês, os colegas, eles estão entendendo que você está fazendo o melhor que você pode fazer ali, que você realmente não é uma vontade de vocês, que a língua de vocês não é a língua portuguesa, língua materna. Língua materna, é a primeira língua que a gente aprende, é a língua que a gente aprende da família, né? O que vocês pensam sobre isso?

Euzebio: Eu acho que por causa da interação também, é porque eu acho que a maioria aqui é... a gente cria um vínculo primeiro, no caso, eu criei vínculo com meu primo, tá, tá conhecendo. Aí depois a interação com o tipo é mais fácil procurar tipo, tipo entre indígenas. Eu procuro a Ivone. Às vezes, eu e o meu primo procura, Ivone procura ele, tipo isso já a gente já tem o vínculo, mas no caso do nossos colegas dentro da aula é, somos, é, vamos dizer que é não é muito complicado, é somos, é tipo, meio, tipo, não é, nós somos, não é muito comunicativo com o outro, mas com fora isso, entre os indígenas, a gente tipo interage rápido, só que eu acho que essa interação eu acho que no meu caso#... quando cheguei aqui, fiquei tímido, ficava calado, só que eu é tipo, demorô para interagir com conhecer outros colegas. Eu acho que isso também, eu acho que atrapalha na hora dessas atividades, na hora do seminário, porque eu acho que é normal, é ter nervoso na hora da apresentação, mas é nervoso... Eu acho que é muito ruim, tipo, já deixa em branco. Se eu errar, aí já tipo pensamento, já vou embora com conteúdo eu aprendi. Mas depois da apresentação a gente lembra, nossa, isso eu estudei. Eu acho que é isso.

343 Cacildo: Vocês estão caladinhos, essa é uma oportunidade de falar sem vergonha.
344 Como estamos aqui?
345
346 Ivone: O Wallace tá... não está gostando do curso. Fala Wallace. Ele não está
347 gostando do curso. Eu sugeri para ele que depois ele mudasse. Não é porque
348 ninguém é obrigado a estar em um lugar.
349
350 Cacildo: Qual curso que você está fazendo, Wallace?
351
352 Wallace: Ciências biológicas,
353
354 Cacildo: Ciências biológicas, por que você não está gostando?
355
356 Euzebio: Eu acho que por causa disso é, é, tipo, a gente. Eu acho que ele é falante
357 também às vezes, [[Mas]]
358
359 Ivone: [[Não compreende]]
360
361 Euzebio: [[não entende]]
362
363 Cacildo: Não compreende, e você?
364
365 Felisberto: Eu [es]tou fazendo curso de Pedagogia e porque eu gosto muito para
366 aprender, para saber as práticas e também eu gostei. Para ajudar diante...Se
367 formando e voltar pra a aldeia pra ajudar os povos. Os povos xavantes, as crianças.
368 Então é isso aí.
369
370 Cacildo: Vocês aprenderam primeiro a língua de vocês na aldeia e vocês
371 aprenderam português dentro da aldeia também ou fora?
372
373 Euzebio: Só as básica, tipo assim é tipo um cumprimento mesmo. É bom dia aí, tipo,
374 a gente traduzia, era o aro. Na nossa língua, tais fazem básico, tudo bem, as
375 perguntas, mas é na cidade que a gente, tipo, aprofundando um pouco.
376
377 Cacildo: Mas vocês estudaram fora da aldeia também?
378
379 Euzebio: Eu terminei estudo no ensino médio, terminei na cidade mesmo, só um ano.
380
381 Cacildo: Todos vocês terminaram.
382
383 Euricko: Eu terminei aqui, no ano de 2020. Mas antes disso, eu sempre falo assim,
384 eu não sei falar assim, quando eu era pequeno, mas eu aprendi com o pai assim.
385 Minha mãe era, pra falar a verdade, minha mãe ainda não sabe falar, só o meu pai.
386
387 Cacildo: Português, ela não fala português?
388
389 Euricko: Não, ela não sabe não. Mas ela sabe... Ela entende, mas ela não sabe
390 falar. Por isso eu sempre falo com as minhas irmãs, para elas estudarem bastante.
391 Ano que vem, já vai entrar mais uma da universidade aqui.
392

393 Cacildo: Você.
394
395 Dza: Eu chamo Dza.
396
397 Cacildo: Sim!
398
399 Dza: Estou fazendo Educação Física aí, então estou gostando de saber educação
400 física. Esse é o meu sonho aí, o que é todo mundo que tem dificuldade. Aí eu
401 também tenho muita dificuldade nisso estou aprendendo agora iniciar aula do meu
402 colega está me ajudando. Estou te perguntando também sobre o trabalho e eu acho
403 que esse é o meu. Aí, então, todo o mundo. A gente vai falar primeiro nossa língua
404 materna aí agora está começando. Agora, quase não é quase melhor, não é? Estou
405 tentando [aprender] Língua Portuguesa, não é?
406
407 Cacildo: Os textos que você lê, da faculdade, você entende? Sim? Tipo quantos por
408 cento você diria que você entende? 10%, 20% quando você lê um texto, por
409 exemplo, aquele formulário que vocês responderam, vocês acharam difícil de
410 responder, de ler e responder?
411
412 Dza: Acho que pouco 20%. Dez, acho que dez
413
414 Cacildo: Você?
415
416 Alisson: Dezoito. Dezoito por cento (risos e tosses)
417
418 Ivone: Zero.
419
420 Cacildo: Você? Também dez. O Dza já tá mais habituado, né?
421
422 Cacildo: E vocês?
423
424 Denis: Ah, pra mim foi tranquilo.
425
426 Cacildo: Foi?
427
428 Jocastra: Pra mim também.
429
430 Cacildo: A dificuldade de algum vocabulário. Seja uma palavra. Não é que vocês não
431 entendem o texto. Às vezes uma palavra que é nova. É isso que você quis dizer...
432 da, da compreensão, né? Agora, e da escrita?
433
434 Marina: Também, mas tipo assim, como eu falei, o negócio não é nem a forma de
435 falar dentro da sala, né? A pergunta que você fez. O problema pra mim não é esse,
436 é a forma de falar, que as pessoas vão entender. Eu consegui me expressar, falar
437 do jeito que tem que ser. Tipo, ah, eu entendi o texto daquela forma. Eu, ah, tipo
438 assim, entendi o que o texto tá falando, porém eu não consigo me expressar dentro
439 da sala de aula como deveria ser.
440
441 Grazielle: Eu acho que às vezes também a gente se sente incapaz, porque na nossa
442 sala só tem gente que estudou nas melhores escolas, sabe ler muito bem, sabe falar

443 muito bem e quando chega a gente, a gente, a gente fica com vergonha. Tem vezes,
444 tipo, no início, que eu me sentia excluída por não poder falar muito bem, não
445 conseguir me expressar no seminário e ter que montar grupo. Aí eu ficava meio de
446 canto, eu tinha mais amigas, amigas mais próximas da sala que sempre me ajudam
447 até hoje, assim, eu sempre faço grupo com elas, que elas sabem o meu nível de
448 dificuldade e sempre estão ali pra me ajudar. Só que eu acho que nem é tanto de
449 não saber falar, acho que aquela insegurança de estar fazendo errado, de estar
450 falando alguma coisa errada, em questão do português, da escrita, Mesmo que a
451 nossa escola seja muito boa, ela não tem o nível dessas outras pessoas. Eu escrevo
452 muita coisa errada, eu falo muita coisa errada. E eu acho que isso dificulta muito. O
453 jeito que os professores formulam as provas, as perguntas, também é uma
454 dificuldade muito grande pra mim, porque eles problem# dificultam muito, ao invés
455 de colocar uma simples razão, dificultam, colocam um monte de palavras que não
456 precisava e você fica lá, o que que é isso? De onde que 'tava isso? E eu acho que
457 isso é o que me traz mais segurança, sabe? Principalmente nas provas, quando
458 inicia o período, aí é um professor novo e você não sabe como é a forma da prova
459 ali, né? Você fica desesperada, estuda de todo jeito. E, tipo assim, no meu caso, eu
460 estudo, estudo, estudo, estudo e não entra nada na minha cabeça. Aí isso me traz
461 insegurança enorme.

462

463 Marina: Também, né? Todos os professores que entendem, né? Por exemplo, a
464 gente tem quatro professores, tem dois que entendem, ah, você é indígena, você
465 tem uma certa dificuldade e tal. Já para outros, a gente é igual aos outros demais
466 que estão ali na sala, eles não se importam.

467

468 Cacildo: E vocês?

469

470 Hanuan: É a mesma coisa (risos).

471

472 Cacildo: Você tá há quanto tempo aqui na faculdade? Um ano, um ano.

473

474 Cacildo: Denis?

475

476 Denis: Eu?

477

478 Cacildo: Quanto tempo?

479

480 Denis: Eu entrei em 2018.

481

482 Denis: Eu fazia ADM. E eu troquei de curso.

483

484 Cacildo: Você tem dificuldade?

485

486 Denis: Assim, nos começos... Assim, sobre reação¹ com os colegas eu nunca tive.
487 Porque com ADM, quando eu entrei, Foi ótimo, porque sempre para dividir grupos,
488 os meninos, não# Quando eu entrei na# eu falei que era índio, né? Aí os meninos aí
489 me perguntô. Até hoje eles me chamam de Indião, João Paulo e João Vitor. Foi os
490 únicos que sempre me carregavam. Eles estão formando o mês que vem já, de
491 ADM. Eu saí da# eu peguei transferi de curso, entrei na enfermagem, mas com a

¹ Acreditamos que seja a variação da palavra "relação".

mesma coisa. Colega, pra mim, não teve problema nenhum. Mas sobre divisão de grupo, sim, porque eles já sabiam que eu tinha muita dificuldade, mas sempre teve umas meninas que sempre me colocaram no grupo deles também. Até hoje, eles me colocam. *aí por exemplo...* Eu fui pro... Como é agora, eu tô no PCA aí, tem um ótimo grupo, que eles queriam que eu parte, eles querem que eu parte de qualquer jeito desse grupo, porque nós pegamos a PCA 2 e eles querem que nós continuemos em Pradão², no nosso grupo. Aí eu falei pra eles, não tem como, porque tá difícil passar nessa matéria. Agora sobre interpretação do texto, eu consigo ler bastante, formalizar, mas não se interpreta o texto para fazer aquele tipo de relatório, fazer aquele relatório que eu fiz.

Cacildo: Fazer análise.

Denis: Fazer análise, você colocar o padrão, fica muito difícil. Agora, sobre a apresentação, também tive uma dificuldade, mas é que nem o meu professor falou, mas eu esqueci. Para você poder ter uma boa apresentação, você tem que... como é que eu falo? Tem que estar preparado. Você nunca vai ser preparado para alguma coisa. Então, você prepara, tal, tal. Mas mesmo assim eu tinha muita dificuldade de errar, porque eu tinha medo de falar alguma palavra errada e alguém ficar rindo, isso que era o meu problema. Mas aí depois de# que eu comecei, que eu tô pegando o TCC1, eu peguei o TCC1, já montei, tudo, aí depois disso que eu me senti mais acolhido foi a professora Escapel, que ela me acolheu pra caralho, a Escapel, não tenho o que falar dela, é uma professora ótima. Porque ela falava para o mestre, não, des tiver toda dificuldade, eu estou aqui para te ajudar, em qualquer momento. Então, eu disse, professor, eu tenho muitas dificuldade em fazer relatório. Ele disse, não, eu estou aqui para te ajudar, você faz o corrijo de seus erro e eu te falo, compreendendo. Aí, depois disso (barulho com a boca), eu acho assim, acho que eu apresentar, eu apresentar um trabalho, acho que quase não tem muita dificuldade, não. Porque você tem que se preparar, você nunca pode despreparar para uma apresentação.

Marina: Sim, mas quando o professor colabora com aquele aluno, fica mais fácil pra gente. Eu tenho dois professores que, tipo assim, entendem minha dificuldade, conversam comigo, sabe? Eu também não tenho um problema, tipo assim, de informação de todo mundo, converso com todo mundo. Tenho o meu grupo de sempre, né? Que a gente sempre vai junto. Mas é isso, né?

Ivone: Mas é o que eu falo, sempre é importante é acolhimento. Se você se sente acolhido no curso, tem alguns alunos que tem a dificuldade de não conversar com outro, mas tem outros que já tem a facilidade. E isso já dá uma facilidade mesmo com as nossas dificuldades. Então, eu também tenho algumas meninas que me acolhem, eu sinto acolhida, mas tem outras que estão cagando e andando pra gente, então a gente tem que se juntar com essas pessoas que realmente querem tentar também a gente ir pra frente, porque a gente não quer ficar aqui 10 anos, 15 anos, a gente quer formar em 5, 6 anos o máximo, estourando assim.

Cacildo: Essa dificuldade que vocês têm, a universidade tem feito alguma coisa, tem algum projeto, alguma coisa que seja... Uma política, digamos assim, em relação a ajudar vocês nessa questão das dificuldades em relação à produção de texto, em

² Variação de padrão.

541 relação à língua portuguesa, em relação à questão de fazer com que vocês também
542 se sintam integrados nos grupos. Os professores têm feito alguma coisa também
543 para poder integrar vocês, né? É... como que é isso?

544

545 Denis: É, agora mesmo sobre correção de texto. Foi muito bom porque tem a
546 menina do Baquara, a tal da Dayane, que eu fiz uns relatório e ela corrigiu, deixou
547 padrão, porque o que eu coloquei não estava padrão. Ela disse assim: *eu coloco*. Eu
548 entreguei para a professora até, falou que estava tudo certo. Para mim foi ótimo
549 esse programa do Baquara. Porque eu só montava e ela corrigia os erros, montava
550 os erros.

551

552 Ivone: É isso, porque a gente não sabe... a gente sabe escrever# como eu fiz o
553 meu, só que a gente não sabe se tá certo. *Ah, esse daqui tá tudo errado*. Fiz um
554 rabisqueiro, fui lá e corriji tudo. E o Baquara, isso nos ajuda com a interpretação da
555 letra, da pedagogia, e nós que temos dificuldade na escrita. Então isso tá sendo
556 acolhido, mas agora o problema que a gente tá lutando e vamos conseguir, que já tá
557 a caminho, é que a gente tem as disciplinas específicas, é o que você quer criar,
558 mas não é projeto que a gente quer oferecer, a gente quer que você... Tenta pensar
559 em políticas públicas, leis que falam: *eles têm direito de chegar e já ter as matérias*
560 *específicas*. Porque a gente sabe que a universidade não tem grana, mas a gente
561 precisa criar, incluir a gente.

562

563 Cacildo: Específicas que você fala seriam aulas, por exemplo, de língua portuguesa
564 para indígenas ou produção, com específicas formas.

565

566 Ivone: Específicas sim, imagina, tem as meninas da psicologia, da enfermagem, da
567 pedagogia. Alunos que estão lá acima de nós, que nos ajude a desenvolver, porque
568 eles irão conseguir tirar nossas dúvidas da disciplina do todo custo, entendeu?
569 Porque...

570

571 Cacildo: Mas alunos indígenas que estão estudando antes.

572

573 Ivone: Ou alunos que não são indígenas.

574

575 Cacildo: A gente está tentando indígena...

576

577 Ivone: É, muito isso.

578

579 Ivone: Assim, uma pessoa que sim... monitor, mas.

580

581 Ivone: Não pode falar monitor que é insti[tu]cional, aí fica, nós fica igual os ele, então
582 a gente tem que ser diferenciado de ter apoio de outra maneira, porque se for
583 monitor, eles me explicaram que não pode, que aí vai ser insti[tu]cional, todo mundo
584 pode participar, né, por lei, aí eles estão pensando em criar, tipo assim, apoiadores
585 dos alunos indígenas, se nós, entre nós aqui, querermos ser das outras pessoas que
586 virão, a gente pode, Entendeu? É isso que a gente 'tá propondo. Mas se a gente não
587 tiver ninguém, nós aqui, que é... os menino da Educação Física, os outros cursos,
588 escolhe uma pessoa com afinidade do curso acima de nós, que faz, porque eles vão
589 conseguir ensinar nas disciplinas no qual o baquara não consegue, que é só
590 interpretação de texto, MTP.

591
592 Cacildo: Entendi.
593
594 Ivone: E a gente precisa passar nas disciplinas que barram o curso, que é de ano a
595 ano. Entendeu?
596
597 Cacildo: Entendi. O apoio específico das disciplinas...
598
599 Ivone: Das disciplinas do curso de cada curso (barulho de passos de outra pessoa).
600
601 Cacildo: Quando foi que você começou o curso?
602
603 Kenio: Só esse ano.
604
605 Cacildo: Esse ano? Tá sendo fácil, difícil? Como que tá sendo pra você? Estudar
606 aqui?
607 Kenio: Difícil, né? Tem disciplina, né? Tem [disciplina] difícil.
608
609 Cacildo: Qual o curso que você tá fazendo?
610
611 Kenio: Letras.
612
613 Cacildo: Letras. Vocês dois, né? Não, pedagogia.
614
615 Felisberto: Pedagogia.
616
617 Cacildo: Tem mais alguém da letras?
618
619 Kenio: Não.
620
621 Ivone: Aí o Baquara já supre muit'a pedagogia, porque são alunos da pedagogia que
622 eles conseguem desenvolver e letras que tem muito.
623
624 Cacildo: Porque entende o conteúdo, né? Conteúdo, sim.
625
626 Ivone: Agora nós, Psicologia, Enfermagem e outras, História, Administração, ainda
627 não tem ninguém.
628
629 Cacildo: Vamos continuar mais um pouquinho e depois a gente vai finalizar. Tem um
630 lanche. Vocês estão querendo jogar futebol, né?
631
632 Evanio: Eu não (risos).
633
634 Cacildo: Quem está querendo jogar? Você? Vocês vão ter tempo, calma...
635
636 Ivone: Mas também acho que é importante, assim. a proposta que você tiver alguma
637 coisa de inclusão, tipo dos editais que vai ter agora, né? A gente vai criar o nosso
638 edital indígena e quilombola de novo da UFCAT. Nesse edital tem também aquele
639 lugar porque a gente concorda, se a gente quiser trocar entre nós alunos do curso, a
640 gente não consegue por causa das notas diferenciadas, né? Então, a gente

641 precisava ser incluída no nosso edital que troca de curso entre nós, indígenas e
642 quilombolas dentro da Universidade. Por isso, não dá oportunidade não tem aquelas
643 vagas remanescentes, internas, a gente ter uma vaga também pra nós aqui, com o
644 nosso grupo, só desses alunos. Por quê? Se a gente for concorrer com os outros, a
645 gente nunca vai conseguir atingir a meta devido às notas de corte do Enem.
646
647 Cacildo: Sim. Quem entrou no início do ano? Levanta o dedo, por favor. Início do
648 ano, deste ano. Quem entrou? Você entrou neste ano?
649
650 Ivone: Não, não.
651
652 Cacildo: Este ano.
653
654 Euricko: Eu entrei só este ano.
655
656 Cacildo: Vocês já tem# concluíram um período, né? Um semestre. Quantas
657 disciplinas vocês# assim, quantas que vocês fizeram, quantas que vocês foram
658 aprovadas?
659
660 Grazielle: Já fechou?
661
662 Cacildo: Não fechou a primeira ainda.
663
664 Ivone: Quantos que vocês acham que vai conseguir, entendeu? Tipo, se tá difícil, se
665 tá fácil.
666
667 Cacildo: Vão conseguir, serem aprovados, esse semestre, nas disciplinas todas ou
668 como é que está?
669
670 Kenio: Eu acho que vão conseguir três (ilegível).
671
672 Cacildo: Três. Quantas que você cursou? Quantas você fez? Não. (vozes não
673 identificadas ao fundo)
674
675 Kenio: Ao todo.
676
677 Kenio Cinco!
678
679 Cacildo: Cinco, aí você acha que três, você vai ser reprovado.
680
681 Ivone: Reprovado ou passar?
682
683 Kenio: Vou passar.
684
685 Cacildo: Vai passar, tá vendo? É isso aí.
686
687 Cacildo: você?
688
689 Euricko: Eu ainda não sei. Esse semestre vai fechar, acho que só....
690

691 Cacildo: Quantas disciplinas você fez?
692
693 Euricko: Sete.
694
695 Cacildo: Sete?
696
697 Euricko: Sete, mas eu tranquei duas aí.
698
699 Ivone: Você que trancou duas lá. [[Eu também faço sete, acho que nem três já é
700 problema]]. *É normal* isso.
701
702 Cacildo: Qual o curso que você faz?
703
704 Indianara: Administração.
705
706 Cacildo: Administração.
707 Cacildo: Qual o curso que você faz? Qual seu nome?
708
709 Indianara: Indianara
710
711 Cacildo: Qual o curso que você faz?
712
713 Marina: História.
714
715 Cacildo: Qual o curso que você faz?
716
717 Dza: Educação física.
718
719 Cacildo: Você faz?
720
721 Evanio: Pedagogia também.
722
723 Cacildo: Letras?
724
725 Felisberto: Pedagogia.
726
727 Wallace: Ciências.
728
729 Cacildo: Ciências biológicas? Hã?
730
731 Wallace: Ciência biológica.
732
733 Dzar: Educação Física.
734
735 Cacildo: Educação Física e Ciências Biológicas. Você?
736
737 Jocastra: Psicologia.
738
739 Cacildo: Psicologia. Você?
740

741 Denis: Enfermagem?
742
743 Grazielle: Psicologia.
744
745 Cacildo: Psicologia. Como é da psicologia lá, vocês# como é a relação com os
746 colegas e com os professores? Os professores são...
747
748 Grazielle:Depende muito do professor. Com meus colegas eu sou bem# eles
749 entendem muito.
750
751 Cacildo: Como que é pra você?
752
753 Jocastra: Ah, os professores# De, 14 professores do curso de psicologia, só um que
754 é bom. Só um que entende, que o resto... Nem eu entendo. A situação que, eu tenho
755 muita dificuldade, como vou falar...dificuldade de interpretar texto, porque os textos
756 do curso são muito, assim, difícil. São textos antigos e é difícil de entender. Alguns
757 professores não entendem a questão disso.
758
759 Cacildo: Você sempre estudou na sua aldeia ou você estudou fora depois?
760
761 Jocastra: É... no ensino médio eu estudei fora. Foi na cidade.
762
763 Cacildo: Geralmente vocês fazem todo o básico na aldeia depois no ensino médio
764 vocês saem?
765
766 Indianara: É.
767
768 Cacildo: Vocês também?
769
770 Ivone: Não, tem gente que não, que sai na oitava série e vai pro IF, igual as meninas
771 elas estudaram no IF por um tempo.
772
773 Cacildo: Vocês três?
774
775 Marina: Não, só os dois.
776
777 Cacildo: Só os dois?
778
779 Ivone: Acho que os mais novos...
780
781 Cacildo: Eu também não terminei o Ensino Médio na minha aldeia, eu terminei na
782 cidade. Mas eu estudei o fundamental.
783
784 Ivone: O que tá acontecendo é isso mesmo, os alunos vai até a oitava série pra
785 depois, vai no IF, aí fica três anos e forma um técnico, geralmente, vocês, e depois
786 já ingressam pra faculdade.
787
788 Cacildo: E você, fez técnico?
789
790 Ivone: Eu não fiz técnico, eu fiz na cidade também.

791
792 Cacildo: Você fez o ensino médio?
793
794 Ivone: Eu fiz o ensino médio na cidade, mas até oitava série?
795
796 Ivone: Não, eu fiz todo o ensino porque eu morava na cidade.
797
798 Cacildo: Ah, tá.
799
800 Ivone: E quando a minha mãe casou, a minha mãe foi pra cidade, né? Então, ela
801 não tinha alfabetização e ela queria que nós tivéssemos alguma coisa. Então, ela foi
802 pra Roça, na cara dura, pra cidade e pois a gente na escola, trabalhava cortando
803 cana todos os dias, ela e meu pai, pra gente ter um estudo. Então, quer dizer, não é
804 porque eu estudei na cidade que eu tenho uma boa alfabetização, porque eu tenho
805 pais analfabetos, que não sabia me ensinar, eu tinha que aprender sozinha, eu
806 nunca fui uma aluna de 10, mas eu não fui uma aluna de 0, entendeu? Sempre fui
807 mediana porque eu tinha que aprender tudo sozinha, né? Não tinha ninguém, os
808 professores explicavam, eu tinha que aprender o que você me falou, que eu não
809 podia chegar em casa, mãe me ajuda. Era sozinha. Então, por isso que eu falo que
810 a dificuldade, né, porque às vezes a gente estuda na escola da ciência, que a gente
811 é o melhor. A não ser que seja uma particular, que nem tem curso da medicina,
812 psicologia, os meninos da enfermagem que estudam, é diferente, mas a gente não
813 é, entendeu?
814
815 Cacildo: (tosse). O que você acha que a universidade tem que fazer para poder
816 ajudar vocês? Na sua opinião, o que tem que ser feito? para vocês aprenderem
817 mais, terem menos dificuldades, o que você acha?
818
819 Evanio: É importante para nós, porque alguns da Baquara ajudaram sobre o texto,
820 porque tem muito texto que as professoras passaram para nós, né, e alguns eu
821 consigo acompanhar o texto, mas às vezes não. Aí tem que, é, fazer alguma coisa
822 pra mudar.
823
824 Cacildo: Vocês também têm essa mesma dificuldade? O que vocês sentem que
825 podia ser feito?
826
827 Ivone: Pra melhorar.
828
829 Cacildo: Pra melhorar. O que poderia ser feito?
830
831 Euricko: Pra melhorar mesmo. Descobrir da Biologia. Achei que era fácil, mas tá
832 difícil. Mas será que eu vou desistir ou não? Mas não vou desistir não.
833
834 Ivone: Isso aí!
835
836 Euricko: Porque antes disso eu já desisti uma curso lá em Goiânia, mas isso eu acho
837 que não. Como eu tranquei duas disciplinas, um colega me falou: *Euricko, por que*
838 *você não tá indo na aula?* Eu tranquei só do CAP e do MTP. Ele tá pensando que
839 vou desistir, mas não, não vou desistir não.
840

841 Ivone: É a quantidade de matéria que eu falo, não adianta colocar 7 e reprovar em 2,
842 mas vale colocar 5 e eu sou uma pessoa que peguei de 5. vou conseguir passar em
843 quatro, mas eu já tô há algum tempo mais, e mesmo assim, talvez vou reprovar em
844 uma e vou ter que passar. Então, os meninos que são novatos no primeiro período,
845 é normal pegar quatro, tem uns que conseguem passar em todos, que bom, ótimo,
846 mas não é a realidade, gente, entendeu? Tem que trancar, e eu aconselho. Não
847 estão conseguindo, tranquilizem, entendeu? Por quê? Pra não ficar sofrendo,
848 matutando a cabeça, ficando doente, entendeu? Tipo, porque tá com sete disciplina,
849 não consegue, mas vale pagar cinco, passar em quatro, ou três, entendeu? Do que
850 você pegar sete e ficar quebrando a cabeça nas sete, tentando ir nas aulas das sete
851 e depois ser reprovado nas três, entendeu? Acho que 'tá gastando o seu neurônio à
852 toa. Então, a gente precisa ver isso aí.

853

854 Cacildo: De vocês que 'tá mais tempo, você 'tá há quanto tempo na faculdade?

855

856 Evanio: Eu entrei [em] 2020, né?

857

858 Ivone: Três anos.

859

860 Cacildo: Três anos. Você?

861

862 Indianara: Eu entrei esse ano (tosse).

863

864 Marina: Eu entrei [em] 2021? Não, 2021. Estava fazendo Ciências Biológicas e
865 troquei esse ano para Educação Física, porque eu não estava me identificando com
866 as Ciências Biológicas.

867

868 Cacildo: Então tem dois anos, né? Dois anos que você está fazendo. E você?

869

870 Hanuan: Eu entrei esse ano.

871

872 Alisson: Esse ano.

873

874 Felisberto: Eu comecei em 2022?

875

876 Cacildo: 22?

877

878 Felisberto: Sim.

879

880 Cacildo: Então tem dois anos também.

881

882 Wallace: Sim, esse ano.

883

884 Dzar: 2020.

885

886 Cacildo: Então tem três anos.

887

888 Euricko: Eu entrei esse ano, aí é quatro anos de curso.

889

890 Cacildo: E você? Ah, tá. Entrou esse ano. Você?

891
892 Jocastra: Eu fui em 2021, tem dois anos.
893
894 Cacildo: dois.
895
896 Denis: Dez mil e dezenove.
897
898 Denis: Dez mil e dezoito, aí eu tomei pra... Sim.
899
900 Denis: Eu tomei em 2018 e tomei pra intervalo em 2019.
901
902 Cacildo: Ah, tá. Que a gente... *Dez mil e vinte, né?* É. E você?
903
904 Ivone: Eu também, em 2019, aí troquei, aí fui pra enfermagem [em] 2020.
905
906 Marina: Como eu falei, eu acho que seria interessante uma coisa que a gente
907 trabalha acima disso. A maioria tem dificuldade em apresentar na sala de aula. Seria
908 importante a gente trabalhar isso, né? Interpretação, falada. [[É, é verdade.]]
909
910 Marina: Pra mim é isso, essa dificuldade.
911
912 Graziele: Também acho que nas questões das provas, o professor deveria melhorar,
913 pelo menos pra gente, [[é, eu já pedi isso também]] que tem uma dificuldade pra
914 compreendê.
915
916 Ivone: Eu falo porque eu também...
917
918 Graziele: A professora tem, tem um problema.
919
920 Graziele: Eu tive uma professora que eu quase reprovei, ela fez a prova; aí ela falou
921 que ia me passar um trabalho, depois ela não me passou. Aí ela: *não, se você não*
922 *conseguir, eu te passo um trabalho*. [[é isso que a gente que]] E ela não passou no
923 final, aí eu fiquei muito chateada, problemas psicológicos.
924
925 Ivone: É isso, a gente não quer, se a gente tá tentando esforçar, deveria dar essa
926 oportunidade pra nós, porque a gente não quer ficar reprovando aqui. Que nem, nós
927 temos uma professora que é muito difícil na enfermagem. E ela pôs uma coisa lá
928 também de interpretação. Eu falei assim, eu sabia todas as escalas, aí eu não
929 entendi a interpretação dela. Aí eu pensei, se você tivesse me falado isso, uma
930 palavra, eu tinha escrito tudo o que você queria. Mas eu não entendi a sua
931 didática da prova, entendeu? Eu não entendi a sua pergunta. Aí a gente pensou: *ah,*
932 *não, já fez, já fez*. Não custa dizer, ó, não queremos nota de graça, porque ninguém
933 aqui quer nota de graça com aluno. A gente quer fazer trabalho pra tentar passar na
934 disciplina. Então é isso que a gente tem que pensar em política pra ver um
935 diferencial entre nós. Se caso aluno não conseguir, imagina se ele não chegou 5.6,
936 5.7 eu acho que o aluno é capaz. Aí vai reprovar pra esperar mais um ano,
937 entendeu? Então nesse período assim, dá alguma coisa pro aluno. Fazer com que
938 nós passamos pra gente não ficar. Que a gente tem prazo, a gente é bolsista, o
939 MEC não nos perdoa, entendeu? O MEC dá cinco anos, seis anos. Tchau! Se você
940 estiver quase formando, vai ser trabalho para a universidade, entendeu? Ele não

941 quer saber se você formou ou não. Então, a gente precisa disso, de apoio no início.
942 Então, eu falo, apoio no início de professores, principalmente, a universidade, graças
943 a Deus, tem nos acolhido. Nós precisamos ter mais acolhido. Espero que essa
944 reitoria tenha nos ajudado muito. Que faça mais por nós, entendeu? e política criada
945 no UFG inclui vagas para nós exclusivas, se a gente quiser trocar os alunos que
946 estão matriculados, não é para dar oportunidade para o Brasil todo, porque aí seria
947 injusto para nós também, tem que ser que nós que estamos aqui sofrendo,
948 queremos trocar de curso que nem ele quer, era mais fácil. [[você concorda com
949 isso?]] Aí vai ter que esperar um Enem, fazer um Enem pra trocar. Se a pessoa
950 quiser ir pra medicina, se a pessoa quiser ir pra geografia, a gente vai ter que fazer
951 tudo de novo num momento burocrático, chato, que a gente já sofre demais pra
952 fazer o Enem pra entrar na universidade, entendeu? A gente entra sem saber como
953 é o curso, a gente não sabe nada, a gente tá lá valendo só pra essa pessoa, pra ser
954 legal. Eu já entrei, criei psicologia, mas tem gente que... são# Eu não sei se são no
955 caso do xavante, que são escolhidos para fazer um curso. Tem um povo que é. Tipo
956 assim, se não se identifica, vai ser obrigado a ficar lá até quando conseguir uma
957 nota boa.

958
959 Cacildo: vocês são# Vocês vieram fazer os cursos que vocês queriam. Foi definido
960 na aldeia que vocês não, porque em alguns casos...

961
962 Ivone: eles indicam, né? Pra fazer, pra ajudar quem tá precisando, né? Mas no
963 nosso caso, acho que aqui ninguém...

964
965 Cacildo: Só pra gente finalizar, e aí tá tudo certo? Aí só pra gente finalizar e depois a
966 gente fazer o lanche. Se for necessário, necessário, assim, se vocês quiserem a
967 gente marcar outro dia vocês participam de novo. O que que acontece? Eu acho que
968 a gente vai ter mais intimidade pra conversar, sabe? Eu gostaria que vocês
969 pensassem sobre essas conversas que nós tivemos aqui no dia-a-dia de vocês,
970 porque às vezes aqui não tá identificando muito bem as coisas, mas aí vocês
971 conversam, vejam na sala de aula# A última pergunta: Vocês acham que a
972 universidade poderia, por exemplo, valorizar mais a cultura de vocês, por exemplo,
973 Vocês gostariam de participar de projetos na comunidade que demonstrasse a
974 cultura de vocês, para as pessoas poderem entender que a cultura de vocês é
975 diferente da cultura do outro, da cultura da outra. São várias culturas e que não
976 existe cultura certa e nem cultura errada. É igual a língua, iguais as línguas, porque
977 a língua tem a ver com a cultura de cada um. Então, eu falo só português, por
978 exemplo. Minha língua é portuguesa. Mas você fala português e você tem outra
979 língua. Então, quer dizer, eu posso aprender com você porque você tem uma cultura
980 diferente e eu posso ensinar pra você também e haver essa troca. Na universidade
981 não tem isso. Então, vocês acham que isso poderia ajudar, por exemplo?

982
983 Evanio: Sim, sim.

984
985 Cacildo: É uma proposta, né? Que a gente pode colocar. se há interação, essa
986 interação aqui que a gente tá tendo, por exemplo, se todo mundo ficar tranquilo, de
987 boa, vai aprender, vai aprender mais a língua portuguesa, enfim, a gente vai ter mais
988 intimidade um com o outro, concorda? Então, vamos lanchar? Agradeço vocês e
989 espero que vocês estejam na próxima de novo. Aí a gente pode marcar outro

990 horário, à tarde, sabe? Ou a gente vem, toma o café mais cedo, vem mais cedo,
991 começa... Já. Ah, mais cedo não...
992
993 Ivone: Vem com mais proposta, mais trabalho pra você. Entenderam? O que vocês
994 acham?
995
996 Evanio: É melhor.
997
998 Cacildo: Pode ser? Ou a gente prepara uma coisa mais tarde, faz um lanche mais
999 tarde e vem à tarde. Aí joga futebol de manhã.
1000
1001 Ivone: Não, aí tem que ver com eles.
1002
1003 Ivone: Também pra ficar mais tarde.
1004
1005 Cacildo: A tarde é melhor?
1006
1007 Ivone: Pode ser, porque eles gostam de jogar bola.
1008
1009 Denis: Porque todo sábado a quadra tá agendada pra isso, todo sábado
1010 quadradinha, a gente.
1011
1012 Denis: Já acabou o horário?
1013
1014 Cacildo: Obrigado, vamos lá lanchar?
1015
1016 Ivone: Vamos lá.

RODA DE CONVERSA 02 – DIA 19 DE AGOSTO DE 2023 – 1hora e 24 min.
Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo
Participantes: Alisson, Denis, Dza, Euricko, Evanio, Euzebio, Felisberto, Hanuan,
Indianara, Ivone, Kenio e Walace.

- 1 Cacildo: Gente, só queria fazer uma conferência com vocês. E algumas questões
2 que depois, para eu poder entender melhor, não é aqui o Denis. A sua etnia é
3 xacriabá você. E ela se localiza em São João das Missões, em Minas Gerais.
4
5 Denis: Sim
6
7 Cacildo: é uma aldeia?
8
9 Denis: Uhum.
10
11 Denis: É São João das Missões, é um município.
12
13 Cacildo: Município, mas esse é lá, tem a sua aldeia. Não é? E a sua língua# a outra
14 língua que vocês falam, é português? Não há nenhuma outra língua que vocês#
15 interno assim que vocês conversam?
16
17 Denis: Estão tentando é... buscar, recuperar.
18
19 Ivone: [[Recuperar.]]
20
21 Cacildo: Então, a língua mesmo de vocês é português?
22
23 Denis: Eu sempre falei português,
24
25 Cacildo: Mas vocês falam alguma palavra assim? Sim, sim, do [da], [da] língua de
26 vocês?
27
28 Denis: Sim.
29
30 Cacildo: vocês também são de lá?
31
32 Hanuan: É
33
34 Cacildo: É.
35
36 Ivone: Por isso que eu sei.
37
38 Cacildo: Então você, na verdade, vocês têm algumas palavras, alguns vocabulários
39 incorporados na língua portuguesa, da língua de vocês incorporados na língua
40 portuguesa.
41
42 Ivone: Na língua Akuwẽ.
43
44 Cacildo: Você também é de lá?

45 Hanuan: Sim.
46
47 Cacildo: você? Ah, vocês 4. E vocês?
48
49 Ivone: Tudo xavante.
50
51 Cacildo: Os outros são xavantes e são da mesma aldeia.
52
53 Evanio: Não, não. Alguns [são] de outra região que eu morava, os 2, ele mora de
54 outra região. Sangradouro. [[São de Terra indígena, não para ...]]. Mas é mesmo
55 povo xavante.
56
57 Cacildo: Entendi.
58
59 Cacildo: Mas o povo xavante é... Quando se fala em xavante é o único povo sim, por
60 dentro do povo, fala um povo xavante, tem xavante# um tipo de xavante, outro tipo
61 de xavante ou não?
62
63 Evanio: Não, são únicos.
64
65 Cacildo: São únicos (ruídos não identificados).
66
67 Cacildo: E então vocês falam português, mas estão querendo resgatar a língua de
68 vocês que há [[foi]].
69
70 Indianara: Akuwẽ
71
72 Cacildo: E tem alguém na, na aldeia de vocês que falam, alguém mais velho? E
73 como vocês acham que foi se perdendo assim? (barulho do celular) Você entende,
74 por exemplo, se alguém falar com você, vocês entendem?
75
76 Hanuan: Mais ou menos.
77
78 Ivone: O que está aprendendo? E também o que os alunos, os novos alunos agora
79 estão aprendendo, né, têm uma facilidade maior, porque, tipo, os alunos agora estão
80 tendo, tipo, bem essa aula mesma específica de# da língua, entendeu? Então quer
81 dizer, nós, eu pelo menos não consegui nem o dele, mas essa que ainda pegou uma
82 coisa e os outros estão pegando bem no início agora, do tamanho dela, já estão
83 tentando falar a língua para recuperar...
84
85 Cacildo: estão sendo alfabetizadas nas duas línguas: em português e na língua de
86 vocês
87
88 Ivone: [[alfabetizadas]] nas duas línguas. É, isso. Ah, está agora, né?
89
90 Cacildo: Línguas alfabetizadas, tem 2 idiomas. E em língua de vocês? Entender a
91 língua de vocês... tem ela escrita também ou é só falada?
92
93 Indianara: também é escrita.
94

95 Cacildo: A língua de vocês é escrita também.
96
97 Evanio: Sim.
98
99 Cacildo: Vocês se comunicam tanto verbalmente quanto escrito.
100
101 Evanio: Uhum.
102
103 Cacildo: Tem material pedagógico que ensina na [na] nas aldeias de vocês, a língua
104 assim# cartilha.
105
106 Evanio: Sim, tem dicionário. É tradução da língua portuguesa [[Hum]], aí eu acho
107 que a pessoa# ele traz aqui.
108
109 Ivone: Ele, ele tem um, né? Ele tem um.
110
111 Evanio: Ah, isso alfabetização, né, [[Hum]] vocabulário.
112
113 Cacildo: Entendi.
114
115 Ivone: ele trouxe, conseguiu um pro Álace,# conseguiu dar um livro com um amigo
116 meu que me falou comigo, né? Um livro, não um dicionário.
117
118 Evanio: Um dicionário xavante
119
120 Ivone: xavante.
121
122 Cacildo: Mas é quando é eles, eles falam, por exemplo, na língua deles. Vocês
123 compreendem?
124
125 Não: Não.
126
127 Cacildo: nada?!
128
129 Cacildo: São línguas diferentes
130
131 Evanio: São irmã (*risos*)
132
133 Ivone: Que eles ensinaram.
134
135 Cacildo: Entendi.
136
137 Cacildo: Então vocês, mas vocês estudaram desde pequenos até a oitava série na
138 aldeia, e depois vocês foram estudar na cidade?
139
140 Evanio: Eu não, sempre na aldeia.
141
142 Cacildo: Sempre na aldeia você fez até o ensino médio na aldeia, tem escola lá.
143
144 Ivone: Tem.

145 Denis: Primeiro até a quinta série fiz fora, depois eu voltei pra aldeia.
146
147 Ivone: Foi ao contrário, ele fez no início, fora; foi que estava na cidade, não é?
148 Depois, ele foi para a aldeia e elas estudaram sempre na aldeia e foi para fora
149 depois que era pra ter um# tipo assim, um técnico ou uma coisa não é? E a maioria
150 dos que são bem acolhidos é na UF# Urutaí que acolhe bem, então existem
151 acolhidos, já vão para lá, não é? Acho que o nosso UFCAT também está tentando
152 fazer isso. Acho que a gente vai ter um# uma fama desse jeito também de
153 acolhimento. Porque a partir de antes não tinha. Agora estamos tendo. Então, quer
154 dizer, eles vêm para onde se sentem agregados.
155
156 Cacildo: Hum...Entendi.
157
158 Ivone: Tipo, então você está querendo criar, se você cria mais coisas, não ali, eu
159 tenho certeza que eu não vou ficar desamparado, eu vou para aquela [[uhum]]
160 Universidade que nem Santa Maria, onde eles se sentem acolhido porque tem, né
161 a...
162
163 Cacildo: Santa Catarina, né?
164
165 Indígena: Santa Maria.
166
167 Cacildo: Rio Grande do Sul,
168
169 Ivone: Isso é tem. Nós temos primos lá, que só vai ter vários, tipo, uns 4 futuros
170 médicos, né, tipo, que está tudo lá. É onde eles se sentiram acolhidos e
171 conseguiram passar, então. Bem, porque tem.
172
173 Cacildo: Mas é porque em Santa Catarina, no Sul, eles estão estudando muito já, há
174 muito mais tempo. [[Hum]], tem, tem indígenas lá que já estão estudando mais
175 tempo é? Tem aulas de línguas indígenas lá e lá também foi pra, pra comunidade,
176 então é uma outra valorização da cultura, né? É, deixa eu ver se eu, eu (barulho de
177 telefone tocando)
178
179 Ivone: É que o seu pai. É o pai.
180
181 Ivone: Alisson. Terminei, acho.
182
183 Cacildo: O que achou difícil?
184
185 Alisson: Você achou difícil?
186
187 Alisson: Mais ou meno[s].
188
189 Cacildo: É, qual o curso que você faz?
190
191 Alisson: Letra.
192
193 Cacildo: Letras?
194

195 Alisson: Letra.
 196 Cacildo: Você está no primeiro ano?
 197
 198 Alisson: É.
 199
 200 Cacildo: Você tá gostando curso?
 201
 202 Alisson: Ahh, (incompreensível)
 203
 204 Ivone: A verdade, pode falar.
 205
 206 Ivone: Falar [a] verdade, pode falar, é difícil. Está difícil. Como é que está?
 207
 208 Alisson: Não é? Pede para e consegui o curso de letra e achei muito difícil,
 209 entendeu? Tem que# [eu] escolhido por causa do [número] por vaga, também tô,
 210 acho... tentando assim ingressar no [20]21 no estado de Goiânia, não consegui.
 211 Queria tanto fazer o [curso] de enfermagem. [[Enfermagem]] é isso por causa do
 212 vale. Também estou querendo estudar, entendeu? Mas eu já consegui, mas não vou
 213 tentar.
 214
 215 Cacildo: Por que você queria? Quis e quer enfermagem.
 216
 217 Alisson: Han?
 218
 219 Cacildo: por que você quer enfermagem?
 220
 221 Alisson: Trabalhar na aldeia, entendeu?
 222
 223 Cacildo: Na aldeia, vocês têm é...trabalho remunerado? Há trabalho remunerado?
 224 Por exemplo, você tem curso de enfermagem, você faz o curso de Educação Física,
 225 né? Se vocês primeiro trabalharem lá dentro, dá aula de Educação Física, você é
 226 Pedagogia, Pedagogia, Biologia. *Letras* e pedagogia, não é? Se vocês forem
 227 trabalhar nas áreas de formação de vocês, lá vocês são remunerados, vocês
 228 recebem por isso? Sim. E vocês recebem de quem? do governo?
 229
 230 Evanio: É? Alguns têm uns de governo, tem município também que trabalha,
 231 município quem trabalha no estado.
 232
 233 Cacildo: E na falta de pessoas de profissionais, no caso da enfermagem, da
 234 pedagogia. Aí pessoas de fora que vão trabalhar lá, pessoas que não são indígenas,
 235 que vão trabalhar lá na aldeia ou não.
 236
 237 Evanio: Nós tem sim, saúde indígena, né? Vários, vários estado [de] saúde... Aí tem
 238 saúde indígena, xavante. Só povo xavante é para atender, mas alguns não
 239 indígenas. Ele trabalha como o branco, o xavante também. Ele trabalha na aldeia e
 240 na cidade, um polo, polo base em pólo, saúde e bucal. E por isso a gente
 241 escolhemos de curso, né para [pra] Cuidar de da nossa comunidade não é eu
 242 escolher como, é pedagogia para trabalhar as crianças, ensinar. É assim da língua
 243 portuguesa, né? Porque eu, quando era criança [era] muito difícil de, de falar a
 244 língua portuguesa, mas alguns não indígenas e trabalhava na aldeia, né? É o diretor.

245 Aí ele ensinaram no, ensinaram, no a língua, a língua, as palavras básico não é para
246 o bom dia, boa tarde. Isso começa, né para nós. Aí depois a gente aprende devagar,
247 né, assim.
248 Cacildo: Oi, tudo bem? Era só algumas dúvidas que eu tinha mesmo.
249
250 Ivone: Mas a maioria é recebe mais pelo governo federal, entendeu? Por isso que
251 nós viemos estudar, porque a gente tem edital específico, né? Então a gente não
252 precisa concorrer, né? A gente tentar, quando tem a vaga, a gente já incluído, mas
253 quando tem edital a gente pode concorrer nesse edital, que, no que é facilitador para
254 a gente. Entrar dentro do trabalho né? E os brancos estão lá, tipo, parece que agora
255 tem. Tem as prioridades são de quem nós estivermos formando da oportunidade de
256 não deixar a gente sem trabalho. O trabalhador do que deixar os brancos lá, né,
257 porque os brancos estavam porque não tinha formado, mas hoje tem muita gente
258 que está na lei que também parece, [[Hum]], que está se formando. E o pai quer,
259 quer, quer ficar no seu quarto. Não é justo a gente ser indígena, não trabalhar e
260 outras pessoas brancas ficarem no nosso lugar [[sim]]. Então por isso que a gente
261 tem que alastrar mesmo para mostrar que tem muitos formandos para pegar o
262 serviço. Não que seja, não precisa ser nossa aldeia, a gente pode estar a trabalhar
263 em qualquer aldeia do Brasil, né? Então, pode ser no krenak, no xavante, no ticume,
264 qualquer um que tiver o edital, a gente pode se inscrever.
265
266 Cacildo: Uhum, se inscrever. Vamos fazer uma, uma dinâmica só pra gente
267 descontrair um pouco e também acho que também vai, vai por esse caminho que a
268 gente está aqui conversando, é, você sabe aquela brincadeira Telefone sem fio? Já
269 ouviram falar?
270
271 Ivone: Já!
272
273 Cacildo: Eu, eu acho que seria bom a gente dar uma misturada, Ivone, sabe vocês
274 misturarem com eles.
275
276 Ivone: Vocês têm que mudar. Vem pra cá você, você está entendendo? E outro.
277
278 Cacildo: É!
279
280 Cacildo: O Denis fica aqui. Então eu vou falar, eu vou falar, vou começar com ele
281 aqui. Denis, você pode ficar lá junto com ele. É, eu vou começar aqui e vou falar
282 algo no ouvido dele só para ele ouvir. Eu vou falar uma vez, no máximo duas. Não
283 posso falar mais do que isso e ele vai repetir o que eu falei do jeito que ele ouviu, ele
284 vai falar pra Ivone. A Ivone do jeito que ela ouviu também, ela vai passar para ele e
285 assim vamos passando até chegar no Denis e o Denis vai dizer para nós o que é
286 que ele ouviu. Entenderam.
287
288 Denis: Chega aqui não chegar nada.
289
290 Cacildo: Mas não pode ficar repetindo várias vezes para pessoas, não tá?! no
291 máximo duas vezes.
292
293 Ivone: OK baixinho, para ninguém ouvir.
294

295 Cacildo: (sussurros)
296
297 Evanio: (incompreensível)
298 Cacildo: Entendeu?
299
300 Evanio: Fala pro outro [ouvido] ouvir tá?! (risos)
301
302 Evanio: Pode falar?
303
304 Cacildo: Fala, pode falar pra ela
305
306 Ivone: Vem bem pertinho (risos).
307
308 Ivone: Chega mais pra cá. Vamos ver se ele entendeu (risos)
309
310 Ivone: Chega pra cá, chama ele pra cá
311
312 Denis: Quando chegar aqui vai chegar a bolacha (risos)
313
314 Ivone: Ó pai, ela tá estranhan[d]o. Ela está estranhand[o]
315
316 Estudantes: (sussurros e risadas).
317
318 Estudantes: (risadas e falas incompreensíveis).
319
320 Cacildo: Chega. Ela já falou, agora é o que você entendeu.
321
322 Estudantes: (risos).
323
324 Cacildo: Agora pode falar para ela.
325
326 Cacildo: Fala pra ela.
327
328 Cacildo: O que você entendeu? Fala para ela, assim, entendeu?
329
330 Ivone: Fala bem, fala baixinho. No ouvido dela. Vai!
331
332 Cacildo: Pode falar o que você entendeu?
333
334 Hanuan: (risos) não entendi nada (risos). Bruxelas, assim, bem pertinho de assim,
335 vai enganado (risos).
336
337 Hanuan: Não entendi.
338
339 Ivone: Ah, agora você vai ter que falar para você entender mais ou menos.
340
341 Cacildo: É o que você entendeu? [[Duas vezes]], nada, nada, você não entendeu
342 nenhuma palavra?
343
344 Estudantes: (risos)

345
346 Cacildo: Não entendeu nenhuma? Está aqui, a aguinha dela¹.
347
348 Euzebio: Entendeu? (risos)
349
350 Felisberto: Nada, nada.
351
352 Euzebio: Nada é mentira, é mentira, não mentira, dúvida (risos)
353
354 Cacildo: Senta aqui para você brincar. Quer brincar aqui, quer?
355
356 Estudantes: (risos)
357
358 Denis: Ah, tá, será que está certo?
359
360 Cacildo: Pode falar.
361
362 Denis: Você falou isso mesmo? (risos)
363
364 Euzebio: Falar Eurico, o que você ouviu.
365
366 Denis: Só que isso, me fala de novo.
367
368 Denis: Eu entendi assim, vamos participar. Era isso?
369
370 Cacildo: Só isso?
371
372 Denis: Foi [ele] só me falou isso.
373
374 Cacildo: É, eu falei para ele: 'Evanio'.
375
376 Evanio: É, vamos participar de feira de profissão de UFCAT.
377
378 Denis: Pra mim só chegou: *vamos participar*.
379
380 Cacildo: Que que vocês entenderam aí?
381
382 Euzebio: Aí até nós chegou: *vamos participar na UFCAT*.
383
384 Cacildo: Ah.
385
386 Ivone: Eu falei, você falou o quê para ele?
387
388 Kenio: participando.
389
390 Ivone: participando da feira de profissões. Já cortou.
391
392 Cacildo: Ah, entendi.

¹ O entrevistador se refere à água da criança que balbucia no colo de uma indígena.

393
394 Denis: Para mim, só chegou a sombra, então.
395
396 Cacildo: Agora... Isso foi em português, né? E aí tem essa dificuldade, né [né] de
397 compreensão. E aqui nós estamos falando de pessoas que são bilíngues, porque
398 vocês são bilíngues, né? Eles falam português, falam a língua de vocês [ixi!] então
399 há dificuldades, né? Agora eu sugiro, então, que, alguém fale. Aí eu acho que tem
400 que ser uma frase curta, né? O Euzebio, Euzebio poderia falar... daqui ou dali para
401 cá, algo na sua língua para a gente também fazer o mesmo...
402
403 Euzebio: Pode ser?
404
405 Cacildo: Pode! Aí depois você fala a tradução para a gente também. (vozes ao
406 fundo). Ah, aliás, aliás, desculpa, é, é como que# na sua língua, como que fala:
407 Vamos participar da feira de profissões na UFCAT?
408
409 Euzebio: É só que é muito longo (tradução para a língua materna do indígena) não
410 é? Como é que eu vou traduzir o profissão? É. Não sei, mas vai ser muito ruim
411
412 Cacildo: profissão no sentido de ocupação, de...
413
414 Euzebio: (tradução para a língua materna do indígena)
415
416 Ivone: [[Vai papai, vai²]].
417
418 Euzebio: Acho que é mais ou menos assim.
419
420 Cacildo: Sim, e agora, então você diz para ele.
421
422 Indígena: Vem daí (incompreensível) – risos.
423
424 Cacildo: Aí? E aí, vamos ver o que vai chegar até aqui em mim, só.
425
426 Euzebio: Só, só uma palavra?
427
428 Denis: Só uma palavra, só uma.
429
430 Cacildo: Acho que uma.
431
432 Euzebio: Uma, eu acho que...
433
434 Cacildo: Então tá, uma palavra, porque uma palavra, uma palavra é longa#
435
436 Ivone: É uma palavra longa, que seja mais longa, entendeu?
437
438 Cacildo: 'Tá bom?
439
440 Euzebio: Começa daqui com irmã pra retornar e fala lá.

² A participante conversa com a criança se referindo ao pai.

441
442 Ivone: Não é irmã, não, ele já sabe. Tem que ser uma que ele não sabe. Seja feliz,
443 ou uma coisa assim... Deus é fiel, então. Não, não pode ser uma que ele sabe não.
444 Duas vezes. Vai!... Nem eles entendem (risos)
445
446 Cacildo: Pior se for um palavrão, né, que sair no final.
447
448 (risos enquanto conversam)
449
450 Ivone: não entendeu a sua língua?
451
452 Ivone: não entendeu (risos)
453
454 Ivone: Não pode falar, Euzebio, você tem que ficar quieto, [[não pode]] não pode
455 falar nada.
456
457 Ivone: Não pode coisar? A língua. (risos ao fundo)
458
459 Cacildo: não vai prestar esse negócio (risos). Presta não.
460
461 (risos dos indígenas enquanto passam a mensagem)
462
463 Ivone: (Incompreensível) eu rindo a lembrar que ouvi, foi? Já?
464
465 Ivone: Dá para...
466
467 Indígena: Ver muito tempo vai (incompreensível) Fala.
468
469 Cacildo: Sem rir, sem rir. Oh, psiu, hein?!

470
471 Cacildo: ABDZUMAWEA
472
473 Cacildo: É?! Como que se escreve?
474
475 Euzebio: ABDZUMAWE (pronúncia indígena). É só uma palavra.
476
477 Cacildo: E significa o quê?
478
479 Euzebio: É boa tarde!
480
481 Cacildo: Reportagem?
482
483 Indígena: Não, boa tarde!
484
485 Cacildo: Boa tarde! Ah!
486
487 Ivone: Nossa, boa tarde. Ah, 'cê não sabia falar boa tarde?!
488
489 Denis: Foi maior# foi para a tradução daqui para cá aqui. Eu falei certo para ele,
490

491 Evanio: eu estava# Era erro começou esse aqui, eu acho.

492 Cacildo: Percebem? Percebem que que (balbucio de criança ao fundo) tocou a

493 dificuldade que a gente tem em se comunicar, mesmo quando a gente está falando

494 uma língua só é difícil quando a gente está falando em português. Se a gente fala

495 uma língua que a não conhece também é difícil. Então essa justamente uma

496 situação que eu imagino que vocês vivem no seu dia a dia na universidade, né. O

497 fato de você dizer algo, então o colega, o professor, não entender e do professor

498 também dizer algo e você também não consegui entender, nunca significa que você

499 não é inteligente e não significa que o professor também não é inteligente por não

500 entender. Há a necessidade é de que essa interação seja consciente e que ambos

501 estejam, é, aptos ali, né? dispostos a aprender. Por exemplo, no caso do Alisson,

502 fazendo, é letras. Todo o conteúdo é em língua portuguesa e pode ser que, se for

503 letras portuguesa, inglês, vai ser ainda em inglês. Então a dificuldade dele seria

504 num, num tiver um domínio total da língua portuguesa, ele vai ter dificuldade, né?

505 Nós percebemos que as meninas também, Denis também falou da outra vez que

506 vocês têm dificuldade, né? com a questão dos textos e vocês foram alfabetizados na

507 língua portuguesa. Agora imagina quem não foi, não é? No caso vocês que não

508 foram, não é?

509

510 Ivone: Vamos falar uma em inglês?!

511

512 Cacildo: Han?

513

514 Ivone: Vamos fala um inglês para ver o que que sai?

515

516 Cacildo: Pode ser. Vamos?

517

518 Ivone: Aí você fala... mas é bem pra você ou fala para ele# não, mas [fala] para ele,

519 que eu entendo um pouquim, fala para o Eusébio que não sei (incompreensível).

520

521 Indianara: Depois é nós.

522

523 Ivone: Só isso (risos). Espera um pouquinho.

524

525 Ivone: E também tem que esperar.

526

527 Ivone: Você vai ser o último, viu? Para falar? (risos)

528

529 Ivone: Isso está difícil. Água.

530

531 Ivone: (fala com a criança): Bebe água, vou deixar chupeta aqui para você não

532 perder antes. A mamãe vai por aqui, vem pra por aqui, Niara.

533

534 Cacildo: Não pode repetir. Tem que ser o que você entendeu. É, não tem problema.

535

536 Ivone: Agora que vai ser, Hein?# Vai lá, pertinho dela # De novo, fala de novo que

537 eu não entendi... De novo. Espera o Alisson agora você fala.

538

539 Cacildo: Até chegar você vai esquecer. Pode falar, eu acho que pode.

540

541 Evanio: (risos) eu acho que é cat, acho que é UFCAT.
542
543 Kenio: E você falou o quê?
544
545 Cacildo: Welcome to UFCAT.
546
547 Indígena: Welcome! sejam bem-vindos à UFCAT.
548
549 Cacildo: (risos). Então
550
551 Ivone: Sejam bem-vindos à UFCAT.
552
553 Cacildo: Então, nós não no primeiro dia, nós vamos, nos identificamos, né? Uhum.
554 Não falamos o nosso nome# e aí assim vou esperar os [meninos]# não vou esperar
555 não# Eles# saiu só um?
556
557 Cacildo: Saiu os dois # Vou esperar eles então. Porque assim, a maneira que a
558 gente fala também, a gente se identifica, não é? E aí eu não sei porquê... Você vai
559 também?
560
561 Cacildo: mas vai voltar, né? #Vocês se identificam com os nomes que vocês
562 colocaram nos documentos ou tem algum nome, por exemplo, familiar? [[espera os
563 menino voltá]] Sua família chama você de Eusébio ou você tem um outro nome na
564 família?
565
566 Euzebio: É além do meu nome, é da minha família, tipo na parte da minha mãe, eu
567 tenho um sobrenome [[fica lá na ponta]] igual na língua, tipo Tsererubã é sobrenome
568 na língua nativa. A minha família costuma me chamar na minha língua mesmo
569 quando eu chego lá é eu me chama de sobrenome Tsererubã, mas aqui é mais fácil,
570 tipo, na língua portuguesa, Euzebio.
571
572 Ivone: Como é que chama? Tsererubã?
573
574 Euzebio: Tsererubã.
575
576 Ivone: Oh, as meninas querem falar uma palavra na língua xacriabá aí elas vão
577 misturar para cá porque vai ficar misturado. Sim, vamos ver se esses meninos em
578 vem
579
580 Cacildo: Vamos esperar os meninos chegarem então e aí a gente vai fazer também.
581
582 Ivone: Aí a Indianara começa, fala pro Euzebio...
583
584 Evanio: Vai passando.
585
586 Ivone: É.
587
588 Cacildo: E vocês também se identificam com o sobrenome?
589
590 Evanio: Sim, é mesmo assim que lhe falei para o meu primo?

591
592 Euzebio: Sim.
593
594 Cacildo: Mas o sobrenome de vocês não é o mesmo?
595
596 Evanio: Não, não.
597
598 Euzebio: É diferente, eu acho que a maioria tipo assim é das meninas, começa com
599 TS alguma coisa assim, um P, letra P ou do nosso nome do, do masculino... é tipo
600 que começa WETSE tipo a maioria, tipo, na minha opinião, mas não estou afirmando
601 100% não.
602
603 Cacildo: Sim, é uma hipótese.
604
605 Euzebio: É uma hipótese.
606
607 Cacildo: Você também é assim?
608
609 Euricko: sim.
610
611 Cacildo: Qual que é o seu nome?
612
613 Euricko: Euricko, é Euricko, é o outro é U Ratawe.
614
615 Cacildo: E o que é que significa?
616
617 Euricko: Lá, na aldeia tem significado é o escolhido (incompreensível) a alma do
618 nome do, do meu avô. Acho que eu não sei, ele sonhou, aí foi ele que escolheu para
619 mim U Ratawe. Na aldeia todo mundo me chama também U Ratawe, né? E aqui é
620 Euricko.
621
622 Cacildo: E como que você gosta? Como que você se sente melhor quando as
623 pessoas chamam de Euricko ou...
624
625 Euricko: Na verdade, os 2.
626
627 Cacildo: Os 2.
628
629 Cacildo: Será que eles estão vin[d]o³?
630
631 Cacildo: Ah, então eles não vão entrar na sala?
632
633 (Ruido na comunicação)
634
635 Cacildo: Não ganha nota. Não vai passar de ano (risos)
636
637 Ivone: Nota que eu queria, né?
638

³ Será que eles estão vindo?

639 Euzebio: É porque tem algumas nomes ou sobrenome, tem alguma tipo,# A marca
640 era, tem uma característica que eu, às vezes relacionado com a natureza, tudo é
641 tipo assim. É um exemplo: O nome da minha irmã, ela, na língua portuguesa, ela é
642 chamada de Heloise, mas tem um sobrenome (incompreensível). Aí uma vez é#
643 antes, antes de ela nascer, era meu tio, é meu tio, aconteceu com, com, com eu
644 esqueci o nome do passarinho, igual um papagaio é falantes# é de de verde
645 passarinho, verde aí esse passarinho, tipo assim é no sonho do meu tio. É, eles
646 estão tipo brincando, só que com esse nome outro parceiro me chamando outro
647 passarinho, tipo assim os 2, os 2 passarinhos. Só que esse um está chamando de
648 nome a outro passarinho (incompreensível) aí. É tu, meu tio pegou esse nome e
649 colocou na, na, no pra ser o nome da irmã, então tem algumas características com a
650 natureza. Mesmo o nome Aí[l]ton. Só que quando vê minha irmã é. É esse
651 passarinho fala muito, só que minha irmã. Ela fala muito, tipo assim ela não fica
652 quieta não. Mas então tem alguma tipo, o nosso sobrenome tem, às vezes
653 relacionado com a natureza mesmo.

654
655 Cacildo: Ah, que legal.

656
657 Euzebio: Então, No No meu caso é Tsereubã é o nome do meu bisavô. É um antigo,
658 é para homenagear aqui meu, minha avó, que já faleceu, já que deu o nome meu. Aí
659 no nome do do meu irmão U Ratawe. Eu acho que é meu avô que. Já faleceu, já é#
660 pai do da minha mãe aí esse meu avô é uma vez, tipo, no sonho dele. Ele estava de
661 boa, sentado Na Na frente da porta. Só que uma pessoa se aproximou no sonho
662 dele aí, tipo assim. Essa pessoa falou para, para, para, para o meu avô, para ser ser
663 chamado U Ratawe. Então essa pessoa tipo no sonho do meu avô, prometeu, não
664 você. Você vai ser conhecido por U Ratawe, né? Aí é, até agora a gente tipo,
665 carrega, eu acho que uma vez eu já peguei um sonho, tipo assim é quando a gente
666 perde. O nome deve ser o canto também. O choro da pessoa é quando a gente
667 perde essas, tipo, comunicação com o outro, com, na verdade, não são agentes, tipo
668 vai dificultando é para nós. A gente vai perder dos nomes, então. Esse choro é os
669 cantos nomes, vai ser tipo se afastando de nós. A gente perde, então é, eu acho que
670 é isso, é o, o que é deixado por nossos ancestrais.

671
672 Cacildo: Sim. É uma herança, né?

673
674 Euzebio: É uma herança.

675
676 Cacildo: Sim, entendi. É, você veio de Goiânia, né?

677
678 Euricko: Sim, mas demorô.

679
680 Cacildo: Mas você estudou na UFG lá um tempo, não foi?

681
682 Eurico: Foi um ano.

683
684 Cacildo: Alguém mais já estudou em outra universidade antes de vim para cá? Não,
685 não você. Quando você estudou em, em Goiânia, tinha alguma aluna indígena na
686 sua sala ou era só você, só você?

687
688 Euricko: Só eu (incompreensível)

689

690 Cacildo: Hum-hum, mas no seu curso, não tinha?

691

692 Euricko: Não, não tinha.

693

694 Cacildo: Na interação que vocês têm com os colegas de vocês na sala de aula,
695 vocês acham que é uma interação positiva? Você. Você se sente bem na sua sala,
696 por exemplo, de aula com seus colegas? Porque que eu estou perguntando isso? Eu
697 até queria que a [[lamara]] Que não veio de aparelho. Marina, né que estava
698 sentada aqui, não aqui a Marina lá fora. Quando a gente foi embarcar, ela tinha
699 falado sobre um colega, um indígena que foi convidado a fazer uma atividade na
700 sala de aula e que ele foi demonstrar a cultura dele e que ele se sentiu mal porque
701 as pessoas acho que riram dele, algo desse tipo. E que ele não quis mais fazer a, a
702 disciplina, então, é... Eu queria saber se alguém já se sentiu menosprezado na sala
703 de aula já teve alguma situação assim, nesse sentido. Já teve alguma situação de
704 você ter vergonha de falar na sala ou já teve alguma situação assim, de
705 constrangimento na sala de aula ou é tudo certo? Tá tudo legal com os professores
706 e com os, os colegas.

707

708 Euzebio: Ai quer que eu fale um pouco?

709

710 Cacildo: pode falar.

711

712 Euzebio: É quando nós chegamos aqui# é no começo, eu acho que eu tinha muito
713 vergonha, tipo, de apresentar alguma coisa relacionado com a minha coisa, mas
714 depois que ele chegar, é chegar, no meu outros primos, colegas outro. Aí eu estava,
715 estava tipo assim, pensando é, eu acho que eu acho que precisamos fazer alguma
716 coisa é para ele, para a honra, cidade reconhecer um pouco tipo, tipo o que o
717 indígena tem, tem aqui na universidade. Então na primeira vez. Eu acho que na
718 minha, na minha disciplina, eu aprendi. Primeira vez, tipo, apresentando a na
719 pintura, essas coisas. E não é antes da, da semana antes da semana, é? De
720 apresentação de? Eu, eu, eu conversei com a professora, a gente conversou, tipo na
721 Google Meet, explicando o que eu vou apresentar, o que que eu vou me pintar, o
722 que que eu vou? Que a pintura representa? Então eu comprei o dedo depois do
723 outro dia. É, eu acho que eu acho que foi quarta-feira, que é na verdade, na outra
724 semana era a minha apresentação. Aí, quarta-feira ela, ela conversou com, com,
725 com meus outros colegas que vou fazer apresentação. Aí, tipo, assim, eu acho que
726 às vezes acontece. Também é constrangimento, não é só que na# com minha
727 própria experiência. Eu acho que eu não me senti constrangido. É porque eu acho
728 que, na minha opinião, nós tem que se orgulhar também. É então da, Da# depois
729 dessa, a gente fez um várias apresentação dentro da universidade, tão pouco a
730 pouco, conhecendo que tem um. Que tem o povo indígena aqui dentro da
731 universidade, mas é no começo era só tinha dois, é indígenas xavantes. No caso, o
732 Vidêncio e eu aí nós tínhamos, tipo, assim é não tinha, não tinha# Pensava, tipo
733 assim, eu tinha vergonha naquela época, só que agora, tipo assim, é para nós é
734 orgulho de apresentar às vezes, mas é não, não é. Não é tipo assim, não é para.
735 Como é que não podes dizer# esqueço. Eu acho que é isso mesmo. Na medida eu
736 não me senti constrangido, não, nem nenhum momento. Mas é, eu acho que é às
737 vezes é, é muito constrangido, tipo... não sei como explica isso não.

738

739 Cacildo: Tem mais alguém que sente que a partir dessa situação, por exemplo, de
740 você ser um indígena, está na sala de aula, de ter alguma situação assim que você
741 se sente constrangido na hora de falar ou se o professor faz alguma pergunta, tem
742 essa situação?
743

744 Euricko: Comigo já aconteceu várias vezes lá na sala. Todo mundo me pergunta.
745 Assim. Processo, né? Pra mim é normal. Mas no começo, quando chega alguém
746 que está lá# Eu tenho 21 anos, eu tenho ainda assim. Que você assim timidez, tinha
747 vergonha, mas hoje não; por fora com as pessoas assim, é normal. Quando eu às
748 vezes o almoço não é (barulho externo) não é ruim, não adianta. Às vezes eu me
749 sentindo assim...
750

751 Cacildo: Mas quando você está com seus assim, na sua família, na sua aldeia ou
752 com seus amigos aqui, você se sente bem. Você não se preocupa.
753

754 Euricko: Sim, sim. Mas com meus colegas de sala, está meio conversa, sim. Às
755 vezes, às vezes soar tranquilo assim. Sou eu, gosto de brincar dele também. Posso
756 ficar tranquilo.
757

758 Cacildo: E vocês e você como que?
759

760 Dza: É também é mesmo, está falando, então eu também, estou entrando, né? Em
761 2020, né? Das nossa aula, né? Aí eu tenho muita dificuldade para essa é a minha
762 situação, não é? Aí também estou fazendo aí ouvir um professor, não. E aí então,
763 estou, estou escutando também. Estou sentado sozinho, né, fica calado, né? Aí nós
764 aula, não é aí. Então, e agora estou aprendendo na nas (incompreesível) aí para
765 abra aí também eu vou chamar o meu colega também fala o professor [[E?]] E, e
766 não fica não ficando sozinho, né? Aí fala# colega, não é? Aí está, professor
767 pergunta, né? Esse é o agora que estou aprendendo aprende[ndo] muito, né. Então?
768

769 Cacildo: Seus colegas te ajudam? Tem essa disponibilidade para te ajudar?
770

771 Dza: Sim, ajuda. [eles falam]: eu vou terminar essa tarefa, essa atividade e eu já te
772 ajudo [[Uhum]]. Acho que eu disse, aí... foi só isso.
773

774 Evanio: Você fala também, porque. O meu, né? É... foi quando, antes de entrar em
775 cada faculdade, alguns, né? Na escola, né# primeiro eu começo é participar da
776 nossa cultura para mostrar# porque a professora vai pedir para nós, né, aí dia dos
777 índios, aí a gente foi planejado como nós vamos apresentar, mostrar o dança assim
778 começo meu é importante para mostrar. Os professor, com os alunos com colegas.
779 Esse é o meu. Aí depois chega aqui. Eu, arte aqui, o professor pediu, pediu para
780 apresentar, né? Como funciona arte da nossa cultura aí, o nosso colega, a gente foi
781 colocando no, no slide, né? Aí eu convidei com o meu primo para apresentar. Aí a
782 professora: *está interessante*. Gostaram muito, né? Dentro da sala e desse na
783 semana# para a semana que vem também nós vamos apresentar sobre meio
784 ambiente, como a gente cuida da natureza. Aí também eu vou apresentar, né?
785 Apresentar e falar sobre também é para mim. Para mim, tranquilo, né, para mim.
786 Dentro da sala de aula, mais alguns matéria é muito difícil, né, para mim mais
787 alguns... De colega, eu, eu pede para ajudar. A fazer um resumo, não sei mesmo
788 assim. Está funcionando muito bem para mim.

789

790 Cacildo: E pro Alisson, como é que tá, Alisson, como que 'tá sendo pra você o curso,
791 como que está indo o curso? Você está achando difícil? Os colegas te ajudam?
792 Como que a convivência sua com seus colegas, com os professores?

793

794 Alisson: É, eu estou entrando esse ano [na] faculdade. Ó, começa aí, mas tudo bem
795 na na sala, mas ainda eu não apresentei. Vai me sentindo assim, tem vergonha eu
796 falar, entendeu? Entendeu? Ah, estou achando mais ou menos difícil a Letra[s],
797 entendeu? Porque muito coisa# a disciplina aí. É só falar.

798

799 Cacildo: Os seus colegas têm# os seus colegas, tentam te ajudar?

800

801 Alisson: Han?

802

803 Cacildo: Os seus colegas tentam te ajudar no ponto conteúdo com as disciplinas?

804

805 Alisson: Não é não, ainda não, que eu falta aula (risos). Mas alguma pergunta? Se
806 ajudasse enfrentando no grupo, a situação, mas ainda estou sentir vergonha,
807 entendeu? Mas estou [a]travessando a faculdade e eu vou conhecer o conhecimento
808 como?

809

810 Cacildo: E você?

811

812 Kenio: Então. O que é que estou a me sentir tudo bem e conversar? Aos colega te
813 ajuda, mas eu tenho dificuldade de, de um texto, porque na Letra o professor passa
814 são a, a, o conteúdo do texto grande e aí# do, da dificuldade de interpretar, de fazer
815 o exame. Mas é difícil.

816

817 Euzebio: Vale do tipo, assim ressaltando é, a gente tem que separar a cultura
818 também, tipo assim, eu acho que, eu acho que o nosso povo é muito rígido.
819 Algumas vezes algumas culturas, tipo a gente, conta dentro universidade, a gente
820 mostra a cultura, tipo assim... é normal que a gente convive com ele no cotidiano
821 dentro da aldeia, mas tem algumas tipo assim. No caso é exemplificar o ritual
822 (incompreensível) É, a gente não fala para tipo assim, eu acho que eu não, se não
823 me engano, eu acho que uma vez uma pessoa já me perguntou para eu contar
824 como é que funciona, é essa ritual, então? Nesse caso é, eu falei, não, eu não vou
825 falar, porque senão eu vou estar contra com meu povo, senão eu vou estar, tipo
826 assim, contra com meu é, contra com meu povo se eu contá tudo. Então, algumas
827 culturas que a gente apresentam dentro da universidade, é, é tipos, não tem
828 algumas é muito rígido de manter o segredo, porque ele é deixado do nosso
829 ancestrais, então é a gente evita muito também é tipo quando quando tipo assim, o
830 meu primo, quando eu se perguntar como é que funciona a cultura, vai falar tipo a
831 cultura que a gente ouviu. No caso é corrida de tora a festa acho que, assim, a
832 dança circular, ele vai falar de boa, só que se você perguntar algumas. Religiosidade
833 é ritual [e] a gente não fala senão, tipo assim. É# Se não, tipo assim, nós vamos
834 comprar contra meu povo, então sobre, sobre o que eu falei, tem algumas, algumas,
835 tipo assim é... tem algumas constrangimento, tipo, a gente pegou, é? Uma vez eu
836 apresentei, eu acho que temos 13 rituais. É no caso iniciante, até para adolescente,
837 depois adulto, aí é depois para a preparação espiritual, tem a outra ritual, essa a
838 gente não cumpre porque é, é muito rígido dentro do, do nosso povo. É qualquer

839 pessoa que pergunta tipo assim conhecer e saber é, eu acho que. Tem que tipo
840 assim é para ir a aldeia e assistir e só que fora disso a gente não fala nada, então a
841 gente evita muito, é as dentro da universidade também. Eu acho que é isso que
842 você queria, me queria saber, tipo assim. Tipo, se a gente se sente constrangido
843 quando# tanto os nas perguntas tantos na, na, na cultura mesmo.

844

845 Cacildo: De vocês também são assim, meninas, as aldeias de vocês, né? Tem
846 essas, essas questões de rituais, de tradições que não podem ser, é, transferidas
847 para fora da das comunidades de vocês. É O que# Como que vocês acham? É
848 importante todos pensarem nisso, porque eu acho que cada um deve ter uma
849 opinião sobre isso. Como que vocês acham ou tem certeza porque vocês, né,
850 estudaram também fora das aldeias. Então vocês viram nos livros didáticos viram
851 outros livros, como que vocês acham que as pessoas que não são indígenas, as
852 pessoas brancas, veem vocês? Porque hoje, por exemplo, me ocorreu hoje porque
853 tem pessoas que fala, é, é, é sem querer porque é uma pessoa mais velha, percebi
854 que é a pessoa mais velha, mas não se fala índio mais, né?

855

856 Euzebio: Uhum.

857

858 Cacildo: Porque índio você está designando uma pessoa, né, povo, então são
859 indígenas, né? Porque são vários povos, várias línguas, né? Então, antes falava
860 índios, né? Num livro didático, inclusive. Né? Sim, data tem Dia do Índio, né? Não é
861 o dia dos indígenas, né? Então você é uma série de mudanças. Como que vocês
862 acham que as pessoas vêm vocês? Como que vocês acham que os as pessoas
863 daqui da universidade, os colegas que não são indígenas, nós, eu, todos nós, não
864 somos indígenas, como que é o sentimento de vocês? Como que vocês acham que
865 a gente vive vocês? Entenderam a pergunta?

866

867 Euzebio: Eu acho que pouco, eu acho que por, às vezes, a gente tipo assim é# hoje
868 em dia, tem algumas pessoas que não aceita de ser chamado de índio, porque# só
869 que a gente entende é por causa da, da informação também é de, de chegar até
870 essa pessoa. Não tem essa pessoa grande (ruídos internos) sobre, sobre a questão
871 tipo de ser chamado de índio, né, eu acho que na, na minha opinião, eu acho que é
872 meio preconceituoso para mim é de parecer eu chamando de, de, mas às vezes,
873 tipo assim, eu tento explicar para a pessoa, não hoje em dia não é chamando de
874 índio, hoje em dia é indígena. Mudou o termo, porque se você me chamou de índio,
875 você vai me referir que, que eu, tipo, eu sou da Índia, então é# Só que, na minha
876 opinião, para mim é meio preconceituoso, então. Cada um tem a sua tipo vai reagir a
877 essa pessoa de ser quando vocês chamando de. Então eu acho que na minha
878 opinião, por causa da informação também, eu acho que porque o, a escola é
879 robotizado, tudo que a gente vê, a gente aprende só na livro, tipo assim é igual que
880 expliquei, na, na apresentação é quando você vê no livro, é está falando só no livro.
881 Só que quando você vê na real, na realidade tem muitas de várias culturas
882 diferentes de línguas diferente e tradição diferente. É isso. A gente tem que
883 compreender também, eu acho, eu acho que é isso.

884

885 Cacildo: Quem mais que pode falar? Você fez um comentário. Que que você falou?
886 Só que você me falou em português, que que você falou?

887

888 Alisson: Só escutei na (...)

889
890 Cacildo: Ah.
891
892 Alisson: Não, eu falei com o Euzebio ou aqui o, o branco. Ele está se passando com,
893 com indígena, aí ele ele é branco. Está fazendo em (...).
894
895 Cacildo: Há pessoas que se dizem indígenas para poder aproveitar e não são
896 indígenas.
897
898 Alisson: Era só isso. (risos)
899
900 Cacildo: Mas, o que mais que você pensa sobre o que as pessoas pensam do dos
901 indígenas? Os pensamentos errados? Porque, por exemplo, vocês estavam falando
902 de tradições, rituais, quando alguém, às vezes, ou falam sobre isso, pensa que é
903 uma coisa negativa, não pensa? ou vocês não pensam nisso? Quando vocês falam
904 rituais, as pessoas não tem gente que entende isso como algo ruim? Vocês já
905 passaram por alguma situação assim de pessoa, rituais.
906
907 Ivone: Pensa que é macumba (risos).
908
909 Cacildo: E as pessoas não ficam assim...se distanciam, não?
910
911 Ivone: Quem já entende acho que não, né? Tipo quem já é, mas quem não tem uns,
912 tem que# vou fazer, mostrar. A gente precisa mostrar que é diferente, que não é
913 como eles pensam, né? Uhum, ensinar, tipo fazer eles entenderem como é que
914 funciona. E que depois que a gente começou a mostrar que nós existimos aqui
915 dentro, que a gente faz as coisa, a gente tem sido mais respeitada, né? Tipo, porque
916 se a gente ficar só a ficar lá, o Euzebio começou ele e começou a me apresentar na
917 classe dele. Eu nem sabia na classe dele e os outros respeitou. Agora o outro
918 colega lá foi fazer a apresentação, teve esse tipo, um bullying, né? Tipo. A sua
919 vergonha por 'tava usando coisas e é isso que tem que fazer às vezes que nem
920 você falou da pergunta dos professores das coisas. Às vezes, a gente fica com
921 receio, eu mesmo que falo aqui com todo mundo na classe de aulas, eu fico com
922 receio, dependendo do professor, porque a gente fica um branco que a gente não
923 tem contacto. A gente não tem uma afinidade, então a gente fica com a dúvida e
924 vem embora da dúvida, tipo, então depende do jeito que você é tratado, que você
925 vai conseguir retribuir você entendeu? Se você é se sente recolhido, sente bem#
926 porque vai ser recolhido, vai conseguir expressar, né? Que eu acho que muitos aqui
927 tem vergonha. Não sei se tem vergonha, porque, como ele diz, tem vergonha. Ele
928 tem dificuldade. Eles gostam do curso, pelo que eu entendi, né? Ou esse daqui eu
929 também gosto do meu, mas, às vezes, a dificuldade está no professor, 'cê está
930 entendendo?
931
932 Cacildo: E você pergunta quando você não entende você diz: eu não entendi.
933
934 Kenio: Sim, pergunta.
935
936 Ivone: Eles te respondem? Como é que é?
937
938 Kenio: Te responde.

939
 940 Ivone: Aí você entende ou fica essa dúvida?
 941
 942 Kenio: Entende? (ruídos internos)
 943
 944 Indígena: Fiquei 3 vezes.
 945
 946 Cacildo: Mas nem todos os professores não têm essa paciência ou tem? Todos são
 947 assim?
 948
 949 Kenio: Não.
 950
 951 Cacildo: No seu curso, a, os professores respondem as dúvidas? você pergunta,
 952 quando você não entende?
 953
 954 Euricko: Às vezes, sim, mas às vezes não. Às vezes eu anoto, só pintando a cane#
 955 de lápis.
 956
 957 Cacildo: E por que você não pergunta?
 958
 959 Euricko: Ou às vezes eu pergunto, quando eu tenho uma# tu achar uma assim a
 960 parar, tipo, nada aí. Só anotando aqui, também eu pergunta.
 961
 962 Cacildo: Mas sempre que você tem dúvida, você pergunta, você não tem dificuldade
 963 de perguntar para o professor? Não tem receio de perguntar [pro] professor?
 964
 965 Euricko: Quando a pessoa só fala assim, tipo no texto assim, texto grande,
 966 principalmente, é da Bioética em segurança, só o texto aí isso aqui eu acho que eu#
 967 tenho assim, todo mundo tem dificuldade, né? Que a gente já fala sobre isso, mas
 968 eu gosto, se estou gostando da minha faculdade, mais essas três será? Fico só
 969 falando mais. É um# como é texto, quando eu cheguei em casa, só vou ficar lendo
 970 assim, quando eu fico lá em casa.
 971
 972 Cacildo: Se vocês tivessem entrado# João, João, João, chegou? Obrigado!
 973
 974 Evanio: É, se for também assim, né, para mim, alguns, professor, né, é, ele trabalha
 975 sério, né? Aí o Ana Maria, ele, ele. Ele trabalha na história da educação, né? Todo
 976 mundo sabe, todo mundo sabe como eu falo com meus colegas quando ele atrasa
 977 de aula, plano direito, eu também alguns e eu faltei, eu estava passando na na sala,
 978 eu errei, eu entrei lá, aí depois eu achei um sala, aí eu entrei, reclamô porque está
 979 demorando assim? Aí o meu colega falou não, ele trabalho sério, ele trabalho sério,
 980 aí não pode faltar. Aí ele sempre me comunica no grupo agora no início, mas hoje é
 981 tranquilo. Aí quando um passa um texto meu, minha dificuldade de falar né#... Ele
 982 fala um rápido aí eu vou chamar ela, te repetir em 3 vezes, 4 vezes. Depois eu, eu
 983 entro direto no contato dela para explicar, sim, eu, eu, o meu experiência, né, de é
 984 tirar dúvida no texto, explica melhor, aí eu entendo. Assim faz.
 985
 986 Cacildo: Assim vocês entendem que se colocados, se a universidade tivesse, por
 987 exemplo, os textos principais, por exemplo, resoluções, alguns textos mais
 988 importantes para vocês, editais, por exemplo. Na língua de vocês primeiro e em

989 português, seria, seria interessante para vocês? Vocês entenderiam melhor os
 990 documentos? Por exemplo, edital. Tem edital direcionado para vocês, não é?
 991 Avisos, por exemplo, aqueles avisos que eu vejo sempre você dando lá no grupo,
 992 não é, você falando: *gente, hoje é o último dia para isso assim, assim, assim*. Se
 993 fosse em, na língua de vocês, vocês acham que seria mais# que vocês entenderiam
 994 mais rápido e iriam fazer as coisas com mais rapidez assim, às vezes, entende?
 995
 996 Ivone: Sim.
 997
 998 Invone: Eu tenho que falar 10 vezes, porque às vezes também não entende, aí...
 999 Cacildo: Pois é, mas se fosse...
 1000
 1001 Ivone: na língua deles entende mais rápido, né
 1002
 1003 Evanio: responder direito# às vezes vai ver um deles no grupo [[já é costume]], [[eu
 1004 nem olho no grupo deles]] (risos)
 1005
 1006 Cacildo: Então isso poderia ser uma proposta, por exemplo, para a universidade,
 1007 porque você, por exemplo, você domina a sua língua? Você poderia ajudar, por
 1008 exemplo, traduzir documentos que depois vão ficar aqui permanentemente. Que
 1009 outras pessoas que virão vão entender, entendeu? Você acha que isso seria uma#
 1010 algo interessante?
 1011
 1012 Euzebio: Muito interessante
 1013
 1014 Ivone: E mais fácil, uma coisa chega na aldeia, né, Euzebio, porque eles os que vêm
 1015 de lá às vezes não entendem que nem quem aprende com 15 anos, o português,
 1016 como é que eles vão tentar, né? Tipo, acho que se eles tivessem um edital exclusivo
 1017 deles lá, acho que seria mais fácil para eles. Os links são falam assim e tem a língua
 1018 materna mesmo, né? Tipo, já dei de bebê, não de de recapturando, então acho que
 1019 seria mais fácil, porque até para ele se inscreverem que nem ele fica com muita
 1020 dúvida, perguntava muito aí, tipo assim. Tipo assim, se estivessem na sua língua,
 1021 você conseguiria entender, né, tipo, se não fosse português.
 1022
 1023 Cacildo: E vocês também teriam, por exemplo, quem, não, quem não tem o domínio
 1024 da língua portuguesa teria, por exemplo, interesse em fazer um curso de língua
 1025 portuguesa instrumental, instrumental é o quê? ler textos? Entender os textos.
 1026
 1027 Alisson: Isso aí eu, eu concordo com você, porque eu 'tava estudando lá na Goiânia;
 1028 eu acho 3 anos e aprendi mais português mais caso do dos COVID 2019, 2020.
 1029 Não, eu acho que 17 e fiquei na aldeia, então, [a]prendeu a língua português
 1030 entendeu? Mas agora isso ia ser interessante. Queria aprender tudo, compreender
 1031 mais aqui, entendeu?
 1032
 1033 Cacildo: Uhum. Com os textos, né? aprender com os textos. E seria interessante,
 1034 todos, todos concordam com isso?
 1035
 1036 Euzebio: Eu acho muito interessante. Principalmente, é, principalmente para os
 1037 jovem também. Eu acho que por causa disso é que o jovem na, na, minha opinião,
 1038 na minha aldeia por causa disto. Tipo, é, Eu já# Primeiro ele pensa, tipo assim, eles

1039 pensam que a língua portuguesa é muito, tipo, muito padrão. É... Tem um exemplo
1040 dentro da, da minha aldeia, o que é que eu, colecionador da saúde, faz? É antes de
1041 publicar dentro da aldeia alguma coisa, tipo, relacionando com as doenças, tipo, não
1042 transmissíveis, tipo, como diabetes, essas coisas primeiro eles vão, tipo assim,
1043 traduzindo tudo, porque a gente sabe que é falante, é muita das vezes, é língua
1044 portuguesa, não, não, não. Tipo, não tem paciência de ler na língua portuguesa,
1045 ainda existe algumas pessoa que não, que não alfabetizadas desiste muito fácil.
1046 Então, se se fosse na, tipo, na língua aí, tipo, se interessa muito, então é tipo assim,
1047 na minha opinião, eu acho que seria muito interessante a gente criar tipo assim.
1048 Não, não muito, não muito texto no caso do edital, a gente tipo assim, é colocando
1049 alguma coisa lá informação principal tipo já atrai muito essa, essa. Essas jovens tipo,
1050 se interessam muito. Eu acho que seria muito interessante, tipo, quem sabe
1051 futuramente a gente tentar? E vê resultados. Eu acho muito interessante essa ideia.
1052 Eu acho que uma vez# já falei uma vez, é só que por causa do tempo, eu a gente
1053 esquece, tipo assim, a gente, principalmente na assistência, é a assistência que faz
1054 acolhimento. Quando o, o, o calouro chega e não sei onde que chega. É, é porque a
1055 assistência um principal tipo, pilares para a comunicação, então, para a gente fazer,
1056 é, é essa, essa ensinamento porque está ano passado estava pensando, muito
1057 interessado em fazer projeto de extensão tipo, é ensinando, procurando a nossa
1058 língua e, principalmente, é o foco era professores e assistência que trabalha na, na
1059 administrativo, porque, porque é muito difícil. Eu acho que eles se sentiram quando
1060 chegando aqui com certeza se sentirem por causa de nós. Imagina se fossem nós,
1061 eles ia, tipo, ia desistir. Depois de 2 semanas, 3 semanas, não tipo voltando para
1062 aldeia por causa de, de acolhimento. Então é essa eu, por causa de um de uma da
1063 disciplina eu parei, quem sabe ano que vem tentar essa, essa ideia de projeto de
1064 extensão, tipo assim, na língua nativa um pouco, não é não muito. Só que as básica
1065 mesmo. É como que nós aprendemos e como é que vocês vão aprender? Tipo,
1066 cumprir é, não é cumprimentação bom dia. Então só assim a gente se sente, tipo o
1067 fotógrafo, porque quando eu cheguei eu me senti confortável, porque tem um meu
1068 parente, que no caso do Videncio, ele me me acolheu, aí, às vezes, quando eu
1069 tenho dúvida, ele tipo me ensinou um dia O Banco do Brasil, que é assistência e a
1070 aula que com um pouco que ele, aprendeu. Então eu acho que seria muito
1071 interessante sobre esse edital, tipo, quem sabe ano que vem a gente tenta.

1072
1073 Cacildo: Uhum.

1074
1075 Ivone: E não é só o edital, né? Aqui tudo é que nem o eu disse Cacildo, sobre ir em
1076 banco. Cartão de SUS é tudo que as pessoas não têm conhecimento. Eu não sei
1077 (incompreensível) então fica só à mercê [[Uhum]]. Vamos saber como fazer na, na
1078 aldeia dele como a gente quer uma assistência, né? Ele, nós consegue atender eles,
1079 mas e aqui (ruídos), está doente, a gente precisa fazer até o cartão do SUS, mostrar
1080 onde tem um médico, um banco para se virar, para ir buscar o seu dinheiro, então
1081 isso agora eles têm, porque tem, nós, né, tipo, um acompanha o outro, mas tem que
1082 ser sempre, né? Porque a gente não vai estar aqui para sair que nem a gente
1083 precisa. Que a universidade também dá um auxílio nisso, mostrar o que é que às
1084 vezes não sabem e não é só os indígenas, não porque os outros meninos também
1085 têm perguntado como é que faz sobre buscar um cartão, como é que faz para pegar
1086 os valores que nós temos, nossas bolsa.

1087
1088 Cacildo: Bom, eu acho que por hoje a gente pode parar, né?

1089
1090 Ivone: Acho que está faltando a palavra dela.
1091
1092 Cacildo: Tem que falar essa palavra é verdade. Vamos finalizar então
1093
1094 Ivone: No final ele quer fazer uma apresentação, o Dzar, ele disse.
1095
1096 Cacildo: Então, vamos fazer então e a gente finaliza. E aí depois vocês vão entrar de
1097 férias aí mais na frente, acho que a gente podia fazer mais uma e tentar trazer as
1098 outras pessoas que não vieram para saber das experiências delas também, porque
1099 assim fica parecendo chato e tal, mas, aos poucos a gente está construindo uma#
1100 algo aqui interessante que depois a gente vai ter elementos para dizer, precisamos
1101 fazer projetos de extensão, por exemplo. Mas eu acho que é muito mais interessante
1102 fazer um projeto de extensão para professores, alunos de escola pública,
1103 comunidade externa para elas saberem que vocês estão aqui, para saber que vocês
1104 vão no supermercado para saber, para conhecer, entendeu? Para tratar vocês
1105 melhor nos lugares, e da cultura de vocês do que propriamente os professores,
1106 porque se você faz para fora logo os daqui vão interessar, porque as pessoas de
1107 fora vão começar a falar, nossa, que legal. Tem isso, estou fazendo curso, não é da,
1108 da língua deles; blá, blá, blá, entendeu? Então a gente pode pensar nesses cursos.
1109 Tem uma expressão maior, [[uhum]]. Que isso vai ajudar, por exemplo, quando
1110 outras pessoas vierem depois de vocês de não parar esse ciclo, sabe? Vocês vão
1111 sair, mas vão ter outras pessoas. Eles já vão estar aqui com mais experiência, eles
1112 já vão ajudar os outros e assim a gente vai construindo essa humm, né, essa cadeia,
1113 né? Essa, essa relação, né? Então, assim, aos poucos a gente vai conversando e
1114 vai estruturar, né? Depois que eu documentar tudo isso, a gente documentar tudo
1115 mais, a gente vai formalizando melhor, né? Vamos fazer então.
1116
1117 Indianara: Pode começar? [[Agora!]]
1118
1119 Ivone: Aham!
1120
1121 (ruídos compostos por risos e sussurros)
1122
1123 Ivone: Vamos ver se vai entender na nossa língua.
1124
1125 Denis: Ah, de lá eu escutei.
1126
1127 Ivone: Não pode, Denis, isso não tem graça.
1128
1129 Denis: Entendeu?
1130
1131 Felisberto: Não. Fala de novo. (risos)
1132
1133 Cacildo: O que você entendeu?
1134
1135 Ivone: Fala o que você entendeu.
1136
1137 (risos)
1138

1139 (Balbuciar da criança)
1140
1141 Ivone: Eu já sei que ele quis dizer, mas ele falou e eu falei errado, eu falei que eu
1142 sei.
1143
1144 Ivone: Mas não é isso.
1145
1146 Cacildo: ariarioâ (risos). Foi isso o que eu entendi.
1147
1148 (risos).
1149
1150 Indianara: Ariãtã
1151
1152 Cacildo: Ah, isso aí não.
1153
1154 Cacildo: Ah, muito bem! (Palmas)
1155
1156 Ivone: Eu sabia que quis ele queria falar, mas só que eu falei o que ele me falou que
1157 só para eu sabia que era areatã.
1158
1159 Cacildo: Vamos fazer uma foto?
1160
1161 Ivone: Queria fazer o seu negócio? Você quer apresentar?
1162
1163 Dzar: Depois.
1164
1165 Cacildo: Apresenta!
1166
1167 Evanio: Cantar, bora participar, vamos lá? Nós vamos cantar para encerrar a nossa
1168 roda de conversa. (começaram a cantar em língua indígena)
1169 (Palmas ao fim da apresentação)
1170
1171 Cacildo: Que é que significa?
1172
1173 Euzebio: É o canto pra começar#
1174
1175 Cacildo: Por quê?
1176
1177 Euzebio: É porque o campo tanto para começar alguma coisa. No encerramento de
1178 alguma coisa dentro da nossa aldeia, é um culto, assim, com todos.
1179
1180 Cacildo: Muito bom saber, muito bonito. Nunca tinha participado.
1181
1182 Euzebio: Sobre a próxima, é vai ter o próximo?
1183
1184 Cacildo: Claro!
1185
1186 Ivone: É. Vamos tentar chamar mais gente, né?
1187
1188 Cacildo: Gente, semana que vem vocês vão tá de férias já, né?

1189
1190 Cacildo: A gente pode, o que é ... que vocês sugerem a gente fazer? Não, não falo
1191 assim. Vocês iam sugerir o que eu sugeri, alguma atividade, alguma coisa pra gente
1192 fazer?
1193
1194 Euzebio: Não, não.
1195
1196 Cacildo: Então acho que a gente poderia fazer, então, depois que vocês retornarem
1197 nas férias, porque aí vocês vão para casa, né, nas férias. E aí, depois, se vocês
1198 acharem que pode trazer alguma coisa para a gente conversar aqui, interagir, sim, a
1199 gente faz.
1200 Ivone: Olha, eu acho, não sei, né, porque eles jogam bola e você viu que se tivesse
1201 aqui a 11 horas esses meninos não deixam de jogar bola?
1202
1203 Cacildo: Não, mas o time deles estão desfazendo que eu ouvi falar lá que tem 37 na
1204 lista e vão só dez. Dez não consegue jogar futebol não, né? (risos) Esse time está
1205 desfalcado.
1206
1207 Ivone: Mas é só, mas só tem 10 homens mesmo que joga, Hum. Infelizmente, eles
1208 precisa de mais gente, mas tipo que nem eles estão 10, né? São 10 alunos, todos
1209 estavam jogando bolas, a gente tivesse que fizesse naquele horário 11 horas,
1210 pegava eles todos suados, todos fedido, mas estariam aqui. Mas deve ser uns de
1211 fora. Você entendeu que, tipo assim, tipo, como vai estar toda, ainda mais faz eles
1212 se unirem e diz, vamos lá, entendeu? Tipo...
1213
1214 Cacildo: Vamos, então é melhor a gente fazer antes do almoço e fazer um lanche de
1215 almoço de almoço é, já vem [[já vem, já vem]], joga
1216
1217 Ivone: Joga, já fica aqui.
1218
1219 Cacildo: Não. 11 horas termina o jogo?
1220
1221 Ivone: Termina. 11 horas termina o jogo.
1222
1223 Cacildo: Não, mas isso tudo?
1224
1225 Euzebio: É das 9h às 11h.
1226
1227 Cacildo: Ah, é, são dois, dois tempos, né? É, mas aí das 11, [a] gente já vai ficar até
1228 umas onze e meia meio-dia, é?
1229
1230 Ivone: Uma manhã, porque [o] que que faria: os meninos da MUC viriam tipo 10 e
1231 meia onze, onze horas, né? Que saía de lá e quando eles acabavam, aí a gente
1232 fazia algum lanche. Fazia porque dia todo mundo aqui satisfeito, alimentado, e eu
1233 acho que desenvolvia melhor porque aí todo mundo já estaria aqui, né?
1234
1235 Cacildo: Tá! [[penso né]] vamos tentar assim...
1236
1237 Euzebio: Eu acho que, sobre a atlética que, que, que estamos construindo agora é...
1238 eu acho que a demanda nós temos agora é auxiliar a um apoio sobre# falando da,

1239 da, da, do futebol, eu acho que o futebol, tem, tem, tem a ver com a nossa cultura
1240 também da resistência, porque o mundo tem mudado. O próprio esporte também no
1241 caso corrida de tora, essas coisas, aí a gente não pode ficar parado, tipo se chegou
1242 na universidade, ficar parado, estudando, depois dormindo e depois, voltando,
1243 estudando e depois vai para casa.

1244

1245 Cacildo: Está escutando, né, Alisson está escutando, né?

1246

1247 Euzebio: assim, o nosso corpo, vai, tipo assim, (incompreensível) mesmo.

1248

1249 Cacildo: Sedentarismo, né?

1250 Euzebio: Tipo assim, sobre o esporte, eu acho que seria interessante ampliar essa
1251 atlética aqui (risos)⁴ ali só fica só frequentando o futebol tipo alguma coisa
1252 relacionando com o exercício do corpo. A gente chega, tipo assim, na aldeia
1253 preparado alguma coisa que algumas coisas, então eu acho que há gente, o que a
1254 gente cria que realmente tem a ver com a nossa, a nossa cultura.

1255

1256 Ivone: A gente pode fazer que nem 'cê tá falando: uma corrida de tora, uma corrida
1257 de maracá, coisas nossas, entendeu? Tipo pra gente coisar, tipo, que nem o futebol
1258 também, também pode ter o futebol feminino, né? Se a gente trazer, mas se não
1259 tiver, muita gente não tem como, né tem que ter.

1260

1261 Cacildo: Mas vocês podem organizar, por exemplo, uma semana, sei lá, um, um final
1262 de semana que faça essas atividades, convide as pessoas para vir participar,
1263 entendeu? Conhecer a cultura também. E vocês...

1264

1265 Ivone: Mas é o que eu 'tô falando, nada que precisamos, tipo assim, 'tá efetuando
1266 alguém próximo da gente porque senão, porque os outros estavam ganhando nome,
1267 a gente pediu Pra Ele# porque a gente sabe fazer assim maracá, corrida de [saco],
1268 essas coisas que a gente tem dentro da aldeia, de argolim. Alguma coisa, assim, a
1269 gente inventa, né? Tipo, inventa não, a gente faz [[aham]] e a gente chama os
1270 outros, mas a gente quer também que a gente# igual com ele, seguir a gente,
1271 entendeu? Incluir a gente [[sim]], nada, dinheiro, incluía gente pra gente fazer [[sim]],
1272 acho que legal, brincando assim uma coisa só pra nós porque a gente vai mostrar
1273 pros outros, como é que é e pode convidar ele também, ver se eles conseguem ver
1274 aquela corrida, entendeu? Tipo vai...

1275

1276 Cacildo: Sim. Sim, acho superinteressante. É um projeto cultural isso.

1277

1278 Ivone: Cultural isso mesmo, né? Do projeto de extensão, né, do Proex, né? Aí eu fui
1279 lá pedir pra vocês (risos).

1280

1281 Cacildo: Não é, a gente pode cadastrar e colocar todos vocês no projeto, entendeu?
1282 E a gente só supervisiona mesmo assim. Vocês que vão organizar, a gente organiza
1283 junto.

1284

1285 Ivone: É cultural, né?

1286

1287 Cacildo: Vamos pensar nisso depois, então.

⁴ As risadas impedem a compreensão do que é dito, neste momento, pelo indígena.

1288
1289 Indígena: Uhum, vamos pensar numa edição então.
1290
1291 Cacildo: Fazer uma foto? Uhum. Nós tínhamos que ter feito a foto da outra vez e eu
1292 esqueci [[Hum]].
1293
1294 Cacildo: Vamos fazer aqui.
1295
1296 Cacildo: Pode. Tirar essa escada aqui.
1297
1298 Indígena: Fazendo as entregas? (risos)
1299
1300 Cacildo: Ah, para mim. Ah, obrigado. É assim ou pra cá, essa parte que é pra cá, é?
1301
1302 Felisberto: não.
1303
1304 Cacildo: É pra traz mesmo?
1305
1306 Felisberto: É assim...
1307
1308 Cacildo: Ah, obrigado, viu?!
1309
1310 (Barulho de fotos sendo tiradas)
1311
1312 Cacildo: Ficou boa?
1313
1314 Cacildo: Deu certo?

RODA DE CONVERSA 03 – DIA 20 DE ABRIL DE 2024 – 1hora e 24 min
Local: Auditório Prof. Paulo de Bastos Perillo
Participantes: Alisson, Cacildo, Jocastra, Keline, Maria Helena, Mariana.

- 1 Cacildo: É porque o número de alunos era maior.
2
3 Maria Helena: Aí você vai curtir o seu sábado.
4
5 Cacildo: Mas aí acontece que se for pra fazer uma turma de artesanato, é muito bom.
6
7 Maria Helena: Alisson, você é de qual curso?
8
9 Alisson: De Letra.
10
11 Maria Helena: De Letras?# Dá a mão aqui, Alisson. Eu te mandei uma mensagem,
12 você nem me respondeu, chamando para ir fazer minha disciplina de manhã. Ele nem
13 me respondeu, Cacildo. O Kenio me respondeu.
14
15 Cacildo: Ê. Vai ser sua professora, já pode ficar assim com ela.
16
17 Maria Helena: Mas ele não quis fazer uma disciplina, 'tá vendo? E você, menina? Você
18 é de qual curso?
19
20 Jocastra: Psicologia.
21
22 Maria Helena: Ela tem já jeito de psicóloga, né? Jesus! Você sabe que você já tem um
23 jeito de psicóloga? Tem! E você?
24
25 Mariana: Educação Física.
26
27 Maria Helena: # Ela 'tá mais do sono, assim... Você 'tava cansada? Ela tá
28 descansando?
29
30
31 Mariana: Eu não 'tô cansada, meu olho mesmo é assim, gente. Às vezes ela fala: *seu*
32 *olho 'tá inchado.*
33
34 Maria Helena: Você já tem jeito de psicóloga.
35
36 Cacildo: Ela já 'tá cuidando, inclusive, dela, né? [[dela, é]]
37
38 Maria Helena: Porque psicóloga tem que cuidar disso.
39

40 Cacildo: Tem psicóloga que não se cuida, não. Vamos começando, né? Conversando.
41 Vocês não querem chegar mais pra cá? Maria Helena, você não quer chegar mais pra
42 cá?
43
44 Maria Helena: Eu chego. Eu vou ficar perto do meu aluno.
45
46 Cacildo: Ah, é. Já pode se acostumar com essa professora, Alisson. Você conhecia a
47 Maria Helena? Já tinha visto a Maria Helena?
48
49 Alisson: Não.
50
51 Cacildo: Não? Muito gente boa ela, viu? Não é porque 'tá na frente dela, não, mas ela é
52 gente boa.
53
54 Maria Helena: 'Tô de lado, viu, Alison? (risos)
55
56 Cacildo: É... Sejam bem-vindas, bem-vindo. Ficamo muito tempo sem encontrar, né?
57 Nós encontramos em agosto. Você veio na última?
58
59 Jocastra: Não, não consegui ir, não.
60
61 Cacildo: Então, a ideia nossa era fazermos nesse mês pelo menos uns três encontros,
62 né, e tudo mais. E aí, na última conversa que eu tive com a Maria Helena, a Maria
63 Helena faz parte da pesquisa também comigo, é professora do curso de letras. Ela
64 queria, inclusive, que a gente fizesse um encontro fora da universidade. Ela falou,
65 *vamos fazer um almoço, não sei, aqui em casa, convidar todo mundo, para poder a*
66 *gente ter essa aproximação também, porque vale a pena essa troca cultural e também*
67 *para a gente poder crescermos juntos nessa proposta da pesquisa.* E aí a Maria
68 Helena depois vai fazer esse convite, mas aí vocês repassam para os colegas para a
69 gente já amadurecer isso, porque quando voltarmos às aulas, a gente já se encontra de
70 outra maneira e tudo mais. Certo?
71
72 Jocastra: Certo.
73
74 Cacildo: Quer falar uma coisa, Maria Helena, sobre essa questão?
75
76 Maria Helena: Não, é só reforçar mesmo, na verdade. Não precisa ser também,
77 enquanto vocês estão participando da pesquisa, pode ser depois, fora da pesquisa
78 também. Minha casa é uma casa aberta para receber vocês, quando vocês quiserem.
79
80 Cacildo: E aí a gente até tinha pensado, ééé# porque nós não falamos muito sobre
81 tradições, né? Costumes de cada aldeia. Vocês duas são da mesma aldeia, né?
82
83 Jocastra: É.
84

85 Cacildo: E aí a gente pensou, por exemplo, tem alguma comida típica de vocês que
86 vocês fazem lá?

87

88 Maria Helena: Que é diferente.

89

90 Cacildo: Que é diferente da nossa, Alison? Tem alguma comida que vocês comem lá,
91 assim, que aqui a gente não come?

92

93 Marina: Acho que é, né?

94

95 Maria Helena: É tudo diferente, Alisson?

96

97 Alisson: Mas antes a gente...

98

99 Cacildo: Pode falar, fica tranquilo.

100

101 Alisson: É, na aldeia a gente come... é comida normal, entendeu. muito já, mudô.

102

103 Cacildo: Arroz, feijão...

104

105 Alisson: É, mudô.

106

107 Cacildo: E é tudo comprado? Ou vocês produzem [n]a aldeia?

108

109 Alisson: Não, a gente comprava lá cidade, né.

110

111 Cacildo: E não tem nada diferente, assim, que vocês fazem? Um, tipo assim, de doce
112 ou de salgado, assim, que vocês fazem? Vocês...

113

114 Marina: É, pra mim, na nossa aldeia, é, o pessoal mais velho gosta de fazer doce, tipo
115 assim, coisa mais natural, de algo que a gente planta lá mesmo, por exemplo, a
116 farinha. O pessoal planta o milho e faz a farinha do próprio milho que a gente planta.
117 Tem outras coisas também, né? Que no momento, não 'tô lembrando muito bem,
118 mas...

119

120 Maria Helena: Você sabe fazer essa farinha?

121

122 Marina: Sim.

123

124 Maria Helena: Sabe?

125

126 Marina: E a farinha de milho é até melhor, né? Porque umas farinhas que a gente
127 compra...

128

129 Cacildo: É verdade! (risos da indígena ao fundo)

130

131 Maria Helena: Faz tudo lá mesmo, perto de onde vocês moram?
132
133 Jocastra: É.
134
135 Cacildo: E vocês plantam, Alisson, lá?
136
137 Alisson: É, a gente planta lá... o milho...
138
139 Cacildo: Milho... que mais? Mandioca?
140
141 Alisson: Mandioca.
142
143 Cacildo: Vocês comem pamonha?
144
145 Alisson: Não.
146
147 Cacildo: Não? Aqui você já comeu?
148
149 Alisson: Não.
150
151 Cacildo: Aquela que é feita e colocada na palha do milho?
152
153 Alisson: Não, só como salgado. Não comi.
154
155 Marina: Lá na aldeia da gente, a gente já faz, né? Bem diferente da pamonha daqui,
156 porque eu fui comer uma pamonha que vende aqui em frente a [[A faculdade]] não tem
157 nada a ver.
158
159 Cacildo: Ah, é? Como que é a pamonha?
160
161 Marina: É porque aqui tem, tipo assim, ela é bem mais solta e eles colocam coisa
162 dentro, sabe?
163
164 Cacildo: Queijo, linguiça, né?
165
166 Jocastra: Lá não tem nada disso.
167
168 Marina: Sim, tipo... lá não tem nada disso. Não tem nada disso, ela é bem mais natural.
169 Aí a pamonha é de doce ou ela é de sal, né? Tem algumas que, tipo, quando é pra ser
170 de doce, tipo, o pessoal faz grande quantidade. Algumas colocam só sal e outras
171 colocam sal [e] doce pra diferenciar.
172
173 Cacildo: Hummm.
174
175 Maria Helena: Aqui também tem só de sal, só de doce, sem nada
176

177 Mariana: E, só que a que eu comi aqui até agora só foi essa, aqui na frente da
178 faculdade.
179
180 Maria Helena: E põe na palha do mesmo jeito?
181
182 Jocastra: Uhum.
183
184 Maria Helena: Essa você sabe fazer também?
185
186 Mariana: Sim.
187
188 Cacildo: E vocês fazem# quando vocês fazem, vocês fazem cada um na sua casa ou é
189 coletivamente, assim...
190
191 Marina: Ah, os vizinhos mais chegados, tipo assim, geralmente eles gosta de ajudar,
192 né? Aí junta aquele, faz o mutirão, junta todo mundo, cada um faz uma coisa e depois
193 divide.
194
195 Maria Helena: Junta pra fazer o quê?
196
197 Marina: A pamonha.
198
199 Maria Helena: Não, você falou outra palavra: mutirão?
200
201 Jocastra: Sim, mutirão.
202
203 Maria Helena: O que que é mutirão?
204
205 Jocastra: É quando junta várias pessoas.
206
207 Marina: É. Quando a gente fala assim: *vamo fazer um mutirão...* vamo fazer um
208 mutirão? Vamo juntar uma pessoa de cada lugar, ou de cada casa e vai juntar todo
209 mundo, um vai ajudar o outro, no final a gente vai dividir.
210
211 Maria Helena: Ah, o mutirão é pra ajudar o outro?
212
213 Marina: É.
214
215 Jocastra: É que uni mais, umas vinte pessoa, num lugá só.
216
217 Marina: Sim.
218
219 Jocastra: Pra fazer aquele trabalho.
220
221 Maria Helena: E como é que a gente sabe que é a hora de fazer mutirão?
222

223 Jocastra: Ah, a gente conversa com o pessoal, reúne.
224
225 Marina: Ah, no sábado a gente vai fazer um mutirão em casa. *Cê 'tá afim de participar*
226 *com a gente, de ajudar a fazer isso e tal?* Aí as pessoas vai e a gente divide.
227
228 Maria Helena: Homem, mulher, todo mundo junto?
229
230 Marina: Sim.
231
232 Cacildo: Vocês fazem também, Alison? Assim? Vocês fazem alguma, algum tipo de
233 comida juntos, todos juntos? Ou cada um faz na sua casa?
234
235 Alisson: Mais duas, a gente vai junto... 'tá entendendo?
236
237 Maria Helena: E outras coisas? quando mata um animal, um bicho da floresta que vai
238 preparar, é todo mundo junto também?
239
240 Alisson: É, todo mundo junto.
241
242 Maria Helena: E divide?
243
244 Allison: É, divide cada casas, só que vai buscar, caçá só um aldeia (incompreensível),
245 traz na aldeia aê.
246
247 Maria Helena: Na hora de preparar é muita gente? Você caça?
248
249 Alisson Não, só eu pesca.
250
251 Maria Helena: Tu pesca? E que peixe que tem lá? Piau?
252
253 Alisson: Tem um caranha, piranha, tudo, mas peixe...
254
255 Maria Helena: Tu pesca de vara ou de...
256
257 Alisson: Não, eu pesco de... [[Findá]]? de linha.
258
259 Maria Helena: De linha?
260
261 Alisson: É de linha.
262
263 Maria Helena: Joga, assim?
264
265 Alisson: Sim.
266
267 Cacildo: Qual que é o peixe que tem lá? Você falou?
268

269 Maria Helena: Caranha foi que você falou?
270
271 Cacildo: Tem um, é... tem um que tem...
272
273 Maria Helena: É grande esse peixe?

274
275 Jocastra: É porque que vocês falam tilápia, né?
276
277 Maria Helena e Cacildo: Ham...
278
279 Jocastra: Aí a gente fala lá é traíra e qual é o outro mesmo?
280
281 Maria Helena: Mas traíra é outro peixe, né?
282
283 Jocastra: Não, traíra não. Qual é o nome?
284
285 Maria Helena: É caranha, que ele falou aqui.
286 Cacildo: Pintado.
287
288 Jocastra: [[Tem]] Piaba, né? Piaba!
289
290 Cacildo: Ah, piaba.
291
292 Maria Helena: Lambari, piaba, tem. Tem, né?
293
294 Alisson: Tem.
295
296 Maria Helena: É no rio que você pesca, Alisson? No Córrego?
297
298 Alisson: Não, no rio aí.
299
300 Cacildo: E o rio é grande?
301
302 Alisson: Grande.
303
304 Cacildo: Como que é o nome do rio?
305
306 Alisson: Rio da morte, rio da morte.
307
308 Cacildo: Da morte? Credo! (risos)
309
310 Maria Helena: Você entra no rio de canoa ou você fica assim na beirada? Como que
311 é?!

312
313 Alisson: Na beirada aí e também de# no ba[r]co, no ba[r]co busca peixe...
314

315 Cacildo: E por que o nome é Rio da Morte?
316
317 Alisson: Porque alguém se der mal, já morre ali.
318
319 Cacildo: Claro, mas as pessoas da aldeia de vocês ou outras pessoas?
320
321 Alisson: Outras pessoas. Mas naquele dia a pessoa caçou aí# Buscô os peixe aí, mas
322 os caras bebe aí. Ele pescô aí, mas escorregô o negócio aí caiu e ele morreu.
323
324 Maria Helena: Estava bêbado, escorregou do barco. 'Tava sozinho.
325
326 Alisson: 'Tava sozinho.
327
328 Maria Helena: É um rio grande assim, muita água, pouca água, como que é esse rio?
329 Muito forte assim? (silêncio) Lá onde vocês moram também tem rio perto, meninas?
330
331 Jocastra: Tem. A gente fica perto, não sei se vocês ouviram falar, do rio São Francisco.
332
333 Cacildo: Aham. Do Vale do Jequitinhonha, né? É uma região bonita, né?
334
335 Jocastra: Aí lá tem uma barrage que é enorme, que transborda água para todas as
336 aldeias. Lá tem vários rio. Algumas aldeias não tem rio não, agora nas outra tem. Na
337 minha tem, na dela também tem.
338
339 Maria Helena: É dessa água que transborda?
340
341 Jocastra: Aham.
342
343 Maria Helena: Ele faz o quê? Tipo que represa? Ou vai derramando mesmo para o rio?
344
345 Jocastra: Vai derramando, mas é rio mesmo.
346
347 Marina: Aí passa para algumas aldeias e já tem outras aldeias que são mais distantes e
348 os rios não passa perto.
349
350 Maria Helena: E tem muito peixe nesse rio?
351
352 Jocastra e Marina: Tem.
353
354 Jocastra: O IBAMA mesmo, ele solta bastante peixe na barragem.
355
356 Maria Helena: Ah, você 'tá dentro da barragem ou 'tá abaixo da barragem?
357
358 Jocastra: Bem perto da barragem. É perto.
359

360 Maria Helena: Entendi. Mas depois dela ou no rumo dela ainda? A água da barragem
361 pega lá onde você mora?
362
363 Jocastra: Aham
364
365 Maria Helena: Entendi. E lá vocês também pescam? Vocês meninas ou só os homens
366 que pesca?

367

368 Jocastra: Eu antes pescava, mas agora não. Eu era mais pequena, mas lá os homens,
369 sim, eles pescam muito.
370
371 Marina: O tempo, né? O tempo é muito curto.
372
373 Jocastra: É, porque depende também...
374
375 Marina: Mas antes era...
376
377 Jocastra - De tempo que# de pesca.
378
379 Maria Helena: Não pode pescar em qualquer época, não?
380
381 Jocastra: Não. Lá eles gostam muito de pescar assim... Fazer mutirão de pesca em
382 época de# da Semana Santa, mas é raro o pessoal lá pescar assim.
383
384 Maria Helena: No, na, na, na sua comunidade, Alisson, as mulheres também pescam?
385
386 Alisson: Sim. Mais ela pesca, o homem também pesca junto.
387
388 Maria Helena: Faz mutirão de pesca também?
389
390 Alisson: Sim.
391
392 Cacildo: Está gostando de fazer o curso de letras?
393
394 Alisson: Sim.
395
396 Cacildo: 'Tá entendendo bem as aulas? Como que 'tá sendo a experiência?
397
398 Alisson: Não entendo ainda [tenho] dificuldade aí.
399
400 Cacildo: Sua dificuldade é pra entender o professor ou professora. ou pra entender o
401 significado da palavra. Por exemplo, quando a professora fala, você entende o
402 contexto, entende de maneira geral. Ou quando ela fala uma palavra específica que
403 você não sabe?
404

405 Alisson: É... entendo o que o professor fala aí[nda], mas eu tenho dificuldade, sim. Que
406 ele fala algumas palavra mais difícil aí. Então eu também [quando] vou apresentar, mas
407 ainda eu não falo o português bem, entendeu?
408
409 Cacildo: Mas 'tá falando bem?
410
411 Maria Helena: Não, 'tá ótimo, Alisson.
412
413 Alisson: Mas 'tô falando normal, mas se eu falo com apresenta aí, eu senti...
414
415 Maria Helena: Fica nervoso.
416
417 Alisson: Fico nervoso aí, entendeu?
418
419 Cacildo: E se você fosse, por exemplo, apresentar, mas se fosse apresentar na sua
420 língua, na língua da sua aldeia, você teria# conseguiria apresentar?
421
422 Alisson: Consegue.
423
424 Maria Helena: Não ia ficar nervoso?
425
426 Allison: Não.
427
428 Maria Helena: Você prepara a apresentação, fica tudo tranquilo aqui na cabeça. Na
429 hora de falar que fica nervoso?
430
431 Alisson: Só na hora [de] falar...
432
433 Cacildo: Agora, por exemplo, você 'tá nervoso?
434
435 Maria Helena: Tá?
436
437 Cacildo: Não precisa ficar nervoso.
438
439 Maria Helena: 'Tá nervoso não, 'tá, Alisson? Você tá falando muito bem português.
440 Vocês não acham que ele tá falando muito bem?
441
442 Jocastra e Marina: Sim.
443
444 Maria Helena: 'Tamo entendendo tudo.
445
446 Alisson: Não.
447
448 Maria Helena: Não?
449
450 Alisson: Não falo não ainda não, entendeu?

451
452 Cacildo: 'Tá falando muito bem, sim.
453
454 Maria Helena: Se for pra eu vou falar uma coisa da sua língua. Eu sei nada.
455
456 Cacildo: Meninas, falando em língua da aldeia, lá vocês me falaram que vocês não
457 falam outra língua que não seja português, né? E aí vocês tinham me falado de uma
458 questão de resgatar a língua de vocês. Já 'tá acontecendo isso lá? Como é que tá?
459
460 Jocastra: Já 'tá acontecendo. É ... Lá, por exemplo, 'tá tendo aula de cultura, que lá
461 tem, né, aula de cultura, e tem algumas pessoa mais velha que ainda sabem falar e
462 essa pessoa mais velha está ensinando o mais novo só que a gente não tem contato
463 por conta que a gente mora aqui em Catalão e não conseguimos.
464
465 Jocastra: E dificulta pra gente.
466
467 Cacildo: Ah, é porque é recente [[é]]. Começou recentemente.
468
469 Jocastra: Aí eles estão dando aula em sala de aula, que é uma matéria.
470
471 Cacildo: Ah, então é na escola.
472
473 Jocastra: É na escola.
474
475 Cacildo: Ah, então está ensinando quem está na escola. Não é qualquer pessoa da
476 comunidade [que] queira aprender.
477
478 Jocastra: Não.
479
480 Cacildo: Mas quem ensina tem algum material didático, alguma coisa escrita da língua?
481
482 Jocastra: Tem, tem.
483
484 Cacildo: E vocês conseguiram como esse material?
485
486 Jocastra: Eu não sei, eu não procurei saber como eles conseguiu.
487
488 Cacildo: Mas, por exemplo, você tem avós, avós, avô? Avô e avó? Você tem ainda?
489
490 Jocastra: Não.
491
492 Cacildo: E você?
493
494 Marina: Tem.
495
496 Marina: E eles falam alguma palavra assim, que é da língua, que é do dia-a-dia?
497

498 Marina: Tipo assim, pra conversar mesmo, não, mas eles sabem, né? E eles conta
499 muita história de antes, como que era, né, a diferença de antes pra hoje, o que mudou,
500 né?
501
502 Maria Helena: Quando eles contam essas histórias, eles usam alguma palavra da
503 língua dele?
504
505 Marina: Geralmente, não. Vó mesmo, não. Porque eu converso mais com vó, né?
506 Porque o meu avô já mora mais distante. É meus avós paternos, aí os dois são
507 separados (risos), e ele mora mais longe da gente, e minha avó mora mais próximo.
508
509 Maria Helena: Mas ela com gente mais velha, conversa na língua? Ou é só com você
510 que ela não conversa?
511
512 Marina: Então, ela conversa com a gente. Ela conta histórias de antigamente, mas ela,
513 tipo assim, pra conversar mesmo, não, mas eles sabem, sabem algumas coisas,
514 entende?
515
516 Maria Helena: Você nunca viu ela conversando com a outra pessoa, mais ou menos da
517 mesma idade dela, pra ver se elas falam na língua?
518
519 Marina: Não.
520
521 Maria Helena: Você também não.
522
523 Jocastra: Não.
524
525 Maria Helena: Você conhece alguma palavra que é da língua, assim, de um... e sabe o
526 significado, que não tem em português?
527
528 Marina: Sei, é... É quando a gente vai falar, por exemplo, huminichan é Xacriabá.
529 Entendeu? Por exemplo. Tem algumas redes sociais que tem o nome da pessoa e tem
530 huminichan depois. Aí significa o nome da pessoa, huminichan significa Xacriabá.
531
532 Jocastra: Tem o ariyantankakariyankwan que é obrigado pela presença.
533
534 Maria Helena: Como que é?
535
536 Jocastra: Ariyantankakariyankwan.
537
538 Maria Helena: Ariyantankakariyankwan...
539
540 Jocastra: kakariyankwan (pronúncia silabada)
541
542 Jocastra: Eles usam muito quando tem apresentação lá. Tipo evento.
543

544 Marina: A gente entra na entrada e fala dessa forma recebendo o pessoal tanto da
545 aldeia quanto do pessoal que vem de fora pra assistir nossas apresentações tipo ontem
546 mesmo, ontem foi nosso dia né. [[Uhum]] Aí, tipo, a gente recebe pessoas de fora
547 também pra poder assistir nossas brincadeiras, apresentações e também pra comer
548 algumas comidas típicas que são feitas por nós lá mesmo dentro da aldeia.

549

550 Maria Helena: Entendi.

551

552 Cacildo: Quais comidas, por exemplo?

553

554 Marina: Ah, tem beiju, tem bolo de milho, bolo de mandioca, os sucos naturais que são
555 feitos lá e tem outras coisas também.

556

557 Cacildo: Vocês também recebem pessoas que não são da aldeia, lá na aldeia de
558 vocês, Alisson?

559

560 Alisson: Não, é... xavante a gente falar, falar muito mais, no, no outra tribo aí, a gente
561 não comunica. Por exemplo aí, esse Crepa¹, eu não sei falar a língua dele aí, mas do
562 mesmo jeito, quando o xavante é aí, a gente se entende aí, entendeu? Mas outro tribo
563 não.

564

565 Marina: Talvez seja mais difícil que eles conversem dessa forma lá entre eles, e eles
566 quase não sabem o português, e vai gente de fora que não sabe a fala deles, e acaba
567 que fica difícil a comunicação.

568

569 Maria Helena: Vai muita gente lá, assim, tipo, eu, Cacildo, gente da cidade que não é
570 indígena, de vez em quando aparece alguém, não é?

571

572 Alisson: Tem.

573

574 Maria Helena: O que vocês vão fazer lá? Passear?

575

576 Alisson: Não, só passeio.

577

578 Maria Helena: Só passeio?

579

580 Alisson: Só visitar a aldeia.

581

582 Maria Helena: E quando vai embora, vocês falam a mesma coisa? Agradece também?

583

584 Alisson: Agradece.

585

586 Maria Helena: E como que é a palavra pra agradecer?

587

588 Alisson: (diz a palavra na língua deles)

¹ Variação de Xacriabá

589
590 Maria Helena: De novo, para eu entender.
591
592 Alisson: (repete novamente)
593
594 Maria Helena: (repete a palavra). Acertei?
595
596 Alisson: Sim, acertô.
597
598 Cacildo: Como que escreve? Escreve pra gente se entender aqui, por favor. Você
599 escreve. É porque eu tenho que... Minha audição é ruim se eu não ver escrito, eu não
600 consigo entender, entendeu? (indígena reproduz a escrita no quadro branco)
601
602 Cacildo: (repete a pronúncia do que foi escrito)... ah, agora eu entendi.
603
604 Cacildo: E significa o quê?
605
606 Alisson: Agradeço, agradeço.
607
608 Cacildo: A escrita é mais ou menos parecida com a língua de vocês?
609
610 Jocastra: Não.
611
612 Cacildo: Você quer escrever alguma palavra?
613
614 Jocastra: Escreve lá, Marina. [[escreve lá]]
615
616 Jocastra: É porque eu não conheço como se escreve, a gente só... É porque tem um
617 livro aí, a gente não estudou o livro.
618
619 Maria Helena: Escreve como fala.
620
621 Jocastra: Você sabe, Marina, escrever?
622
623 Maria Helena: Como fala, mesmo que... Escreve de vermelho. Sua letra é muito boa,
624 Alisson.
625
626 Marina: Isso significa xakriabá.
627
628 Cacildo: Uminixá.
629
630 Marina: Uminixá, a gente fala umnixá.
631
632 Maria Helena: Isso quer dizer a palavra em português que é xakriabá.
633
634 Marina: xakriabá.
635

636 Maria Helena: Quer dizer que a palavra xakriabá é uma palavra portuguesa para a
637 comunidade, para o seu povo. Vocês se falam, se tratam muito com uminixá? Ou lá
638 você fala, mas eu sou Xakriabá ou mais ruminixã. Lá mesmo, assim.
639
640 Marina: Ah, porque, tipo assim, tem uns cânticos que a gente usa o xakriabá e alguns a
641 gente usa o ruminixã.
642
643 Maria Helena: Entendi.
644
645 Cacildo: Mas os cânticos são em língua portuguesa?
646
647 Marina: Uhum, é.
648
649 Cacildo: E algumas palavras?..
650
651 Marina: Algumas palavras são usadas dessa forma aí.
652
653 Cacildo: Ah, sim.
654
655 Maria Helena: Em ruminixã?
656
657 Marina: Uhum.
658
659 Maria Helena: Existe uma língua ruminixã?
660
661 Jocastra: Tem.
662
663 Maria Helena: Tem?
664
665 Jocastra: Tem.
666
667 Maria Helena: Quer dizer que lá tem quem sabe falar xakriabá, que não é a mesma
668 coisa que falar ruminixã.
669
670 Cacildo: São duas línguas diferentes ou é# são parecidas?
671
672 Jocastra: São diferentes, né, Marina?
673
674 Maria Helena: Muito diferentes, assim.
675
676 Jocastra: Só que aí eu não sei como que é..
677
678 Maria Helena: Você tem vontade de, de quando você voltar pra lá, fazer parte desse
679 grupo da revitalização?
680
681 Jocastra: Sim, sim.

682
683 Maria Helena: Tem muitas ideias pra poder...
684
685 Cacildo: Alisson, por que que você escolheu Letras? Ou foi alguém que disse pra você
686 fazer letras? Por que o curso de letras? Por que que você escolheu?
687
688 Alisson: Na verdade, escolhi... Queria aprender mais língua portuguesa, entendeu?
689 Mas queria... É... Meu sonho, queria fazer curso do enfermagem primero aí, pra me
690 cuidar com o povo na aldeia aí. Mas também eu decidi fazer curso de literatura pra me
691 melhorar com língua aí, portuguesa. Também 'tô decidindo o... Nossa língua do
692 xavante aí tá sumindo um pouquinho, entendeu? Se for eu# eu falo português, mais ou
693 menos. Na minha língua aí eu falo bem, mas se escreva alguma do xavante língua aí
694 eu não... escrevo, [eu] escrever errado, só eu falo ali pra falar, entendeu? E se eu
695 escrever só na minha cabeça, na minha cabeça aí eu escrevo fácil. Mas outra palavra
696 do xavante pode ser... Impesente. Impesente [é] saudade, perda de saudade. É difícil
697 de escrever.
698
699 Cacildo: Você não sabe escrever, você só sabe falar.
700
701 Alisson: Sabe falá só.
702
703 Cacildo: Entendi. Mas lá quando vocês estão na escola, vocês só aprendem falando?
704
705 Maria Helena: A sua escola é em português ou em xavante?
706
707 Alisson: Não, xavante.
708
709 Cacildo: Mas aí como que vocês estudam? Assim, por exemplo, em xavante, mas
710 vocês têm livro?
711
712 Maria Helena: Você tem que escrever em xavante? Tem que ler em xavante? Como
713 que é?
714
715 Alisson: Não, a gente... A gente nasce falar xavante, entendeu? Só [que] a gente
716 estuda na escola [aprende] língua portuguesa, mas a gente usa nosso língua xavante,
717 né? Junta aí...
718
719 Maria Helena: É ao mesmo tempo, é misturado.
720
721 Allison: É misturado.
722
723 Maria Helena: O seu professor, as suas professoras falavam mais português ou mais
724 xavante?
725
726 Alisson: Fala português.
727
728 Maria Helena: Nenhuma falava xavante?

729
730 Alisson: Usando junto aí.
731
732 Cacildo: Mas na aldeia, né? [[Uhum]] Dentro da aldeia. Ou você estudou fora da aldeia
733 também?
734
735 Alisson: Não, só estudo na aldeia.
736
737 Keline: Boa tarde! Desculpa a demora.
738
739 Maria Helena: Suas professoras e seus professores eram lá da aldeia?
740
741 Maria Helena: Todos nascidos por ali mesmo.
742
743 Alisson: Uhum.
744
745 Cacildo: E você pensa em ser professor de português?
746
747 Alisson: Eu já decidi: quero ser professor.
748
749 Cacildo: Quer ser professor?
750
751 Alisson: Sim.
752
753 Maria Helena: Quer? [[quer?]]
754
755 Alisson: Quero.
756
757 Maria Helena: Muito bem.
758
759 Cacildo: Vocês já sabiam que queriam o curso que vocês estão fazendo?
760
761 Jocastra: Eu, sim.
762
763 Marina: Quando eu entrei aqui foi na Ciências Biológicas, mas eu me inscrevi em
764 Ciências Biológicas, tipo assim, por me inscrever, não era um curso que eu tinha
765 vontade de fazer. Aí eu tive a oportunidade de escolher o curso de Educação Física,
766 né? Aí eu consegui. E hoje eu 'tô fazendo, 'tô gostando. 'Tá sendo bom.
767
768 Cacildo: E você?
769
770 Keline: Acho que as meninas já me conhecem, eu acho que você não, meu nome é
771 Keline, eu sou de Pernambuco, eu sou indígena da aldeia Truká, do povo de Cabrobó.
772 Interior de Pernambuco, fica próximo a Petrolina. A minha aldeia fica ao redor do Rio
773 São Francisco, né. Meu pai# eu sou indígena por parte do meu pai, porque ele nasceu
774 na aldeia, a minha avó continuou morando lá, os meus tios, todo mundo nasceu na

775 minha família por parte paterna. Só que na adolescência, ele teve que sair da aldeia
776 para poder trabalhar. Daí, por conta disso, eu tenho a etnia. Eu sempre mantenho
777 contato com meus ancestrais, sempre quando eu viajo pra Pernambuco eu vou pra lá,
778 porque todos os meus tios, minhas tias, minha avó, meu avô faleceu, porque ele teve
779 câncer de próstata, mas todo mundo continua por lá. Eu curso medicina aqui e antes
780 eu cursei um pouco de direito na Faculdade Estadual da Bahia, na UNEB, só que eu
781 não me identifiquei com o curso. Além desse processo, eu fiquei estudando pra
782 conseguir entrar em medicina. Daí eu fui aprovada aqui em Catalão em 2021. Daí eu
783 vim pra cá e estou aqui até hoje. Da minha turma, eu sou a que mora mais longe,
784 quase dois mil quilômetros.

785
786 Cacildo: Só tem você da sua aldeia?

787
788 Keline: Sim. Tem outros colegas de Pernambuco. Tem indígenas. Me lembro aqui da
789 Débora e do Rony, mas tem outros dois colegas que também são indígenas lá de
790 Pernambuco, mas na minha turma só eu.

791
792 Maria Helena: Dois colegas na medicina?

793
794 Keline: É, da minha turma só tem eu, mas eu tenho outros três colegas também que
795 fazem medicina.

796
797 Maria Helena: Na medicina...# Como é mesmo o seu povo? Tru...

798
799 Keline: Povo Truká.

800
801 Maria Helena: Truká.

802
803 Cacildo: Você conhece, Alisson, o povo truká?

804
805 Alisson: Não.

806
807 Keline: Em Pernambuco a gente tem muita etnia, tem Tubalalá, tem Truká...

808
809 Maria Helena: Os funiô são de lá? Funiô é de Alagoas, né?

810
811 Keline: É, mas... é um pouco mais pra cima. E por incrível que pareça, por a gente ter
812 muitas etnia, a gente não tem ainda muitos sistemas de cotas lá pelo Nordeste. Então,
813 a Bahia, por exemplo, eles oferecem muito# muitas oportunidades para os estudantes
814 indígenas, quilombolas, mas Pernambuco mesmo, assim, Paraíba, porque tem muitos
815 povos. Mas agora que eles estão começando a desmistificar isso, a ter essa cobrança,
816 de fato, eles colocarem vagas destinadas a estudantes indígenas, tanto aldeados
817 quanto desaldeados.

818
819 Maria Helena: O fato de vocês terem saído para ir tão longe, procurar o curso de vocês,
820 pode, quando vocês terminarem, ser um motivo para vocês lutarem por essas vagas
821 mais perto de vocês [[sim]] inclusive para beneficiar outras.

822
823 Keline: Ano passado foi a primeira vez que na UFPE eles começaram a... teve vagas
824 assinadas aos povos indígenas, porque eles eram todos concentrados na cota L2, que
825 engloba indígenas, quilombolas e negros. Só que a gente sabe que ali uma ma#
826 minoria que entra de fato são estudantes indígenas ou quilombolas. Daí eles
827 começaram a separar como a UFCAT faz, ou em outras universidades também. E eu
828 acho isso bacana, porque, por exemplo, eu vim bastante longe para conseguir essa
829 oportunidade. Meu irmão também, ele foi aprovado pelo vestibular da UFSCar, e ele
830 está em São Paulo também, mais longe que eu.
831
832 Maria Helena: Se estivesse mais perto, você faria bem assim?
833
834 Keline: Acho que na minha época, se tivesse dito, eu teria tentado para Pernambuco.
835
836 Maria Helena: Entendi.
837
838 Cacildo: Nós estávamos falando aqui também sobre a questão da língua de cada etnia.
839 Você conhece alguma palavra? Seus parentes falam?
840
841 Keline: Então... a língua do meu povo, infelizmente, é uma língua morta, né? Então, não
842 tem registros de guardar, não tem mais nada porque, infelizmente, foi uma língua que
843 não guardaram registros e o povo, infelizmente, padeceu com isso. Eu não sei, nada
844 assim, porque realmente não tem nada documentado, mas a gente continua mantendo
845 os rituais, lá a gente tem o Toré, vocês conhecem? Vocês conhecem o Toré? Conhece,
846 né? Lá a gente tem o Toré, tem...
847
848 Cacildo: O Toré é o quê?
849
850 Keline: O Toré é um tipo de ritual, geralmente a gente realiza pra quando alguns da
851 tribo tem que viajar, quando alguém 'tá doente, pra celebrar alguma coisa, então pode
852 ser tanto pra agradecer pelas conquistas que vieram pra tribo ou em prol de pedir algo
853 que venha beneficiar a todos. Com relação à linguagem, é interessante porque ou, por
854 exemplo, eu tive a oportunidade de estudar fora. Quando eu tinha 16 anos eu fui para
855 Nova Zelândia, porque lá em Nova Zelândia a gente tem um programa que eles
856 oferecem bolsas de estudo de intercâmbio para aqueles estudantes que conseguem
857 boas notas, boa frequência. Então, eu tive essa oportunidade e lá na Nova Zelândia
858 eles têm um povo Maori e eles preservam muito a cultura do povo, que são os povos
859 originários de lá. Desde os ritos, as falas, prioridade em tudo quanto foi escola, sistema
860 de saúde, questões trabalhistas. E quando eu voltei eu fiz uma comparação em como
861 os povos de lá tinham reconhecimento, preservação e quanto o Brasil não tinha por
862 conta do processo de descolonização que a gente sofreu. Daí eu tive um foco bastante
863 com relação à língua, porque lá é obrigatório em todas as escolas, mercados, hospitais,
864 ter algo na língua tradicional. Então, lá todo mundo é obrigado a estudar o Maori nas
865 escolas, tanto os povos que vieram da Europa colonizar, quanto os próprios indígenas,
866 porque também vai se perdendo com o tempo, se você não cultiva a sua cultura. Daí
867 eu trouxe fazendo um paralelo como isso funciona naquele país, como a gente poderia

868 estabelecer no nosso. Foi um prazo de ensino médio. Achei bastante interessante a
869 questão das palavras e eu trouxe para mostrar quantas palavras indígenas estavam no
870 nosso cotidiano e a gente não percebia.

871

872 Maria Helena: Sim. E nesses rituais que vocês fazem ainda na aldeia, que seu povo
873 faz, usa alguma palavra da língua Truká? Ou é tudo em português?

874

875 Keline: Português. Geralmente tem os cânticos...

876

877 Maria Helena: Em Truká? E você sabe algum desses cânticos?

878

879 Keline: Não. Eu geralmente participo# quando eu participei era só dançando, mesmo

880

881 Maria Helena: Ah, tá mas os seus mais velhos sabem?

882

883 Keline: Sim, a minha avó sabe.

884

885 Maria Helena: Tudo na língua trucá.

886

887 Keline: Uhum. Não exatamente Truká, mas por exemplo...

888

889 Maria Helena: Não é português?

890

891 Keline: É, não é português. Mas não é de fato uma língua documentada, que foi
892 guardada, que eles conseguem transmitir nas escolas, por exemplo.

893

894 Maria Helena: 'Tá só na memória?

895

896 Keline: É, é isso. Que vai passando de... de pai pra filho, geralmente os avós, porque
897 geralmente são os mais velhos que ainda conseguem guardar.

898

899 Maria Helena: Antes de você chegar, a gente estava falando das comidas. Tem alguma
900 comida que é muito própria lá do seu povo, da sua comunidade?

901

902 Keline: Por estar# por a gente 'tá ao redor de São Francisco, tudo que planta dá. Então,
903 por exemplo, lá é muito essa cultura da subsistência. Então, por exemplo, lá plantam
904 muito banana, abacate, coco, água de coco assim. Na hora que você quiser, lá tem.
905 Peixe também, lá tem muito. Porque justamente na retomada das terras tudo quanto
906 era propriedade lá privada foi pra fora, só ficaram lá realmente na aldeia os indígenas,
907 os aldeados. Aí a FUNAI veio.

908

909 Maria Helena: Houve demarcação de terra?

910

911 Keline: Houve demarcação, mas foi uma demarcação recente, infelizmente muitas
912 pessoas faleceram. Mas lá é proibido, por exemplo, você ter criação de gado dentro da
913 aldeia. Porque é justamente pra preservar o chão, pra cultivar. Então, plantar feijão,

914 plantar abóbora, plantar milho, manga. Lá tem de tudo. Coisa que eu gosto muito de lá
 915 é o peixe (risos), porque lá tem muito... Eles também não produzem, por exemplo,
 916 tapioca. Mas lá a gente tem muita macaxeira, que a gente chama. Aqui chama
 917 mandioca, macaxeira que a gente chama. Aqui chama mandioca, lá a gente chama
 918 macaxeira. Acho que típico mesmo porque juntou bastante a cultura nordestina, então
 919 acho que típico mesmo que tem lá são os pescados que realizam na aldeia, no Rio.
 920
 921 Maria Helena: As meninas aqui e o Alisson falaram que às vezes faz mutirão pra
 922 pescar. Lá também faz?
 923
 924 Keline: Faz, geralmente fim do dia.
 925
 926 Maria Helena: E aí na hora de comer o peixe todo mundo junta também pra comer?
 927
 928 Keline: Não, geralmente cada um, cada um [vai] pra sua casa com o peixe.
 929
 930 Maria Helena: Com o peixe que pegou?
 931
 932 Keline: Aham.
 933
 934 Maria Helena: Entendi.
 935
 936 Cacildo: Mas tem alguma atividade que fazem juntos? Alguma comida? Elas, por
 937 exemplo, falaram que, ah, fazer um tirão, fazer a pamonha ou fazer alguma coisa
 938 assim?
 939
 940 Maria Helena: Ele aqui falou que sai um ou dois para buscar a caça, mas na hora de
 941 preparar é mais gente, tipo mutirão. Tem alguma coisa parecida lá que você sabe?
 942
 943 Keline: Não, assim, fazem juntos, é o mesmo toré. Geralmente tem as espécies que
 944 vão pescar juntos, mas depois cada um fica com o seu peixe.
 945
 946 Cacildo: Qual que é a palavra, as palavras que você falou que trouxe para poder... que
 947 já estão# são da Nova Zelândia, que são utilizadas na Nova Zelândia, mas que são
 948 utilizadas aqui também?
 949
 950 Keline: Não, foi# era um trabalho, foi em 2017, não recordo tão# mas era, por exemplo,
 951 trazer palavras do nosso cotidiano, do nosso português, palavras indígenas que estão
 952 inseridas no português e que muitas vezes a gente não percebe que são, de fato,
 953 palavras indígenas, sabe? Então era mais um projeto para ter reconhecimento, de fato,
 954 das palavras que nós temos nos cotidianos que a gente não sabe. Agora eu não
 955 recordo porque eram muitas, mas eu lembro que eu imprimi um documento, daí eu fui
 956 dando para meus colegas de classe, porque esse projeto, quando você volta, você tem
 957 que desenvolver algo de multidisciplinaridade entre o país e o seu. Daí foi algo que eu
 958 trouxe diferente para os meus colegas.
 959

960 Maria Helena: Vocês, o Alisson e vocês duas, vocês já ouviram alguma palavra que a
 961 gente fala aqui no dia a dia do português, que a gente está achando que é português,
 962 mas que vocês sabem que é uma palavra indígena? Você já ouviu, Alisson? Mesmo
 963 que lá na sua aldeia essa palavra signifique outra coisa, mas o jeito de falar, ela é
 964 indígena? Nome de peixe, de fruta, de passarinho, qualquer coisa.

965

966 Jocastra: Eu não

967

968 Maria Helena: Não. Nenhum, Alisson, dos peixes lá que vocês fazem no mutirão de
 969 pescado? Pirapitinga, você conhece essa palavra? O tipo de peixe?

970

971 Alisson: Não.

972

973 Maria Helena: Tucunaré. Você conhece o peixe Tucunaré?

974

975 Keline: Não

976

977 Maria Helena: Não?

978

979 Allison: Não.

980

981 Maria Helena: Lambarí.

982

983 Marina: Lambari eu conheço.

984

985 Maria Helena: Lambari conhece. É a piaba né, que vocês falaram.

986

987 Cacildo: O que é que você# quando você entrou na universidade, o que é que você
 988 mais estranhou quando você chegou aqui, quando você começou a estudar? O que
 989 você achou mais diferente pra você que foi algo que você falou: *nossa, é muito*
 990 *diferente, né? Lá da minha aldeia*, não sei. O que que você achou diferente, assim.

991

992 Alisson: (suspiro). É... Eu entrei pela primeira vez aqui na faculdade UFCAT, mas... 'tô
 993 achei uma boa a cidade também, a faculdade.

994

995 Cacildo: E você entendia, é...# quando você se matriculou, você iniciou na faculdade,
 996 na universidade, você soube ler os documentos, a rotina da universidade, você
 997 entendeu sem a ajuda de alguém ou você precisou de alguém pra te ajudar?

998

999 Alisson: Na verdade, eu estudei 14 ano pare....# na é de Goiânia, entendeu? Mas eu
 1000 aprendi um pouco assim a língua português. Mas eu fiquei na aldeia, acho que cinco
 1001 mese aí, fazendo da festa, então eu falo mais ou menos português, entendeu? Então...
 1002 Quando eu estudei no Goiânia, minha amiga me ajudou pra fazer ENEM, entendeu? Eu
 1003 fiz ENEM e agora fico aqui na aldeia. Mas o ditado que eu ouvi da UFCAT, só lendo, só
 1004 lendo, e eu me escrevo e sou isso. Mas, na cidade de Goiânia, a menina explicou para

1005 mim, eu lembrei a palavra de desenho, como funciona isso a escrita. Me escrevi, e eu
1006 sou... para conseguir a vaga ainda.
1007
1008 Cacildo: Quando você vai fazer prova, você acha difícil escrever? Quando vai fazer
1009 avaliação.
1010
1011 Alisson: Quando eu fiz o ENEM, mas as questão, eu respondi tudo certo aí, mas a
1012 redação, tira, eu acho, 300 e pouco por aí. Eu tenho dificuldade ainda, entendeu?!

1013
1014 Cacildo: Entendi. Mas você consegue ler em Português? Na língua portuguesa?
1015
1016 Alisson: Consegue.
1017
1018 Cacildo: Consegue# E você entende tudo que você lê?
1019
1020 Alisson: Sim.
1021
1022 Cacildo: Você não consegue falar?
1023
1024 Alisson: Falar e também escrever [[escrever]] correto assim.
1025
1026 Cacildo: Mas você entende tudo que as pessoas falam com você em língua
1027 portuguesa? Você entende?
1028
1029 Alisson: Uhum.
1030
1031 Cacildo: Entende? Se eu escrever um texto, você consegue escrever na sua língua ou
1032 não? Se eu escrever alguma frase em português? Você consegue traduzir para sua
1033 língua? Escrita # Escrever sua língua?
1034
1035 Alisson: Sim.
1036
1037 Cacildo: Qualquer texto? Você consegue escrever ou não? Por exemplo, se eu
1038 escrever universidade, tem alguma palavra em# na sua língua que significa
1039 universidade?
1040
1041 Alisson: Eu tenho... Tenho sim, mas só falar, sabe? Na minha língua, só falar, só eu
1042 falar, sabe? Mas na língua, eu escrever sem nada.
1043
1044 Cacildo: Então, o que que seria# como que fala universidade?
1045
1046 Alisson: Não, não tenho. Só eu tenho de... a palavra do professor, só eu tenho... só eu
1047 sei o nome dela, do xavante. Mas esse é uma [neces]sidade que eu tenho, mas...
1048 te[nho] [que] perguntar na aldeia ao povo o que significado, porque eu esqueço.
1049
1050 Maria Helena: Mas a palavra professor tem em xavante? Qual que é?

1051
1052 Alisson: É... Romiorela.
1053
1054 Maria Helena: E aluno?
1055
1056 Alisson: Aluno... Não, não lembro.
1057
1058 Maria Helena: Você usa essa palavra professor sem ser na escola? Tipo, na aldeia,
1059 alguém 'tá lá ensinando o outro a fazer uma coisa, plantar ou mesmo caçar. Você pode
1060 falar que ele é seu professor ou não pode?
1061
1062 Alisson: Não, pode ser.
1063
1064 Maria Helena: Pode?
1065
1066 Maria Helena: As pessoas lá usam?
1067
1068 Alisson: É.
1069
1070 Maria Helena: Como é mesmo esqueci? Como é mesmo essa palavra esqueci?
1071
1072 Alisson: Da-man-cro-brion-uá (O indígena fala pausadamente e a professora Maria
1073 Helena repete a pronúncia silabada ensinada por ele).
1074
1075 Cacildo: Eu acho super difícil (risos ao fundo dos participantes). Eu sou muito ruim pra
1076 isso. Eu ainda fico olhando a boca das pessoas. Em inglês eu entendo, assim, muita
1077 coisa, mas eu estudo muito, tive que estudar muito. Eu leio mais do que eu entendo. Se
1078 a pessoa não estiver olhando pra mim e falando...
1079
1080 Maria Helena: O Alisson, então, a palavra professor, que é essa que você falou aí, ela
1081 é conhecida por você, usada por muita gente lá na aldeia, não só na escola, até pra
1082 pessoa que ensina outras coisas fora da escola, é isso?
1083
1084 Alisson: Sim.
1085
1086 Maria Helena: Você tem, assim, gente que ensina outras coisas lá na aldeia, tipo outros
1087 professores de ensinar a mexer com as plantas, de fazer remédio, Tem alguém que faz
1088 isso ou que ensina?
1089
1090 Alisson: Tem. Tem? É, tem isso. Tem ensina aí. A mãe também, pai e avó, entendeu?
1091 Não é o professor que ensina.
1092
1093 Maria Helena: Entendi. Tem coisa que só homens, rapazes podem aprender e tem
1094 coisa que só mulheres podem aprender?
1095

1096 Alisson: A gente nasce só... A gente nasce pra aprendê, entendeu? Só nasce. A gente
 1097 nasce... Se for eu, eu nasci... Sabe falar... xavante, entendeu? A gente tem ainda muito
 1098 forte... Língua nossa xavante, entendeu? Quando só... Pra entrar com escola aí, a
 1099 gente... Vai... A gente... O professor ensina a língua portuguesa junto com o xavante,
 1100 entendeu? Se for eu, eu vou formar de letra. Agora eu vou usar com a língua xavante
 1101 junto. Fica mais fácil com o aluno aí.
 1102
 1103 Maria Helena: Entendi. Muito bem. Teremos um professor em breve que vai ensinar
 1104 xavante, mas que é também formado em português. É isso, Alisson?
 1105
 1106 Alisson: Sim.
 1107
 1108 Cacildo: E vocês pensam em, depois de formarem, voltarem para as aldeias de vocês?
 1109 Trabalhareis nas aldeias de vocês?
 1110
 1111 Jocastra: Então... É porque, assim... Eu não, porque, eu penso em psicologia
 1112 hospitalar. Dentro da aldeia, assim, não tem hospital. Mas assim, posso morar lá
 1113 próximo, mas...
 1114
 1115 Jocastra: Qual que é a cidade mais próxima?
 1116
 1117 Jocastra: A mais próxima assim...
 1118
 1119 Cacildo:
 1120
 1121 Jocastra: Pirapora? Nossa, longe.
 1122
 1123 Cacildo: É longe, Pirapora? Eu já fui em Pirapora.
 1124
 1125 Alisson: Deixa eu ver, deixa eu pensar, Janaúba, mais próxima, Montes Claros, [[ah,
 1126 sim, Montes Claros]] mas assim...
 1127
 1128 Maria Helena: Mas você 'tá longe, hein? 'Tá lá no norte, né?
 1129
 1130 Marina: Acho que a Bahia 'tá mais perto do que Pirapora. A gente fica bem [na] divisa
 1131 [da] Bahia.
 1132
 1133 Maria Helena: Vocês moram perto uma da outra?
 1134
 1135 Jocastra: É.
 1136
 1137 Maria Helena: Dá pra ir no mesmo dia, assim, a pé, ir e voltar?
 1138
 1139 Marina: Sim, dá. É tudo pertim.
 1140
 1141 Jocastra: É que eu demoro a chegar, mas... É que ela é de uma aldeia...

1142
1143 Jocastra: É, mas a aldeia é próxima.
1144
1145 Cacildo: Mas tem um# como?
1146
1147 Jocastra: Não, tem. As aldeias de lá é perto uma da outra.
1148
1149 Maria Helena: E 'cêis conviveram quando eram mais jovens, assim?
1150
1151 Marina: Sim, a gente se via. A gente não tinha muito contato, assim, de conversar. Mas
1152 a gente se viu.
1153
1154 Maria Helena: Quando vocês se encontraram aqui, você sabia que era ela?
1155
1156 Marina: Sim.
1157
1158 Maria Helena: E aqui é que vocês conversam mais do que quando vocês viviam lá?
1159
1160 Marina: Sim.
1161
1162 Maria Helena: É bom, né? Isso que a gente tem uma pessoa dado lugar, a gente
1163 encontra longe de casa, a gente se torna amigo da pessoa.
1164
1165 Marina: Quando a gente vem, a gente... ver parentes do mesmo lugar da gente, a
1166 gente se sente mais em casa, sabe? Porque quando você 'tá num lugar só de pessoas
1167 desconhecidas, você se sente mais por fora, você fica... sabe?
1168
1169 Maria Helena: Você se sente mais protegida?
1170
1171 Marina: Ah, eu não sei, eu sei que tipo assim, é bom a gente 'tá em um lugar que tem
1172 pessoas do lugar da gente, outras pessoas, sabe?
1173
1174 Cacildo: Você tem essa referência também, por exemplo, que a Keline faz outro curso,
1175 mas ela 'tá lá no# Você fica mais no outro campus ou mais aqui?
1176
1177 Keline: Não, agora mais aqui. Agora eu só vou um dia lá.
1178
1179 Cacildo: Você já tinha algum contato já?
1180
1181 Keline: Você fala que na faculdade?
1182
1183 Cacildo: É, com as meninas.
1184
1185 Keline: Já.
1186

1187 Cacildo: E vocês tiveram essa identificação também? Vocês sabiam que ela era
 1188 indígena e você, e vice-versa? [[mesmo sendo de outro curso]].
 1189
 1190 Marina: A gente conversou, assim, no início, assim, que eu entrei. A gente se
 1191 conheceu, a gente conversou.
 1192
 1193 Maria Helena: Vocês entraram na mesma época? Vocês duas?
 1194
 1195 Jocastra: Foi eu, ela e ela. [[Marina também, só que a Marina trocou]]
 1196
 1197 Marina: Foi. Só que elas duas vieram primeiro.
 1198
 1199 Maria Helena: Mas é o fato de vocês serem três mulheres ou com qualquer indígena,
 1200 com os rapazes indígenas também, vocês se...
 1201
 1202 Keline: Eu tenho mais comunidade com as meninas, mas, por exemplo, as meninas
 1203 quando eu vejo Maria, às vezes eu falo fora também. Eu acho que quem fala muito, eu
 1204 acho que o nome dele# que faz enfermagem [[Eusebio]]. É o Eusébio [[eu sempre falo]]
 1205
 1206 Marina: É que os outros, eles são bem mais afastados. [[Eles são mais na deles]]. Eles
 1207 geralmente não conversam muito com a gente. Eles ficam muito na dele assim, sabe.
 1208
 1209 Maria Helena: Vocês só conversam com o Eusébio, né, Alison?
 1210
 1211 Keline: É porque o Eusébio geralmente ele dá oi assim pra gente.
 1212
 1213 Marina: É, ele conversa mais. Agora esses outros aí não.
 1214
 1215 Keline: Na academia quando eu vejo ele, ele sempre fala.
 1216
 1217 Maria Helena: É isso mesmo, Alisson? Ela 'tá falando a verdade? Você conversa pouco
 1218 com elas? Só entre você xavantes?
 1219
 1220 Alisson: Sim.
 1221
 1222 Cacildo: E é porque vocês não têm o hábito de conversarem com as meninas ou
 1223 porque você, vocês têm vergonha?
 1224
 1225 Maria Helena: Ou não fala direito a língua delas? Ou você acha que não fala
 1226 português? Como é que é?
 1227
 1228 Cacildo: Por exemplo, vocês podem conversar com qualquer menina. Lá na aldeia
 1229 também podem conversar. Aqui na universidade podem conversar ou não. Vocês têm
 1230 que ficar mais perto dos meninos, meninos mais perto dos meninos e as meninas mais
 1231 perto das meninas. Entendeu o que eu quis dizer? Vocês se misturam? Homens e
 1232 mulheres convivem juntos ou tem que ficar mais separados?

1233
1234 Alisson: A gente separa. Homem mais separado, entendeu?, mas só dentro de da
1235 casa, entendeu? Mas se for assim na festa, a gente conversa com o homem, entendeu.
1236 Diferente; também as mulheres, quando entra a festa aí, só conversa com as mulheres,
1237 né? Essa eu não sei fazer. Mas agora, desse faculdade aí, do... como fala esse menino
1238 aí, eu gosto de conversar com... com os homem, entendeu? Porque tem... Divertido,
1239 mas eu gosto com as menina.
1240
1241 Cacildo: E pra namorar? Como é que é pra namorar? Você pode namorar alguém que
1242 não é da sua aldeia? (risos ao fundo dos participantes)
1243
1244 Alisson: Mas sou casado aí.
1245
1246 Cacildo: Ah, você é casado?
1247
1248 Alisson: Sim.
1249
1250 Cacildo: E a sua esposa mora onde?
1251
1252 Alisson: Mora na minha aldeia.
1253
1254 Cacildo: Mas tem casos que a pessoa vem estudar e vem a família toda. Do Eusébio
1255 não foi assim# a família... O Eusebio é da mesma aldeia sua?
1256
1257 Alisson: Não. É outro...
1258
1259 Maria Helena: Ele é tecnólogo, o Euzebio?
1260
1261 Alisson: É outro... Do reserva dele.
1262
1263 Cacildo: Ah, tá. Aí cada aldeia tem suas regras?
1264
1265 Alisson: Sim.
1266
1267 Maria Helena: Você tem vontade de trazer sua esposa?
1268
1269 Alisson: Não. Porque esse eu gosto de viver sozinho, entendeu? Porque a mulher
1270 atrapalha (risos das outras indígenas).
1271
1272 Cacildo: Estudar ou passear?
1273
1274 Alisson: Para pedir alguma coisa aí, para gastar aí, entendeu? Eu quero ficar sozinho,
1275 viver. Só sair [para] jogar bola.
1276
1277 Cacildo: Você casou quando? Tem quantos anos que você casou?
1278

1279 Alisson: Quero dizer, eu acho cinco anos, eu acho seis. Em 2018, quer dizer.
1280
1281 Cacildo: E você está com quantos anos?
1282
1283 Maria Helena: Qual a sua idade hoje?
1284
1285 Alisson: É... 24.
1286
1287 Cacildo: Você é novo. Casou com dezenove.
1288
1289 Maria Helena: E Alisson vocês dois têm filhos? Você e sua esposa têm filhos?
1290
1291 Alisson: Eu tenho filho.
1292
1293 Maria Helena: Tem um filho?
1294
1295 Alisson: É, duas.
1296
1297 Cacildo: Duas filhas. Duas meninas?
1298
1299 Alisson: Menina, mais menino.
1300
1301 Maria Helena: Menina, mais menino. E ela fica lá na casa sozinha? Ou tem mais gente
1302 ao perto dela?
1303
1304 Alisson: Tem.
1305
1306 Maria Helena: Tem? É uma aldeia cheia de muita gente.
1307
1308 Alisson: Não, é... Na verdade... Na minha aldeia, reserva Somaco, mas eu mudo pra lá,
1309 outra aldeia reserva. Agora eu fiquei [n]a aldeia reserva do Beté Barbosa. Eu fiquei e se
1310 eu mudei, só família na aldeia. Só família, entendeu? [[huum]] Tudo pra lá. No
1311 município do Canarana, entendeu?
1312
1313 Maria Helena: Canarana, município. Alisson, eu não 'tô entendendo. Como que é aldeia
1314 reserva? Como é que é isso? Não entendi. Tem aldeia e tem aldeia reserva?
1315
1316 Keline: É que o pessoal normalmente fala reserva.
1317
1318 Maria Helena: Qual que é a diferença?
1319
1320 Keline: [[cê tem a terra indígena]] quando é demarcado.
1321
1322 Alisson: É demarcada a terra, entendeu?
1323
1324 Maria Helena: Você 'tá numa terra demarcada já?

1325
1326 Alisson: Sim.
1327
1328 Maria Helena: Faz muito tempo que você mora nessa terra demarcada?
1329
1330 Alisson: Faz tempo.
1331
1332 Maria Helena: Faz tempo. E aí onde o Eusébio, que é também xavante, mora não é
1333 demarcado então?
1334
1335 Alisson: Não.
1336
1337 Maria Helena: Não. Você conhece a aldeia dele?
1338
1339 Alisson: Não, nunca fui.
1340
1341 Maria Helena: Mas você entende o xavante que ele fala?
1342
1343 Alisson: A gente se entera.
1344
1345 Maria Helena: Se entende, mas tem alguma diferençazinha? Uma coisa diferente ou
1346 tudo igualzinho?
1347
1348 Alisson: Tudo igualzinho.
1349
1350 Maria Helena: 'Tá muito longe?
1351
1352 Alisson: 'Tá muito longe.
1353
1354 Maria Helena: 'Tá tudo no Mato Grosso.
1355
1356 Alisson: É, 'tá tudo no Mato Grosso.
1357 Maria Helena: E vocês são casadas ou não?
1358
1359 Jocastras, Keline e Marina: Não.
1360
1361 Maria Helena: Só namorando.
1362
1363 Cacildo: Só passeando. (risos) Maria Helena, eu acho que a gente poderia encerrar,
1364 né? A gente lanchar. Ou você quer conversar?
1365
1366 Maria Helena: Ah, eu queria ficar conversando o resto da tarde, mas a gente pode fazer
1367 outro momento.
1368
1369 Cacildo: Não, porque a Jô tem compromisso.
1370

1371 Jocastra: Não, eu cancelei.
1372
1373 Cacildo: Cancelou? Ah, então...Você tem compromisso que horas?
1374
1375 Keline: 4h30.
1376
1377 Cacildo: Então a gente pode...
1378
1379 Maria Helena: Agora são quantas horas?
1380
1381 Cacildo: Agora são 4h15.
1382
1383 Maria Helena: Alisson, eu queria entender mais esse negócio da, da, da... de não trazer
1384 esposa, de deixar lá... Ter mais tempo pra jogar futebol, pra mulher não ficar pedindo
1385 as coisas. Vocês sentiram, né? (risos).
1386
1387 Alisson: Sim.
1388
1389 Cacildo: Tem um pouco mais de liberdade?
1390
1391 Alisson: Sim.
1392
1393 Cacildo: E o futebol, você é bom no futebol?
1394
1395 Maria Helena: Não pode falar mentira, né? [[É]]
1396
1397 Alisson: Eu jogo mais ou menos, mas...
1398
1399 Marina: Igual, se cê está casado, se ela querer ter liberdade também... E aí, o que você
1400 acha disso? Você quer sua liberdade. E se ela querer ter, ela também tem direito[s] são
1401 iguais, né? Ela quer ter liberdade lá, ela 'tá falando.
1402
1403 Maria Helena: Se a mulher quiser ter liberdade lá... [[uai, mas é]]
1404
1405 Alisson: Não sei, não.
1406
1407 Cacildo: Lá não pode. Lá não pode.
1408
1409 Keline: Ela pode estudar?
1410
1411 Cacildo: Seu família fica de olho.
1412
1413 Alisson: Não, é, minha esposa aí já concluiu o Ensino Médio já.
1414
1415 Cacildo: Mas ela não pode fazer faculdade também?
1416
1417 Alisson: Não, mas ela não fala português, entendeu? Por isso ficô na aldeia.

1418
1419 Cacildo: Sim, mas lá na sua aldeia, as mulheres, elas podem fazer faculdade?
1420
1421 Maria Helena: Pode sair pra fazer UFCAT, por exemplo?
1422
1423 Alisson: Mas, pode sim, mas a mulher xavante ainda tem dificuldade, entendeu?
1424 Aprender, falar português, procurar [ir] atrás com o sonho, entendeu?
1425
1426 Cacildo: Elas saem pouco da aldeia pra ir pra cidade? Quem sai mais são os homens?
1427
1428 Alisson: É, saem, às vezes, da cidade, mas saem junto com o esposo.
1429
1430 Maria Helena: Alisson, então se a sua esposa fala pouco português, por isso ela não
1431 está fazendo um curso, quando você terminar o seu curso de letras português, você
1432 volta, ensina português para ela, para ela fazer o ENEM, para ela vir estudar, aí você
1433 volta depois com ela para estudar mais um pouco, o que você acha?
1434
1435 Alisson: É, eu vou ver.
1436
1437 Marina: Vai ver?
1438
1439 Alisson: Eu vou ver, assim, porque ela falou, quando eu terminar, eu irei fazer curso de
1440 saúde bucal.
1441
1442 Maria Helena: Ah, você ensina um pouquinho de português pra ela, pra ela fazer a
1443 prova da saúde bucal. Vai ser perfeito, Alisson.
1444
1445 Cacildo: Então, Alisson, ela, ela, ela quer fazer algum curso, então. Lá na sua aldeia
1446 tem curso de saúde, tem... farmácia, tem alguma coisa, assim, da área da saúde?
1447
1448 Alisson: Tem.
1449
1450 Cacildo: O que que tem? Posto de saúde? Posto médico.
1451
1452 Alisson: Tem posto de saúde, tem médico, tem, tem tudo aí.
1453
1454 Cacildo: Teve uma # Eu tive uma vez, participei de uma palestra, de um curso, e aí
1455 tinha um indígena, que é lá do sul, eu acho que do sul, se não me engano. E ele disse
1456 assim, que lá na aldeia dele, ele queria abrir uma padaria. Você sabe o que é padaria?
1457 Só que não tinha a palavra padaria na língua dele. E ele não queria escrever padaria
1458 na aldeia. Aí ele falou assim que pesquisou e colocou alguma coisa, casa do pão,
1459 alguma coisa assim, entende o que eu quero dizer? Tem alguma palavra, tem, por
1460 exemplo, se eu quiser falar, eu vou na padaria. Como que eu falaria isso na sua
1461 língua? Por exemplo, aqui ó, eu vou escrever aqui pra você ver. Pra você entender. Eu
1462 vou na padaria. Eu, né, de ir, do verbo ir, padaria, o lugar. Você fala na mesma ordem,
1463 igual aqui, ó, eu vou na padaria, na sua língua, na língua xavante?

1464
1465 Alisson: Uazamo Parru.
1466
1467 Cacildo: Parru seria pão?
1468
1469 Cacildo: Como que seria padaria?
1470
1471 Alisson: Parru.
1472
1473 Cacildo: Parru é padaria?
1474
1475 Alisson: Sim.
1476
1477 Cacildo: Significa padaria ou significa pão?
1478
1479 Alisson: É.
1480
1481 Cacildo: O lugar de fazer pão.
1482
1483 Maria Helena: Fala de novo a frase pr'eu entender. Eu estou achando que eu vou
1484 entender (risos). Fala de novo.
1485
1486 Cacildo: Qual é a frase?
1487
1488 Maria Helena: Em xavante.
1489
1490 Alisson: Uazamo.
1491
1492 Maria Helena: Uazamo é o quê? Eu?
1493
1494 Alisson: É. Uazamo.
1495
1496 Maria Helena: Uazamo.
1497
1498 I Alisson: Ua, Uazamo. Uazamo. Ua. Parru, Parru, Parru.
1499
1500 Cacildo: Ah, então segue.
1501
1502 Maria Helena: Ua... Alisson, olha pra mim. Ua é eu. Zamo, é vou?
1503
1504 Alisson: É.
1505
1506 Maria Helena: Aquela outra palavra lá, como é que é que você falou?
1507
1508 Alisson: Wazamo, umua. É de umua. Tá.
1509

1510 Maria Helena: E parru, é na padaria.
1511
1512 Alisson: É parru
1513
1514 Maria Helena: Parru é um decalque, né
1515
1516 Cacildo: Então, na verdade, segue a mesma ordem.
1517
1518 Maria Helena: O wazamo é junto? Uma palavra que escreve junto? Ou é separado?
1519
1520 Alisson: Wa eu acho que se separa.
1521
1522 Maria Helena: Se for nós vamos, como seria? Nós vamos na padaria. Como é que
1523 seria nós vamos e não eu vamo# vou?
1524
1525 Alisson: Wa, wa.
1526
1527 Maria Helena: Wa é eu? E como é que é pão? Pão.
1528
1529 Alisson: Pão é parru mesmo. Parru.
1530
1531 Maria Helena: Ah, e padaria é parrum também. Vocês não sabem nas línguas de
1532 vocês?
1533
1534 Cacildo: Eu acho que a melhor maneira de aprender, na minha opinião, essa aqui é
1535 uma coisa meio êxtase# essa troca, sabe? Essa troca de demonstrar as, as
1536 semelhanças e as diferenças pra gente aprender. Tanto a gente aprender a língua,
1537 vocês, a língua nativa, a língua xakriabá.
1538
1539 Maria Helena: O que vocês vão fazer lá quando vocês voltarem.
1540
1541 Cacildo: A língua xavante. E a gente também aprender# o Alisson, por exemplo, vai
1542 aprender a língua portuguesa, porque as referências culturais que são... Decisivas. É,
1543 para que tenha as palavras e a gente tenha também essas conexões, a gente
1544 converse, entenda. Eu acho que isso, por exemplo, para vocês é importantíssimo.
1545
1546 Marina: É uma troca de conhecimento.
1547
1548 Maria Helena: Inclusive nesse projeto que vocês falaram que tem na aldeia, que está
1549 fazendo a revitalização.
1550
1551 Cacildo: Na de vocês# lá na sua aldeia, o pessoal não fala em tentar é, é, é... buscar a
1552 língua de vocês?
1553
1554 Keline: Então, eu acho que não por agora, mas futuramente sim. Porque como muitas
1555 pessoas da aldeia agora estão fazendo faculdade, por exemplo, tem pessoas fazendo

1556 letras, história, eu acho que agora a juventude vai trazer de volta essa curiosidade,
 1557 sabe? E a partir disso tentar documentar algo, mas no momento não.
 1558
 1559 Jocastra: É porque lá agora quem 'tá correndo atrás disso é a juventude.
 1560
 1561 Keline: Isso.
 1562
 1563 Jocastra: Lá temos livro, né?
 1564
 1565 Jocastra: Só que agora estão estudando.
 1566
 1567 Marina: É tem a articulação indígena, né, onde a gente mora. Eles articulam muito
 1568 sobre essas questões. E eu acho que futuramente vai ter. Que todos conseguirem
 1569 falar, sabe?
 1570
 1571 Maria Helena: Eu queria perguntar uma coisa muito importante, que eu acho que eu
 1572 fiquei prestando a atenção em vocês três# em vocês quatro, mas de três comunidades
 1573 e três línguas diferentes, o fato de viverem, no caso da... Como é isso? Keline. É a
 1574 família que vive, né? Na aldeia. Você já vivia na cidade quando você veio pra cá?
 1575
 1576 Keline: É, eu sou indígena desaldeada, porque meu pai, ele foi né indígena aldeado,
 1577 mas teve que sair pra trabalhar.
 1578
 1579 Maria Helena: Então, quando você veio pra cá, você já estava na cidade, né? Mas você
 1580 acompanha, você diz que volta lá de vez em quando. Quando foi dado ao seu povo, ao
 1581 povo das meninas aqui, ao povo dele, o território, a demarcação, vocês viram que
 1582 mudou alguma coisa, assim... para quem estava lá na aldeia. Passou a ter mais direito,
 1583 por exemplo, ter posto médico, ter escola, depois que demarcou ou já tinha antes?
 1584
 1585 Marina: Não tinha.
 1586
 1587 Maria Helena: Não tinha.
 1588
 1589 Marina: Onde a gente mora mesmo tinha um posto, mas ficava muito longe e todo
 1590 mundo tinha que consultar nesse posto... lá a pé e tudo, demorava muito para chegar.
 1591 A gente tinha que sair bem de manhãzinha mesmo.
 1592
 1593 Jocastra: É porque os posto de saúde lá, eles são novos, sabe? É de 2008.
 1594
 1595 Maria Helena: E depois que demarcou as terras, ficou melhor.
 1596
 1597 Marina: Agora a gente tem um posto de saúde que divide entre as duas aldeias, entre a
 1598 minha e a dela, e a gente consulta no mesmo posto. Mas antes a gente não tinha
 1599 nenhum e a gente tinha que consultar em outra aldeia.
 1600
 1601 Maria Helena: E coincidiu com a demarcação. Foi depois da demarcação?

1602
1603 Jocastra: Foi depois.
1604
1605 Maria Helena: E escola já tinha?
1606
1607 Jocastra: Não.
1608
1609 Maria Helena: Foi depois também?
1610
1611 Jocastra: Foi depois. As escola de lá foi homologada em 1970, eu acho.
1612
1613 Maria Helena: E vocês estudaram nessas escolas da aldeia? A Keline não, né, Keline?
1614
1615 Keline: Não.
1616
1617 Maria Helena: E tem escola lá também na aldeia da sua família?
1618
1619 Keline: Na aldeia tem. Lá tem creche, tem escola ensino tempo integral para as
1620 crianças.
1621
1622 Maria Helena: Vive mais ou menos o quê, umas cem pessoas lá?
1623
1624 Keline: Não, mais.
1625
1626 Maria Helena: Mais?
1627
1628 Keline: Sim, tem umas, creio que chega umas duas mil pessoas.
1629
1630 Maria Helena: Nossa, que coisa...
1631
1632 Keline: [se] não chega, chega próximo.
1633
1634 Maria Helena: Que coisa... [bom] que dá esperança pra gente.
1635
1636 Keline: É, o povo Truká# porque na verdade eles são assim, são as ilhotas, porque o
1637 rio São Francisco, ele vai percorrendo e formando as ilhotas. Aí, formam várias ilhas de
1638 povos diferentes, indígenas, por exemplo. Então, os indígenas que já moram em
1639 Orokó, que é tipo, cerca de 15 centímetros, já é outra etnia. Mas, tipo, o Truká, a gente
1640 tem uma faixa de terra grande. Então, várias pessoas moram lá. Por exemplo, outras
1641 moram na cidade, mas é só cruzar ponte da cidade que você chega lá na aldeia.
1642
1643 Maria Helena: Ah, 'tá bem perto.
1644
1645 Keline: Por exemplo, eles trabalham no final de semana# trabalham a semana na
1646 cidade, no final de semana vão pra aldeia.
1647

1648 Jocastra: É porque também a etnia maior que tem é o Xacriabá, de todos, no Brasil, é o
1649 xakriabá.
1650
1651 Maria Helena: Maior que os Yanomamis, por exemplo. Parece que os Yanomamis têm
1652 um grande território, né? Mas tem pouca... E lá você sentiu também que depois que
1653 demarcou ficou melhor, assim? Teve mais direito, Alisson?
1654
1655 Alisson: É.
1656
1657 Maria Helena: O que vocês conseguiram depois que demarcou a terra, assim, que não
1658 tinha antes para a comunidade?
1659
1660 Alisson: A escola, posto [de] saúde.
1661
1662 Maria Helena: O posto de saúde, tem gente que cuida da boca, dentista, essas coisas?
1663 Tipo saúde bucal que você falou que a sua esposa quer fazer? Tem gente que faz isso
1664 também ou é só médico? É dentista, né?
1665
1666 Alisson: Esse é o posto [de] saúde da empresa do SPDM, entendeu?
1667
1668 Maria Helena: Empresa do quê?
1669
1670 Alisson: SPDM só construiu na aldeia pra colocar... pra ficar... a casa do posto de
1671 saúde.
1672
1673 Maria Helena: Mas não 'tá funcionando ainda?
1674
1675 Alisson: Não 'tá funcionando ainda não. 'Tá trabalhando... O... Alguém aí.
1676
1677 Maria Helena: Um enfermeiro.
1678
1679 Alisson: Ah, enfermeiro.
1680
1681 Maria Helena: Médico ainda não.
1682
1683 Allison: Não, ainda não.
1684
1685 Maria Helena: Aí vocês têm que ir pra cidade. O dentista também. Pra olhar os dentes,
1686 a boca, essa coisa. Também tem que ir pra cidade.
1687
1688 Alisson: É.
1689
1690 Maria Helena: Entendi.
1691
1692 Cacildo: Acho que a gente pode encerrar, né? E aí a gente continuar depois. Aquele...
1693 O que é que a gente conversa... Nós conversamos no início... que nós vamos fazer

1694 mais rodas, mas agora a gente vai esperar essa definição de greve, porque o grupo, na
1695 verdade, são 15. Se todos viessem, né, seriam 15 estudantes, com vocês seriam já 16
1696 estudantes. Então, um grupo grande. E a intenção desse grupo não é só a pesquisa
1697 em si, né. É a gente conversar, entender a cultura de vocês, entender como que vocês
1698 se sentem na universidade e trazer vocês cada vez mais pra dentro da universidade
1699 através de políticas linguísticas, políticas de afirmação, levantar dados necessários e
1700 suficientes pra fazermos o melhor pra vocês aqui na universidade. Então, fazermos o
1701 melhor era trocarmos experiências, é vocês aprenderem mais, porque tem colegas que
1702 dominam mais a língua portuguesa, outros menos. E aí nós temos então uma
1703 universidade com várias línguas que devem ser respeitadas. E é isso que a gente quer
1704 trazer, entendeu?

1705

1706 Maria Helena: Só que a gente não respeita se a gente não conhecer.

1707

1708 Jocastra: Aqui dentro das faculdades que tem mais respeito é a UFCAT, com os
1709 indígenas, o IF de Urutaí, o UFMG e a UFG, porque as outras...

1710

1711 Maria Helena: Você acha?

1712

1713 Keline: Bom, eu também acho assim, porque antes eu também tive uma experiência
1714 com outras universidades, por exemplo, eu tinha saído da UNEB e transferido para a
1715 UFPB, a Universidade de Paraíba, mas em relação a políticas de estudantes para
1716 permanência dos povos indígenas, eu acho que, de longe, assim, o UFCAT [[está
1717 sendo melhor]]. Assim, questão de prioridade para a questão de bolsas, presente
1718 estudante, apoio psicológico, assistência, eu acho que, realmente, a universidade que
1719 olha para os povos que estão aqui, claro, não é perfeito, mas eu acho que consegue
1720 digamos, suprir ali 70% da nossa quantidade. [[É, a gente 'tá sendo acolhido]].

1721

1722 Jocastra: Eu tenho uma prima minha que ela estuda em Jataí, ela praticamente está
1723 jogada lá, tipo, não só ela, os outros indígena. Ela está fazendo de tudo para poder
1724 transferir para o Urutaí, porque o acolhimento lá em Urutaí é muito melhor do que em
1725 Jataí.

1726

1727 Maria Helena: Ou pra cá, né?

1728

1729 Jocastra: Não, aqui ela não consegue, é medicina veterinária.

1730

1731 Maria Helena: Ah, não tem o curso, na verdade.

1732

1733 Marina: Tanto fora e dentro da sala de aula, a gente se sente acolhido por alguns
1734 professores, são bem poucos na verdade. Mas, eu, falando por mim, eu posso dizer
1735 que tem uns dois professores da educação física que eu me sinto muito acolhida por
1736 eles.

1737

1738 Maria Helena: E aí esses dois fazem a diferença?

1739

1740 Marina: Fazem a diferença total. Já os outros, né?...

1741
1742 Maria Helena: Aí você pensa nesses dois que te apoiam e esquece os outros e vai pra
1743 frente, né?
1744
1745 Marina: Sim.
1746
1747 Maria Helena: Outra coisa que é importante também vocês interagirem mais, não quer
1748 dizer que é comigo, que é com o Cacildo, que a gente não tem solução, mas a gente
1749 conversa com as pessoas que sabem também como pode colocar vocês dentro do
1750 direito, que não é favor, né? É um direito de vocês. É a questão da pesquisa, bolsa de
1751 pesquisa. Agora tem edital aberto para mandar projeto para colocar alunos, inclusive
1752 alunos indígenas. Tem cota para aluno indígena?
1753
1754 Jocastra: Estava pensando em fazer, mas não sei como é que funciona.
1755
1756 Maria Helena: Então, eu vou te explicar como é que funciona. Na hora que a gente
1757 terminar aqui, posso explicar. Você também tem interesse, Alisson,
1758
1759 Alisson: Do quê?
1760
1761 Maria Helena: De fazer pesquisa com o professor, com bolsa, na área de letras, na sua
1762 área? Você tem interesse?
1763
1764 Keline: Eu tenho uma professora que se chama Fernanda Calegari. Ela era
1765 responsável por um dos pets indígenas na Universidade Federal de São Carlos.
1766 Quando houve a estruturação do curso de medicina, ela veio para cá auxiliar e até
1767 ajudar um das professoras. Eu, por exemplo, sou estudante dela de pesquisa.
1768
1769 Maria Helena: Você tem uma bolsa de pesquisa aqui? Um pibic?
1770
1771 Keline: Estou construindo um segundo plano juntamente [[ótimo!]] com ela.
1772
1773 Maria Helena: E é bom isso?
1774
1775 Keline: Eu gosto muito.
1776
1777 Maria Helena: Conta aí para o Alisson e para as meninas, como é esse negócio de ser
1778 bolsa de pesquisa como aluno?
1779
1780 Keline: Você, por exemplo, no meu caso, eu pesquiso sobre câncer de colo de útero,
1781 sabe? Então, você vai aprofundar o seu conhecimento naquele tema. E eu faço no
1782 município de Catalão, então eu estou dando um retorno para a sociedade daqui, sendo
1783 estudante que está produzindo pesquisa e essa pesquisa não vem ajudar apenas a
1784 população daqui, sabe? Vai servir como instrumento para o estado do Goiás, para o
1785 Brasil e mostrar que, tipo, por ser um estudante indígena, a gente também tem força,
1786 porque muita gente #muitas pessoas, estudantes, professores, muitas vezes julgam a

1787 nossa capacidade, né? E a gente mostra que a gente consegue fazer uma pesquisa e,
 1788 por exemplo, a minha pesquisa é de grande impacto, é transversal, de rastreamento,
 1789 de base de dados pra# e serve muito. Por exemplo, toda semana eu tenho que abdicar
 1790 de algumas horas de estudo, mas é um estudo voltado para pesquisa, entendeu?
 1791
 1792 Maria Helena: Você faz isso sozinha ou tem a ajuda da professora?
 1793
 1794 Keline: Tem a ajuda da professora. A professora auxilia com relação às referências
 1795 bibliográficas, com relação à escrita do projeto.
 1796
 1797 Maria Helena: Tem um projetinho que você tem i[r] fazem[d]o mês a mês você tem que
 1798 fazer e ela sempre junto.
 1799
 1800 Keline: A gente tem um calendário acadêmico e toda semana a gente tem uma reunião
 1801 pra ela saber o que eu estou fazendo, o que eu estou tendo dificuldade, o que pode ser
 1802 melhorado.
 1803
 1804 Maria Helena: E você recebe por isso?
 1805
 1806 Keline: Sim, tem uma bolsa. A bolsa é num valor de 550 reais que é pago pela
 1807 faculdade. Também tem a bolsa do CNPq, que é de 700. Mas aí eu consegui, de
 1808 acordo com o currículo também do [[professor]] orientador. Daí eu consegui a de 550
 1809 para realizar a pesquisa.
 1810
 1811 Marina: Tem uma professora que falou mesmo sobre essa primeira bolsa que você
 1812 falou?
 1813
 1814 Keline: Essa CNPQ? A da faculdade?
 1815
 1816 Marina: Ela falou ontem sobre, né, como é que seria e tal, que ela iria estar ajudando.
 1817 [[Eu acho que o nome dela é Carol]].
 1818
 1819 Maria Helena: Então, deixa eu comentar com vocês, porque essas bolsas, elas são
 1820 para todos os cursos, todos os alunos podem ter essa bolsa, mas o aluno tem que falar
 1821 para o professor que ele quer, procurar o professor. Por exemplo, você gosta mais de
 1822 uma determinada área, você com essas duas professoras da Educação Física com
 1823 quem você tem mais proximidade. Pergunta para uma delas ou para as duas, olha,
 1824 queria fazer a tal bolsa da pesquisa. Você tem interesse? Você quer me colocar no seu
 1825 projeto? Você também, no seu curso tem muita gente que geralmente tem muita bolsa
 1826 de lá, viu?
 1827
 1828 Keline: O professor, quando você tiver mais afinidade, você chega e pergunta [[isso]]
 1829 sobre o que você pesquisa? *Você teria... você teria interesse em realizar uma pesquisa*
 1830 *comigo?* aí você pode, por exemplo, já dar uma sugestão de acordo com a área do seu
 1831 professor. Por exemplo, um exemplo de acaso, será? Gosto da minha professora de
 1832 psicologia infantil. *Olha, gosto desse tema, será que você tem um projeto de pesquisa?*

1833 *Vamos tentar desenvolver um relacionado a isso, por exemplo, pesquisa infantil? Que*
1834 *ele pode incluir você na pesquisa ou desenvolver uma.*
1835
1836 Maria Helena: Especificamente o que você está querendo. Entendeu, Alisson? [[Uhum]]
1837 É importante, né? Pra você que quer aprender português, pra voltar pra aldeia, melhor
1838 e ser um professor de português, é importante você fazer pesquisa. Mas dá muita
1839 base. E não é só porque você é indígena. Os brasileiros, as pessoas daqui que fazem
1840 pesquisa, elas saem com mais condição, com mais preparo que os outros. Não é que
1841 saem melhores, saem com mais preparo do que os outros. De verdade.
1842
1843 Keline: O seu currículo de estudante fica bom.
1844
1845 Maria Helena: Não é?
1846
1847 Keline: Tanto é que, por exemplo, como você vai ficar na área de ensino, vai ser muito
1848 bom pra você em questões de concursos, você vai ter prioridade porque vai ser uma
1849 coisa a mais no seu currículo da sua profissão que vai lhe dar vantagem.
1850
1851 Jocastras: Tem muita faculdade lá, porque eles faz pesquisa lá dentro, lá no povo
1852 xakriabá. Tipo, a Urutaí mesmo, a UFMG, que lá tem muitos estudantes indígenas, tem
1853 bastante gente que faz pesquisa lá no povo xakriabá.
1854
1855 Maria Helena: Keline, ele só não entendeu que eu 'tô convidando, mas ele já disse que
1856 não quer, você viu, né? Eu sou do curso dele. [[Faz pesquisa, rapaz]]. Só falou assim,
1857 não, não quero, né?
1858
1859 Keline: Aproveita que está com a gente tão perto.
1860
1861 Marina: Você não acabou de falar que escolheu letras porque você queria aprender
1862 mais o português e tal? Então, isso é uma oportunidade para você aprofundar, ter mais
1863 conhecimento.
1864
1865 Keline: Faz uma pesquisa sobre o conhecimento dos povos indígenas no português. A
1866 inserção dos povos indígenas a trabalhar no português.
1867
1868 Maria Helena: Eu já tenho até o projeto pronto lá.
1869
1870 Alisson: Queria estudar a norma, entendeu.
1871
1872 Maria Helena: Estudar o quê?
1873
1874 Alisson: Não, mas esse pesquisa aí só atrapalha quando vai entrar recesso. Não sei.
1875 (risos)
1876
1877 Cacildo: A liberdade é cortada?
1878

1879 Alisson: Não sei.
1880
1881 Marina: Ela 'tá te oferecendo ajuda, ela 'tá querendo te ajudar.
1882
1883 Maria Helena: Começa só com o que você tem. Vou dar tempo de cê ir lá na aldeia
1884 (risos).
1885
1886 Keline: Ela te dá férias.
1887
1888 Alisson: PIBID, é?
1889
1890 Maria Helena: PIBIC, não é o PIBID.
1891
1892 Cacildo: Esse é da pesquisa científica.
1893
1894 Keline: Cientista.
1895
1896 Alisson: Ainda não fez, ainda não fez IC.
1897
1898 Maria Helena: Então agora cê quer fazer, Alison?
1899
1900 Cacildo: A professora 'tá te propondo, ó.
1901
1902 Marina: Vai, Alison.
1903
1904 Maria Helena: Ele não quer fazer não (risos).
1905
1906 Cacildo: Vamos fazer o seguinte: você vai pensar,
1907
1908 Maria Helena: vai responder o meu WhatsApp.
1909
1910 Cacildo: Vai responder depois a professora.
1911
1912 Marina: Eu acho que é muito aquela questão de medo, será que eu vou conseguir citar
1913 uma, tipo assim, Eu também não fiz nenhum projeto, não participei [[Cêis duas vão
1914 participar, viu?]], porém, eu pretendo participar. Eu tenho vontade de, tipo assim,
1915 conhecer mais, aprender mais, né?
1916
1917 Maria Helena: E o tanto que a gente aprende com vocês. Eu 'tô louca pro Alisson falar:
1918 *Eu topo*, só pra ele me ensinar, mas ele não 'tá afim de me ensinar. Eu quero aprender,
1919 Alisson, muita coisa de xavante.
1920
1921 Marina Eu 'tô participando de um projeto, porém...
1922
1923 Maria Helena: Depois a gente conversa com mais vagar...
1924

1925 Cacildo: Já garante a vaga (risos). Pensa nisso, Alisson. E aí, então, nós podemos
 1926 marcar assim que retornarmos da greve.
 1927
 1928 Maria Helena: Tem muita gente, muito dos indígenas na MUC? Ou só estão vocês
 1929 mesmos?
 1930
 1931 Cacildo: Não, lá tem muitos.
 1932
 1933 Maria Helena: Não, agora ou já saíram?
 1934
 1935 Cacildo: As meninas falaram que eles já foram.
 1936
 1937 Maria Helena: O Kenio foi embora, Alisson? o Kenny foi embora?
 1938
 1939 Alisson: O Kenio? Não, ainda não chegou ainda (risos)
 1940
 1941 Cacildo: Ele não veio.
 1942
 1943 Jocastra: É que alguns ficou lá já direto.
 1944
 1945 Maria Helena: Já sabia que a gente ia grevar.
 1946
 1947 Cacildo: É, porque é longe, né? Então eles ficam... E é certo, né?
 1948
 1949 Keline: Uma sugestão, por exemplo, seria desenvolver um PET indígena da
 1950 Universidade Federal de Catalão, porque, por exemplo, aí irão estar professores que
 1951 são interessados na pesquisa com os estudantes, extensão...
 1952
 1953 Maria Helena: Criar uma liga de estudos indígenas, que aí vem gente também de
 1954 vários cursos. Precisa se articular.
 1955
 1956 Keline: Então, o PET indígena ia ser bacana.
 1957
 1958 Maria Helena: Mas o PET indígena, o PET parece que foi aprovado pra med# saúde,
 1959 né?
 1960
 1961 Keline: A gente tem o PET saúde.
 1962
 1963 Maria Helena: Mas eu acho que é um por universidade.
 1964
 1965 Cacildo: Aí tem que agregar, não é isso mesmo? Tem que agregar. A gente pode ver
 1966 depois.
 1967
 1968 Maria Helena: Depois nós vamos trocar ideias, projetos, não só para vocês que estão
 1969 aqui, mas pensar coisas boas para quem tá# quem vai chegar depois de vocês,
 1970 inclusive.

1971
1972 Cacildo: É. E aí nós vamos fazer assim... Quando a gente... Se vocês quiserem# vocês
1973 vão para casa ou vocês vão ficar aqui na cidade?
1974
1975 Marina: Eu, pelo menos eu, eu pretendo ficar aí cinco, seis meses, né? E fica aqui até o
1976 início do mês pra mim ver mais ou menos como que vai ser, se vai mudar algo, se vai
1977 continuar. Aí, se for continuar essa greve, aí eu vou voltar pra casa. Se não, já 'tô aqui,
1978 né? Vou ficar porque eu moro muito longe, não dá pra ficar indo...
1979
1980 Maria Helena: Aí você aproveita e já procura pros professores, porque é até final# 25
1981 de maio pra mandar os projetos. Pra dar tempo dela escrever e tal.
1982
1983 Cacildo: E você, Alison? Você vai ficar por aqui ou você vai retornar pra aldeia?
1984
1985 Maria Helena: Vamos mudar essa pergunta. Você quer ter liberdade ou você quer
1986 voltar para casa?
1987
1988 Alisson: Eu pretendo voltar [para a] aldeia. Quando começar aula nos vai vir de novo.
1989
1990 Cacildo: Ah, entendi. Então, nós vamos fazer assim. A gente marca depois, mas a
1991 gente vai conversando. Se vocês quiserem marcar alguma coisa também, a gente
1992 marca, não é, Maria Helena? E quando retornar às aulas, a gente marca alguma coisa,
1993 como a gente estava falando, um almoço, não sei. E aí a gente vê alguma coisa.
1994
1995 Maria Helena: Se quiser sair também, um final de semana, fora disso aqui.
1996
1997 Cacildo: É, pensa, pode trazer uma comida.
1998
1999 Maria Helena: Uma roça... Eu e Cacildo temos uma roça.
2000
2001 Cacildo: Eu tenho roça não, ela que tem roça.
2002
2003 Marina: Geralmente a gente fica mais lá na MUC mesmo. Chegou sexta, a gente fica
2004 sexta, sábado e domingo.
2005
2006 Maria Helena: A gente pode ir pra roça, Cacildo. Lá é uma casa grande, com muitas
2007 camas, 'tá vendo? Aí passa um final de semana lá.
2008
2009 Cacildo: A gente pode organizar uma coisa. Mas aí assim, a gente fazer um almoço,
2010 né, com todo mundo e tal.
2011
2012 Maria Helena: Comer as minhas comidas típicas dessas meninas que elas devem ser
2013 boas de comidas típicas.
2014
2015 Cacildo: Alisson, também pensa em alguma comida interessante lá pra você.
2016

2017 Keline: Se encontrar feijão verde, eu faço baião de dois.
2018
2019 Maria Helena: Como é que é o feijão?
2020
2021 Keline: Feijão verde.
2022
2023 Maria Helena: Sério? Eu só tenho a vagem, vou plantar ela, ela vai ficar verde.
2024
2025 Cacildo: É, porque a vagem é diferente de tudo. Feijão verde.
2026
2027 Maria Helena: Eu sei.
2028
2029 Keline: Tem naquela feira da vinte de Agosto...
2030
2031 Maria Helena: É uma feira mesmo, mas é uma feira nordestina. Você já viu essa feira?
2032 Vindo para cá assim, perto daquela clínica de pet shop, quase ao lado de um negócio
2033 de... [[Calisto Abrão]] É, mas é um pouco mais para lá. Perto de um negócio de plantas.
2034 [[Ah, viveiro]]
2035
2036 Cacildo: Vamos combinar então. De repente a gente faz comidas...
2037
2038 Maria Helena: Não precisa esperar chegar todo mundo, não. A gente pode ir fazendo
2039 com quem 'tá por aqui, né?
2040
2041 Cacildo: Então pronto, gente. Foi muito bom. Mas aí, conversando lá no grupo, vamos
2042 estimulando também as outras pessoas pra gente fazer um movimento bacana, né?
2043 Porque assim, eu sei que às vezes a gente fica achando ruim ter que sair de casa, né?
2044 E às vezes tem roda de conversa que não tem muito resultado.
2045
2046 Marina: Eu achei legal sair, eu ia ficar sábado o dia todo em casa. Pode ter bom tempo.
2047
2048 Cacildo: Pois é, a gente pode combinar, sei lá, marcar um filme.
2049
2050 Maria Helena: Sim. Não precisa também restringir essas a coisas marcadas que o
2051 Cacildo deu. De repente vocês estão aí, a greve está demorando. Cacildo, a gente está
2052 aqui sem fazer nada. Vamos sair, vamos conversar. Ou que tal a gente se reúne de
2053 novo para falar de umas angústias? Sei lá, qualquer coisa.
2054
2055 Cacildo: Sim, pode ser a noite também, né? Maria Helena tem uma casa enorme, um
2056 quintal enorme, as áreas enormes, cabe todo mundo lá, né, Maria Helena?
2057
2058 Maria Helena: Churrasqueira... Cabe. Cabe uns cinquenta. Faço comida no tacho. Mas
2059 é aqui na cidade que você 'tá falando, né?
2060
2061 Cacildo: Sim.
2062

2063 Maria Helena: É a da Roça. A da Roça também, se os meninos quiserem, a gente pode
2064 um dia, lá na Roça.
2065
2066 Cacildo: Ótimo.
2067
2068 Maria Helena: Vamos lanchar?
2069
2070 Marina: Vamos.
2071
2072 Maria Helena: Vocês estão com fome?
2073
2074 Cacildo: É, deu a fome, né?
2075
2076 Maria Helena: Só vai lanchar quem falou que quer fazer pesquisa.
2077
2078 Cacildo: Aí não, né, Alisson? Vamos fazer uma foto nossa?
2079

RODA DE CONVERSA 04 – DIA 13 DE JULHO DE 2024 – 1hora e 11min.

Local: Sala de Aula 108, Bloco Didático I.

Participantes: Deiyd, Denis, Hanuan, Indianara, Lorrán, Mario, Videncio.

1 Cacildo: Aí então, como eu estava dizendo, todo o material é guardado por mim. E o
2 intuito da pesquisa, desse trabalho, é pra, pra que a gente conheça o perfil de vocês,
3 conheça os indígenas e as indígenas que aqui estudam, para podermos é... configurar
4 um material para nós, por exemplo, pensarmos em políticas de permanência,
5 pensarmos em políticas culturais que envolvam vocês e que valorizem a cultura de
6 vocês também, certo? Tanto é que, além de fazer com vocês as rodas de conversa, eu
7 também fiz a pesquisa com os estudantes não indígenas com quem vocês estudam e
8 também com os professores e professoras de vocês. Eles já fizeram, responderam o
9 questionário. Então, quando a pesquisa estiver feita, estiver pronta, eu vou enviar pra
10 vocês que vocês vão ter a oportunidade também de ler que os professores e que os
11 colegas de vocês escreveram também, tá? Então, acho que isso vai ser importante
12 tanto pra nós, não indígenas, como pra vocês indígenas, pra gente poder saber o nível
13 de interação, interação linguística, enfim, tá? Então, esse papel aqui, que eu vou passar
14 pra vocês é o termo de consentimento. Esse aqui vocês vão assinar pra mim... em dois
15 lugares. Aqui, colocando o nome de vocês e marcando aqui, permite a divulgação que
16 a... Ivone falou também de fazer material, por exemplo, quando a gente 'tá gravando,
17 ah, se um dia a gente quiser fazer, sei lá, um vídeo, mas não de momentos da roda de
18 conversa, Então, essa questão da imagem é por isso. Não é porque eu vou divulgar a
19 imagem de vocês em outdoor ou... não. Dentro da academia mesmo, dentro da
20 universidade mesmo. Ah, vamos fazer um vídeo das rodas de conversa. A gente tirou
21 foto, por exemplo, também. Ah, tirar# vamos colocar as fotos, vamos fazer um material.
22 Enfim, para ter um registro inclusive. Então, esse... marcar este, éé, o segundo e o
23 terceiro. Só marcar, tá? Marca e assina na frente. Pode ser rubricado também, não
24 precisa assinar por extenso não, certo? Vou passar as canetas pra vocês Aí depois a
25 gente começa# nós vamos começar... aí quem não veio, depois vou ter que ir atrás de
26 todas as pessoas para elas assinarem também. Esse termo eu tenho que guardar pra
27 poder comprovar que eu realizei dentro do padrão ético da Universidade. (barulho de
28 folhas impressas sendo passadas uma após a outra) Isto vai assinar aqui. Escreve seu
29 nome aqui nessa primeira, nessa primeira e nessa primeira aqui.

30

31 Cacildo: Qual o seu nome?

32

33 Videncio: Videncio.

34

35 Cacildo: Videncio, é a primeira vez que você vem.

36

37 Videncio: A gente já conversamos também por WhatsApp.

38

39 Videncio: (Incompreensível)

40

41 Cacildo: Coloca o nome aqui, na primeira linha desse, na primeira linha desse, na
42 primeira linha desse.
43
44 Hanuan: E todos têm que assinar?
45
46 Cacildo: Uhum. Assina aqui, aqui, aqui e aqui.
47
48 Denis: Primeiro eu tava olhando. O que é isso? Esse aqui também é preciso?
49
50 Cacildo: Pronto?
51
52 Hanuan: Esse aqui também precisa?
53
54 Cacildo: Aham. No finalzim esse também tem um lugar, né, que tem que assinar.
55
56 Hanuan: Entendi. Tem que assinar. Tem que ser na primeira linha?
57
58 Cacildo: É. Acho que escreve (referindo-se à caneta)
59
60 Cacildo: Aqui, aqui, É, aqui. você pode colocar só o primeiro nome, tá? Ou rubricar.
61 Aqui na primeira também; aqui... Deu certo?... Pronto?! Vocês todos já se
62 conhecem? Você já conhece as meninas?
63
64 Videncio: Não. Eu conhecê ele.
65
66 Cacildo: Só o Denis?
67
68 Videncio: É. Só ele conheço.
69
70 Cacildo: Qual curso você faz?
71
72 Videncio: Enfermagem.
73
74 Cacildo: Ah, mesmo, é verdade. Acho que você foi o primeiro a entrar. É verdade,
75 agora que eu tô lembrando.
76
77 Cacildo: Qual curso você está fazendo?
78
79 Lorrán: Educação Física.
80
81 Cacildo: E você?
82
83 Deivyd: Biologia
84
85 Cacildo: Está gostando do curso?
86

87 Deivyd: Por enquanto, sim. Eu pedi transferência.
88
89 Cacildo: Ah.você já fazia Biologia e veio de onde?
90
91 Deivyd: IFGoiano Urutaí.
92
93 Cacildo: Aqui pertinho. Mas lá, você fazia biologia lá? Lá tem biologia?
94
95 Deivyd: Tem.Só não tem bacharel.
96
97 Cacildo: Ah, tá.
98
99 Deivyd: Lá é só licenciatura.
100
101 Cacildo: Está gostando do curso, Lorrان?
102
103 Lorrان Por enquanto, 'tá de boa.
104
105 Cacildo: Era o curso que você queria fazer?
106
107 Lorrان: Antes não, mas agora tô achando legal.
108
109 Cacildo: Qual o curso que você queria?
110
111 Lorrان: Odontologia.
112
113 Cacildo: Ah, é, aqui não tem, né. Tem que ser em Goiânia, né.
114
115 Cacildo: Qual curso que você faz?
116
117 Mario: Educação Física.
118
119 Cacildo: Gosta do curso?
120
121 Mario: Gosto.
122
123 Cacildo: Se fosse para vocês avaliarem qual é# nível de expectativa que você tinha
124 para ingressar na universidade, não a UFCAT em si, mas a sua expectativa de fazer
125 um curso superior. Talvez você não fizesse aqui, fizesse em outro lugar, mas antes
126 de você entrar na universidade. De 1 a 10, qual que era essa expectativa? O nível
127 de expectativa? De 1 a 10. De 1, o caso 1 é pouca expectativa e 10 é o máximo de
128 expectativa em relação a entrar na universidade.
129
130 Mario: Pode perguntar, depois eu respondo.
131

132 Cacildo: Qual, Videncio, que é o nível de expectativa quando você resolveu fazer
133 enfermagem? É de 1 a 10. Qual que era, assim, a sua vontade de fazer? 1 era
134 pouca vontade. Até 5 met# então mais ou menos, fazer faculdade. E 10, muita
135 expectativa, com muita vontade de fazer o curso.
136
137 Videncio: É muito mesmo...10.
138
139 Cacildo: Muita, 10?
140
141 Videncio: É.
142
143 Cacildo: E você?
144
145 Mario: Às vezes, porque talvez eu ainda tenho dúvida.
146
147 Cacildo: É. Sobre o curso ou sobre estar na universidade?
148
149 Mario: Não, é sobre... eu soube algo que não gosto com a disciplina, né? Mas eu
150 gosto muito. Porque é... o curso é... pra nós é importante a esporte.
151
152 Cacildo: Mas aí você quis fazer educação física por conta das... da sua... da sua
153 vontade própria ou porque na sua comunidade é importante você fazer?
154
155 Mario: Comunidade.
156
157 Cacildo: Então, vocês também, meninas? O curso# a, a... o curso de vocês, vocês
158 decidiram em função da comunidade vocês precisaram de vocês estarem formadas
159 ou porque vocês sempre quiseram fazer o curso que vocês estão fazendo?
160
161 Indianara: Eu sempre fui assim# formar e voltar para o território.
162
163 Cacildo: Ah, e você?
164
165 Deivyd: Eu sempre fui assim, formar e voltar pra dar serventia, né? Para poder
166 mexer né, pra poder mexer na área da formação, ajudar.
167
168 Cacildo: E lá tem trabalho pra vocês quando vocês voltarem? Tem? Qual é o nível
169 de satisfação# de expectativa sua, Lorrان, pra você entrar na universidade, qual que
170 foi, assim, você tava muito afim de ir?
171
172 Lorrان: Acho que uns 8.
173
174 Cacildo: Oito? Com um pouquinho de indecisão então, assim, é? E em relação ao curso
175 que vocês estão, aqui na UFCAT, qual que é o nível de satisfação? De 1 a 10? Dênis,
176 de 1 a 10, qual foi o seu nível de satisfação do curso que você foi fazendo aqui?
177

178 Denis: Assim, porque eu nunca tava tentando enfermagem[m], porque eu tentei e não
179 conseguia, porque a primeira minha (incompreensível) foi a Administração, aí depois
180 eu consegui a minha questão de enfermagem. É, porque foi de... de um cinco,
181 porque eu não... tentava enfermagem, né, porque era uma concorrência. [[Aham]]. O
182 salário da... da saúde.
183
184 Cacildo: Sim, mas aí você está satisfeito com quanto? De 1 a 10, com o curso que
185 você está fazendo?
186
187 Denis: Dez.
188
189 Cacildo: Dez?
190
191 Denis: Bom!
192
193 Cacildo: E você, Evânio?
194
195 Videncio: Também.
196
197 Cacildo: É? E a sua impressão agora, assim, pelo menos, até agora, Lorrان, qual
198 que é a sua satisfação?
199
200 Lorrان: Até agora eu estou gostando, quero continuar.
201
202 Cacildo: Você gosta de esportes?
203
204 Lorrان: Gosto.
205
206 Cacildo: É. E você?
207
208 Deivyd: Do curso eu já conhecia bastante, porque eu já tinha feito algumas matérias.
209 Assim, um 7, um 8, não era exatamente o que eu queria, mas eu gosto do# da
210 Biologia.
211
212 Cacildo: Eu esqueci, antes de vocês responderem, acho que cada um [pode falar] o
213 nome, né? Já que vocês não conhecem as meninas, não conhecem eles também,
214 né? Então, começa com Denis. Denis, se apresente, Por favor.
215
216 Denis: Eu?
217
218 Cacildo: Han? Falando, falando, falando o seu nome, o curso que você faz e de
219 onde você é?
220
221 Denis: Acho que a maioria aqui me conhece, né? Eu sou o Denis. Sou [do] curso de
222 enfermagem[m]. Tô no sétimo período, e era pra mim 'tá no nono, mas teve alguns
223 atraso nas matérias que são pré-requisito, e eles estão (incompreensível) de

224 preocupação pra mim. E eu sou lá do povo xakriabá, norte de Minas Gerais, município
 225 de São José das Missões. É isso.
 226
 227 Cacildo: Videncio.
 228
 229 Denis: Vai lá Videncio.
 230
 231 Videncio: Meu nome é Videncio (incompreensível).
 232 Cacildo: Videncio, desculpa, eu te chamei de Evânio.
 233
 234 Videncio: É Videncio. Eu fiz curso Enfermagem... tô no décimo período, né, e atrasei
 235 um pouco o curso, e estou carregando pouco de disciplina para o começo. Eu moro
 236 em Mato Grosso, etnia xavante. Tem mais de etnia xavante aqui, né? Só o Mário,
 237 tem mais, tem mais, né? Dentro da nossa região, da etnia xavante, são nove região.
 238 Tem muito, muito além. Cada região. aí cada um deles aqui vem representando, né?
 239 Tipo, o Eusebio, ele mora com região de sangrador, né? A minha é Ubawawe e
 240 mora nos regiões são marcos. Mesmo lá não se penetra a linguagem, né? Só muda
 241 um pouquinho o sotaque, mas a gente entende.
 242
 243 Cacildo: Você aprendeu primeiro qual língua?
 244
 245 Videncio: Bom, a gente, né, a maioria, a gente aprende primeiro a nossa, a nossa
 246 linguagem mesmo. Dentro da nossa linguagem, a gente aprendeu primeiro a
 247 escrever, né. Durante, fiz aula na aldeia, no Ensino Médio, no Ensino Fundamental,
 248 por aí, depois demora um pouquinho, assim, pra aprendê em português. Quando as
 249 pessoas, né, pra sair da cidade, ou morá, ou estudá, né, aí demora pra aprendê.
 250
 251 Cacildo: Dentro da aldeia, você não aprende português, não?
 252
 253 Videncio: Não, porque maioria dos professores na minha aldeia, na região, todo na
 254 região, a maioria dos professores são indígenas, que ministra a aula. E ele ministra
 255 a nossa# na nossa linguagem mesmo, né, e explica, né. Aquele professor de cada
 256 um deles também tem formação, né? Ou parte dele, tipo, educação física e biológica
 257 e letras, tudo isso. E aí, para administra a aula, nossa linguagem mesmo. Só as
 258 pessoa que língua o português professô vai fazer tradução oralmente. Aí vai fazer
 259 tradução, vai lê primeiro o português, depois vai traduzir nossa linguagem, e é
 260 assim, né? Aí a gente aprende um pouquinho, mas demora um pouquinho pra
 261 aprender.
 262
 263 Cacildo: Então vocês aprendem matemática, biolo#, ciência, geografia, tudo, na
 264 língua de vocês.
 265
 266 Videncio: É. E aí na minha época, isso em 2010, em 2012 por aí eu saí da cidade, aí
 267 um pouquinho de dificuldade muito na questão da linguagem, mesmo assim eu lutei
 268 para aprender muito, fiz curso espanhol na município. Aí eu conclui com a primeira

269 módulo e a segunda módulo em espanhol. Aí vem lutando, o caminho longo para chegá
270 até a universidade. É assim.

271

272 Cacildo: Interessante, Videncio, em cada roda de conversa é algo diferente, né? Os
273 meninos, os outros meninos xavantes que vieram é, eles falavam que eles
274 aprendiam na língua deles, mas eles não explicaram, por exemplo, não falaram pra
275 nós que eles aprendiam Matemática, Geografia, na língua deles, como se fosse em
276 Português, né?

277

278 Videncio: Existe, sim. Acabô de falar, só resumindo: a maioria professor em cada um
279 deles tem um área específica que a ministra aula na aldeia, né? Tipo, tem as pessoas
280 de Português e Matemática. Matemática existe também nessa linguagem a numeração,
281 o nome específico, né? E aí a gente aprendeu isso. Antigamente, eu não sabia, talvez,
282 mesmo na minha linguagem eu não sabia o número da ordinário, a numeração. Na
283 minha linguagem, eu não sabia, mas pra eu estudar eu aprendi. Aí, foi assim a ação do
284 professô, mais ou menos. Aí, demora assim, demora pra aprender. Mesmo o professô
285 indígena, também, o aluno da indígena, da aldeia, também, demora um pouquinho pra
286 aprendê, mesmo na nossa linguagem mesmo. Enquanto no português não, enquanto
287 na nossa língua. Aí demora um pouquinho. Aí eu concluí, né, o Ensino Médio na aldeia
288 mesmo. Na aldeia... Aí depois saí do cidade, né. Aí vim voltar na linguagem, aprender,
289 né, tudo isso.

290

291

292 Mario: É também, porque na nossa aldeia não tem faculdade, né? Só tem o Ensino
293 Médio. Quando o pessoal termina o Ensino Médio na aldeia, aí depois eles sae da
294 cidade, mas até bem um pouco, porque português nossa segunda língua, tá? Então
295 isso... demora pra nós aprende.

296

297 Cacildo: Mas você fala bem português. O Videncio também fala bem, mas quando
298 vocês entraram na faculdade, vocês já falavam português?

299

300 Videncio: É. Agora, a questão da linguagem português, a minha pouca dificuldade,
301 algumas frase, algumas palavra, eu não sabe, tipo, a linguagem científica, o artigo,
302 conheço alguma, alguma eu conheço. Essa é pouca a minha dificuldade no momento
303 agora, mas agora a gente usa com nova pesquisa de grupo, aí eu descobri rapidinho o
304 sinônimo, qual significado e tudo isso. Existe também, na minha época, quando eu
305 morei na aldeia, quando eu estudava, existe também o livro que o professô diz que ele
306 utiliza durante a aula. Existe livro na nossa língua mesmo, o gramatical e tradução
307 portuguesa e xavante. Existe. Eu tinha um aqui, sempre trazia porque tinha na minha
308 casa.

309

310 Cacildo: Os meninos não falaram um dia, que a gente estava conversando, que eles
311 não tinham material escrito? Todas as etnias de vocês lá, xavantes, têm?

312

313 Videncio: Têm.

314

315 Cacildo: A língua escrita também tem material escrito?
316
317 Videncio: Tem, tem, todos. Sabe por quê? Eu vou contar um pouco a história.
318 Antigamente, a minha povo xavante não sabia como estudar a linguagem para
319 escrever, para escreve nome, não tinha, mas, durante, as pessoas atravessaram Mato
320 Grosso, né, Goiás até Mato Grosso, né? E um salesiano que ele cuida, o nome dele, eu
321 acho que é Nessice. [[Adalberto]] O mestre Adabeto foi o primeiro que comunicou em
322 língua xavante. E ele primeiro já sim, fez o controle, tipo, escrevendo. coloca na primeira
323 sala, pra aprender as pessoas o nome e tudo isso. Mas ele é um padre, ele é um
324 alemão, né? Não é brasileiro, [é] alemão é. Vem aprendendo, vem, até agora. Ele
325 criaram todo o livro, né? E agora existe o livro. Aquele padre já faleceu o ano passado,
326 eu acho, no Campo Grande.
327
328 Cacildo: Mas a língua chamada da sua aldeia, da aldeia dos outros meninos, é toda a
329 mesma? A língua é a mesma?
330
331 Videncio: A língua é a mesma, mas só o sotaque muda, porque a nossa questão da
332 linguagem, a nossa linguagem mesmo, só o sotaque muda. Tipo assim, a gente fala,
333 né, com a região de São Marco, os (incompreensível).
334
335 Cacildo: Só um minutinho... Nosso lanche... Pode falar.
336
337 Videncio: É... Aquele padre foi criô... Primeiro ele foi criado com o livro, né? E ele... Até
338 agora as pessoas agradecemos ele porque ele... A nova geração, as pessoas, a criança
339 vem crescendo, vem aprendendo durante a aula agora. A responsabilidade, escreve e
340 tudo isso. Aí... depois eu pensei em trazer o livro, o negócio que ainda está lá eu tinha
341 uma que tava em PDF, pegou os outros e está com minha irmã uma mais velha aí
342 precisa assim, para compartilhar, aprendê e as pessoas também precisa, algumas
343 pessoa, né? [[sim]] e é isso, né?!

344
345 Cacildo: O que você sente falta, por exemplo, assim em relação à universidade?
346 Quando você entrou, você teve dificuldades? Você também? Você teve dificuldades em
347 relação...
348
349 Mario: Nós tivemos dificuldades só em língua portuguesa. A aula era tudo o mesmo,
350 que já nós aprendemo na aldeia. Na aldeia tem professô de padre, né, na missa. Aí já
351 nós aprendemo um pouco de português. Agora só...Porque é diferente esse momento
352 na faculdade, né? Aí ainda nós aprendemo...
353
354 Cacildo: Sim, mas, então, a sua dificuldade, então, é só em relação à língua? Só em
355 relação à língua. [[só em relação à língua]] E em relação à cultura? Teve algum
356 problema, por exemplo? Questão cultural?
357
358 Mario: A realidade na cidade? [[É.]] Não.
359
360 Cacildo: Com os colegas de sala, não teve...

361
362 Mario: Para nós xavante, a nossa realidade é diferente. Para nós só aprendemo as
363 coisa bem. As coisa ruim para nós não importa.
364
365 Cacildo: Lá vocês têm igrejas católicas? Igreja? Católica.
366
367 Mario: Católica.
368
369 Cacildo: Só Católica.
370
371 Mario: Católica
372
373 Cacildo: Evangélica não tem não.
374
375 Mario: Agora nesse momento (incompreensível) as duas né. As realidade de cultura de
376 você e a nossa também...
377
378 Videncio: Existe tem três, três religião na minha região, e ele acredita na religião dos
379 Evangélico, né, existe a Católica. Surge três religião, mas a maioria são católicos, né!
380
381 Cacildo: Você é católico?
382
383 Videncio: Todos, a região são nós todos.
384
385 Cacildo: E tem uma igreja só? E aí o padre, ele é indígena?
386
387 Videncio: Não, o padre não é indígena, mas ele... o primeiro, ele... como que eu
388 falo...quando o encontro, quando as pessoa comunicação, foi o primeiro padre mesmo
389 salesiano que eu estava dizendo com isso. Até agora existe na aldeia, a casa do padre,
390 onde as pessoa vão para fazer missa também. E ele ainda, cada final de semana, faz
391 da igreja, oração.
392
393 Cacildo: Lorrان.
394
395 Lorrان: Olá, me chamo Lorrان, tenho 19 anos. E sou indígena xakriabá aqui de Minas,
396 ingressei agora no curso de Educação Física e acredito assim que nós, povos
397 indígenas, escolhece o curso assim voltado para o território pra 'tá sempre buscando
398 melhorias, tipo, melhorias pra 'tá sempre olhando pra nós.
399
400 Cacildo: Você é parente de alguma das meninas?
401
402 Lorrان: Sou irmão.
403
404 Cacildo: Ah!
405
406 Mario: (incompreensível) a mesma (incompreensível) xakriabá.

407
 408 Cacildo: É, não, [se] ela é irmã dele. São irmãos... [[gêmeos]], sério? Gêmeos, é? Você
 409 também tem 19 anos! É porque você entrou antes na faculdade. Tem quanto tempo
 410 você entrou? Você entrou no ano passado, não foi?
 411
 412 Indianara: Sim, estou no terceiro.
 413
 414 Cacildo Não são [[só não parecem risos]] não se parecem, né.
 415
 416 Cacildo: E você?
 417
 418 Deivyd: Sou o Deivyd, eu tenho 23 anos, sou do xakriabá também, São José das
 419 Missões. E, assim... Eu penso mesmo que a maioria, que sempre a gente precisa dá
 420 uma serventia e sempre mesmo ajudá, tanto na área de saúde, como na área de
 421 educação, ambiente, tudo assim, tem que voltá para o território.
 422
 423 Cacildo: E lá onde vocês moram, em volta, parece que eu um dia tava vendo, tem
 424 muitas plantações, né, em volta, né?
 425
 426 Deivyd: Tem, tem.
 427
 428 Cacildo: Então vocês acabam que vão ficando cada vez mais como fala, sendo
 429 reprimidos ali, né? No meio daquilo tudo ali, porque pra manter... Vocês provavelmente
 430 plantam também, né? Mas vocês plantam pra vocês, né? Como eles plantam, né? Eu
 431 imagino que deve ter esse choque também, que vocês, ah, não, assim, em relação aos
 432 grandes produtores que estão ali em volta...
 433
 434 Deivyd: Tem até problema, assim, de rixa, assim, de [falar assim]: *é índio, não gosto*
 435 *deles*, mesmo não fazendo nada de nós, assim, do nada. Já vi ele falà assim: *tira*
 436 *recurso nosso pra dar pra eles*, como se fosse... assim, destruturou no impacto de uma
 437 estrada e fala que a estrada 'tá ruim porque tirô o dinheiro da estrada e botô em outro
 438 lugar e disse que tava na terra dos índio. Já ouvi gente falando assim.
 439
 440 Indianara: (incompreensível) assim não pode nem ir pintado, porque...[[não pode sair
 441 pintado]]
 442
 443 Cacildo: Não pode o quê? Não pode se pintar?
 444
 445 Indianara: Não pode sair pintado não é legal sair pintado até aqui mesmo dentro da
 446 faculdade tem uns colega que ficam fazendo umas gracinhas.
 447
 448 Indianara: Já teve muita briga, lá no IF [por causa da] pintura em (incompreensível).
 449
 450 Cacildo: No caso, vocês já fizeram pinturas (incompreensível) na faculdade? E como
 451 que foi?
 452

453 Hanuan: É, pelo menos comigo até então... Assim, não falaram nada, mas também,
 454 tipo assim, tava meio que todo mundo olhando, assim. Mas falar mesmo pra mim, mas
 455 assim, tipo, pra mim, falaram não.
 456
 457 Cacildo: É tão interessante, né? O que é que as pessoas têm que ver? Assim, a maior
 458 facilidade, na verdade, de troca, né? De perceber em relação às culturas, enfim, saber a
 459 cultura do outro, né?
 460
 461 Mario: Para conhecer a cultura, a realidade também, a língua. E isso para cada uma
 462 das...
 463
 464 Cacildo: Vocês também se pintam?
 465
 466 Mario: É. Pra nós é representativo.
 467
 468 Cacildo: Sério? É.
 469
 470 Mario: Ela já fez também, a Ivone também, né?
 471
 472 Cacildo: Ivone eu já vi já, mas ela era assim, mas era porque ela foi participar de uma
 473 atividade.
 474
 475 Videncio: Eu acho que algumas pessoa ele se tímida pra mostrá as pinturas, né? Eu
 476 acho, né? Porque eu estou sem timidez, não é? Quando as pessoa me convida a
 477 qualquer lugar, eu apresento qualquer pintura. Eu posso mostrá, no hospital, cada um
 478 deles dentro da minha cultura para mostrar, saber das pessoas.
 479
 480 Cacildo: Vocês podiam fazer oficina no CEPEX, de# por exemplo, cultura indígena e
 481 envolver pintura, para# cada um falar, por exemplo, de algo da sua etnia. Eu acho que
 482 tem muita gente que interessaria. É uma maneira também de divulgar. Você sabia que
 483 tem colegas de vocês que não sabem que vocês são indígenas?
 484
 485 Indianara: Sim, sim. (incompreensível).
 486
 487 Videncio: Eu acho que teve um semana passada... Teve em Goiânia, um evento, a
 488 minha... povo em Goiânia, do tipo xavante, ia mostrá no evento a mostra da cultura e
 489 apresentaram como Sagrado Ritual. Aí, passaram por todas as pintura lá, né? Aí, não
 490 trouxe o celular, tinha a foto lá e o video, aí deixei pra carregar em casa, né, proximo
 491 encontro vou trazê.
 492
 493 Cacildo: Tá. Vamos combinar isso, então, na próxima para a gente pensar. Apresentar
 494 aqui entre nós e depois, de repente, daqui já sair dando ideia de alguma atividade
 495 cultural para a universidade, entendeu? Porque a gente pode fazer isso.
 496
 497 Deivyd: Só que com dificuldade de, por exemplo, questão de, de de pintura para fazer
 498 aqui, que eu descobri quando cheguei, é o jenipapo para fazer a tinta.

499
500 Cacildo: Genipapo? [[é. Você acha que consegue?]] Vocês fazem a tinta com o
501 Genipapo?
502
503 Mario: As coisas, a nossa, quando eu pedi pra gente trazê aí depois pra apresentação.
504
505 Cacildo: Eu posso ver também, porque eu tenho alguns amigos que plantam fazenda
506 de jenipapo, Eu lembro da minha infância só assim, lá na casa do meu avô tinha, ele
507 fazia um forno de janipapo. Porque ele é um, assim meio cheiroso, né. jenipapo é meio
508 cheiroso, assim.
509
510 Videncio: Dura mais uma semana e meia, parece, para... [[Para fazer?]].
511
512 Cacildo: É. Vou tentar arrumar por aqui. Não está vindo ninguém de lá pra poder
513 trazer??
514
515 Hanuan: Tem que ser verde.
516
517 Cacildo: É o leite de jenipapo?
518
519 Hanuan: Não, verde.
520
521 Cacildo: Ah, verde. Ah, tá. Eu vou ver se eu encontro. A Maria Helena, talvez. A Maria
522 Helena tem lá, um, um, uma chácara indo lá pra Pires Belo pra lá. Às vezes ela tem lá.
523
524 Indianara: Cê acha lá no IF.
525
526 Cacildo: Arvão? Mas tem muito? Então, a gente vai organizar isso na próxima vez que a
527 gente encontrar. A gente vai conversando no grupo também. As meninas se
528 apresentem.
529
530 Hanuan: Meu nome é Hanuan, eu tenho 20 anos e ingressei também ano passado no
531 curso de História. E também sou do Povo xakriabá, da mesma etnia São José das
532 Missões.
533
534 Indianara: Meu nome é Indianara, tenho 19 anos, sou do terceiro período de
535 Administração e sou do povo xakriabá.
536
537 Videncio: Te perguntá uma coisa... queria sabê a questão da aldeia, né? Todos das
538 tribo da xakriabá você vive em uma só aldeia ou tem mais uma aldeia? Ou existe
539 algumas aldeia que [são mais] distantes?
540
541 Indianara: são muitas aldeias, 36 aldeias.
542
543 Videncio: Ahhh!
544

545 Devyd: Divididos em, acho, mil hectares de terra.
546
547 Videncio: É mais distante ou mais ou meno?
548
549 Devyd: Depende. Tem uns que são perto outros mais longe.
550
551 Indianara: A gente é um povo só, né? Com xavante!
552
553 Hanuan: É, xavante e xerente.
554
555 Denis: xavante é de lá também?
556
557 Hanuan: Não, antes, bem antes.
558
559 Cacildo: Antes vocês eram xavantes?
560
561 Indianara: Não, xerente. xavante e xakriabá e Xerente eram o povo só. Não tinha essa
562 divisão de xakriabá.
563
564 Videncio: Viveram no Estado de Goiás, basicamente, né? Espalhando, né?
565
566 Cacildo: Provavelmente não porque quiseram, né? Porque, à medida que foi
567 colonizando, né?
568
569 Deivyd: [[]] Igual, nós não tem acesso a rio.
570
571 Cacildo: Rio, não tem?
572
573 Deivyd: Rio grande não, é só corgo, riacho.
574
575 Hanuan: Até por conta, também, da... do que aconteceu, né? Da... como é que é o
576 nome?
577
578 Hanuan: Tipo, quando se espalharam, o [povo] da xerente e o xavantes... É, ele
579 chegou, tipo, à margem esquerda do Rio São Francisco. Aí, tipo, foi acontecendo umas
580 coisas, né? Tipo... Quem quer dizer?
581
582 Lorrán: Era é tipo, obrigada# eram obrigados a, tipo, a ficar escondida. Até, até
583 entender, tipo, falar na língua indígena:
584
585 Indianara: Não, tipo, fez um curral de vara e não deixaram os povo falar a língua.
586
587 Lorrán: Um... Até agora mesmo o nosso povo xakriabá está em processo de
588 restauração
589

590 Hanuan: E a partir disso também, que... Tipo, nesse lugar que, que nós chegamos, aí
591 aconteceu tipo uma... meio que uma invasão deles, por conta que estavam obrigando,
592 tipo, o nosso povo pra fazer as coisas lá pra eles, né? Tipo, eles meio que revoltaram,
593 aí mudaram todo lugar que chegaram. Tipo, essa questão do rio mesmo, vocês falam.
594 Ficou, tipo, mais longe, assim.
595
596 Videncio: Aí se descobrisse que você era indígena, você era morto.
597
598 Cacildo: Mário?
599
600 Mario: Meu nome é Mário. Sobrenome indígena Aiwá; você vai aprender
601
602 Cacildo: Vou (risos).
603
604 Mario: Eu entrei em 2021. (incompreensível) agora. Eu gosto muito de estudá. Eu vou
605 continuá mestrado, doutorado e vou voltá para trabalhar na aldeia ou na cidade, como é
606 mais possível.
607
608 Cacildo: Lá vocês moram, ele fez a pergunta para eles. Vocês moram, são várias
609 aldeias? Como que é?
610
611 Mario: Moro na aldeia só, só. a gente mora na aldeia. Mas se eu quiser, posso trabalhar
612 na aldeia ou na cidade.
613
614 Cacildo: Han.
615
616 Indianara: São quantas aldeias lá?
617
618 Mario: Han?
619
620 Indianara: Quantas aldeias? É muita aldeia lá?
621
622 Mario: Só na região São Marco tem muita aldeia. Muito xavante. Só como xavante, são
623 nove região. Dentre as nove região, cada aldeia tem muita aldeia, muita. [[Segundo...]]
624
625 Cacildo: Mas vocês se organizam como? As aldeias se organizam como? Por
626 exemplo? Por familiares?
627
628 Videncio: Não, não. Não, é... Aldeia, né, quando as pessoa vêm crescendo muito, muita
629 gente vem morando na aldeia, as pessoa vai é... Colocar uma nova aldeia, né? Assim,
630 assim...
631
632 Mario: Tipo assim, é... capital é grande, né? É Goiânia, é Catalão, Anápolis...é
633 individualista, assim. Mas... Também tem... É diferente a nossa município, Batucaça.
634 Batucaça é perto da Goiás, Aragaça, do interior do Goiás. E tem também o Eusebio,

635 né? A morada dele é [em] outro lugar também (incompreensível). É longe um
636 pouquinho.
637
638 Cacildo: Vocês são solteiros?
639
640 Videncio: Eu [sou] Casado
641
642 Mario: sozinho
643
644 Cacildo: solteiro?
645
646 Mario: solteiro.
647
648 Cacildo: Você é casado e sua esposa veio pra cá?
649
650 Videncio: Igual a deles (risos).
651
652 Cacildo: O que que você falou? Não entendi
653
654 Mario: Igual eu, eu sou solteiro igual eles.
655
656 Cacildo: Então não é solteiro. É Casado então. E sua esposa 'tá onde?
657
658 Mario: Não, ainda não casou não.
659
660 Cacildo: 'Tá noivo!
661
662 Denis: (risos) cê falou engraçado.
663
664 Cacildo: Eu tô perguntando porque tem o... Ele mora lá na MUC. E foi ele que participou
665 da última vez, não foi? [[ele não quis trazer]].
666
667 Denis: Foi.
668
669 Cacildo: Ele falou que *não iria voltar para a aldeia porque...* Aí ele ia lá para a Maria
670 Helena que falou, né? A Maria Helena que falou sobre ele. Está longe... Ele falou que
671 não, que não queria ir. *Ah, mas sua esposa está lá* (risos). Aí, a gente estava falando
672 sobre a questão da mulher ter menos privilégios, digamos assim.
673
674 Videncio: Na verdade, depende das pessoas. Quando as pessoas [quando] vem trazer
675 a esposa dela, ele pode, depende dele.
676
677 Cacildo: Ele não quis trazer não (risos). Mas você trouxe depois que você se estabilizou
678 aqui.
679

680 Vicencio: Sim, sim. Eu quando eu trouxe aqui foi em 2020, só. Por aí. E eu casei com
681 ela, com minha esposa, em 2019. Eu vivi muito tempo, né, no solteiro, né?
682
683 Cacildo: Você já tem filhos?
684
685 Videncio: Só tem duas.
686
687 Cadildo: Elas moram aqui também?
688
689 Videncio: É.
690
691 Cacildo: E como que 'tá sendo a a#, elas viverem aqui? Elas gostam?
692
693 Videncio: Aqui?
694
695 Cacildo: É.
696
697 Videncio: Gosto, sim. Só... A gente, todos os seres humano, né, sentem também a
698 saudade da família, da mãe, do pai dele, assim. Aí, como eu sou esposo da esposa, né,
699 eu respeito, né, quando ela sente saudade da família dele, aí eu respeito. É assim. Isso
700 é a verdade mesmo.
701
702 Cacildo: Você mora com quem, Mario?
703
704 Cacildo: Você alugou?
705
706 Mario: É.
707
708 Cacildo: você não quis morar lá na MUC?
709
710 Mario: Gosto de morar com povo não... gosto morar privado.
711
712 Cacildo: É. E lá vocês moram com mais três, né, cada apartamento, né.
713
714 Hanuan: Sim, são seis pessoas
715
716 Cacildo: São seis? São dois quartos e três camas em cada...
717
718 Deivyd: não, três quartos cada um tem sua cama.
719
720 Cacildo: Ah, tá. São três, achava que fosse dois.
721
722 Deivyd: Só que eu o Lorrán já pedimos pra morar no mesmo quarto.
723
724 Videncio: Oi, no MUC, como que é o quarto? É uma só quarto# ou é o nosso cama?
725 Ou separado? [[É separado]].

726

727 Deivyd: No outro que eu morava, que eu morava em residência dentro da faculdade. o
728 outro era mais assim, um beliche que era uma colada na outra e tinha um quarto que
729 era do tamanho do da MUC com quatro pessoas então tinha# não dava nem pra
730 caminhar assim, não dava assim no quarto se tivesse todo mundo no mesmo horário.

731

732 Cacildo: Ficou muito bom, né? os apartamentos lá eu achei, o que eu vi, eu achei que
733 ficou bem melhor agora é... que horas são, meu relógio parece que 'tá errado.

734

735 Lorrán: Eu lembro que foram assassinados três lideranças entre grileiros. Acho que 12
736 de fevereiro de 1922. Aí sempre quando chega essa data, só tem rituais, tipo, em
737 homenagem.

738

739 Deivyd : A gente lembra já, todo mundo teve, os representantes nosso que
740 representavam muito, mas também teve muito indígena que nas lideranças também,
741 que sofreu muito assim, que foi acuado assim, e tava lá que veio, vindo, tanto que tem
742 um amigo da família que ficou cadeirante, que morreu por conta de um tiro que saía
743 caçando, assim.

744

745 Cacildo: lá vocês têm problemas assim também, pessoas que moram# fazendeiros

746

747 Videncio: Na aldeia?

748

749 Cacildo: É.

750

751 Videncio: Só agora a nova geração vem entrando na, na, na tribo. É tipo assim, quando
752 as pessoa# o menino na verdade estuda na cidade, aí, assim né (incompreensível) diz
753 que sim. Mas, na minha tribo, ainda foi difícil facilitar acesso na aldeia, né. Sempre tem
754 cacique autorizar para a pessoa entrar. Namorar fora da aldeia ou [formar] casá, ainda é
755 difícil. Existe. Existe, é verdade.

756

757 Mario: Acho que só o parente e a mamãe só, de lá, muito sofreram pelo poder, de lá.

758

759 Cacildo: Mario, você teve alguma dificuldade com os professores? No sentido, assim,
760 por exemplo, deles entenderem você ou de você entendê-los nas aulas? Como é que
761 foi essa relação?

762

763 Mario: Minhas professores são melhores. Ele me ajuda muito em perguntar devagar.
764 Quando eu tenho dúvida, ele me pergunta e me ajuda para entregar certo ao trabalho.

765

766 Cacildo: Vocês falam muito bem em português, porque eu vi que tem alguns alunos,
767 alguns estudantes que têm bastante dificuldade para entender a língua portuguesa, aí
768 eu fico me colocando no lugar deles, porque deve ser muito difícil, né? Você estar num
769 lugar onde as pessoas falam uma língua e você não entende nada, né? Eu acho que
770 talvez na aldeia de vocês, talvez com a maneira com que conduz o ensino lá dentro, de
771 vocês aprenderem a língua de vocês, depois aprenderem a língua portuguesa, talvez lá

772 vocês tenham mais oportunidades do que nas outras aldeias, mesmo sendo xavantes,
773 não? Ou não? O que vocês acham? Por exemplo, a sua aldeia talvez dê mais
774 oportunidades a vocês de aprenderem a língua de vocês e a língua portuguesa em
775 relação a outras aldeias chavantes. Porque você já reparou como que os meninos,
776 outros meninos tem dificuldade a falar a língua portuguesa?

777

778 Videncio: É, já falei pouco, né, aqui, é... todo, né, todo ao mesmo, né, ao menos
779 posicionar a questão da linguagem. A dificuldade, né, sempre a gente aprendendo a
780 nossa linguagem mesmo, né? A escrever tudo isso, a leitura tudo. Aí depois vem o
781 português. Aí o português vem demorando a gente para aprender dentro da aldeia. Isso
782 é mesmo. Isso sempre ainda existe até agora.

783

784 Videncio: Aqui em 2019 ou 2020 eu fiz aqui uma palestra sobre o caminho da minha
785 universidade, né? Uma menina, eu acho que ela já formô, Jaqueline, o nome dela, o
786 Quilombola, e aí a gente apresentou lá o bloco congada. Sobre o caminho da
787 universidade, eu apresentei lá tudo no começo do caminho, como eu entrei na minha
788 universidade, eu falei bastante lá, eu já aprendi as coisa.

789

790 Cacildo: Você conseguiu estabelecer relações, por exemplo, porque você está na
791 enfermagem, então, por exemplo, você lida com medicamento, tem aula de fármacos,
792 não tem? E tem, você consegue estabelecer relações com o quanto o professor fala, é
793 com tradições de vocês lá da aldeia, remédios que vocês utilizam, vocês conseguem
794 fazer essa... como é que fala? Remédios# como é que fala# plantas medicinais, né.

795

796 Videncio: Consegue tudo. Por isso, né, da facilidade da disciplina, da enfermagem, eu
797 apresento questão da, dos plantas medicinais. O realidade da área de saúde também
798 existe, é um nome que o Gonçalo pediu, eu explico na minha disciplina. Existe essa
799 disciplina também lá. E questão, aquele que falou do corpo. Quando as pessoa, nos
800 local de saúde, não dizem, né? Quando pra se trabalhá na aldeia, tem que aprender a
801 nossa língua mesmo, pra comunicar, né? Porque a maioria da aldeia, quando as
802 pessoas vão aí no posto de saúde, UBS na aldeia, Aquela pessoa, quando chega no
803 posto, ela vai falando a linguagem mesmo, né? Por isso, é... é obrigado, né?
804 (incompreensível)... Aí tem que aprender um pouco, mais ou menos, a frase simples,
805 né? Tipo, obrigado, como você está, tudo isso, tem que aprender, porque... Dentro da
806 aldeia a gente se comunica nessa linguagem mesmo. Só as pessoas que saem da
807 cidade e aí, sim, tem que falar português. Na aldeia, não. A gente usa a nossa
808 linguagem ali.

809

810 Cacildo: Quando você entrou na faculdade, entrou aqui na UFCAT, você teve alguma
811 dificuldade, por exemplo, para entender o funcionamento, a questão dos documentos
812 que tem, das regras da universidade? Teve alguém que te ajudou com isso?

813

814 Videncio: É... No começo, sim. Já apresentei muitas pessoas aqui na universidade, na
815 linha da professora... Minha professora já sabe tudo. Sim, é minha dificuldade. No
816 começo do curso, quando eu entrei na universidade, como funciona, como o
817 andamento da aula, tudo isso. Aí, para acostumá, eu carreguei muito# eu acho que

818 durou mais de um ano e meio por aí para aprendê. Mas, depois de um ano e meio, aí
819 eu aprendi. Porque eu tinha para ver a minha informação sobre a tecnologia de
820 computação, computador, eu tinha informação. E aí, ainda foi para mim, ajudô para
821 mim, para fazer o documento, formatar o... Além de tudo isso, a minha profissão me
822 ajudou bastante. Quando eu aprendi tudo, depois dessa, a minha dificuldade passou.
823 Existe também quando eu... Alguns professores, meus professores, acharam em mim
824 alguma dificuldade, né? E vem criando primeiro o tipo de cultura, vem solicitando pra
825 mim, na minha específica, pra aplicar pra tirá dúvidas sobre o trabalho, o trabalho da
826 semana tudo isso. Aí surgiu uma, foi o primeiro que eu fiquei, foi o primeiro aqui na...
827 antes da baquara, depois vim criando a resistência da baquara. Então, minha conquista
828 dentro da minha dificuldade, eu sempre falo com o professor, a maioria, né? Aí eu
829 explico a minha dificuldade porque no começo é muito difícil mesmo assim pra
830 funcionamento da universidade, tipo sobre o trabalho, como eu faço, tudo isso. Aí vem
831 aprendendo, aí demorô mais um ano e meio também pra aprender. Aí também aprendi
832 tudo, e eu faço sozinho agora. Só agora eu tô precisando, no momento, a questão da
833 linguagem mesmo, né? E montar umas atividade só mesmo agora.

834
835 Cacildo: Você escreve bem português?

836
837 Videncio: Eu escreve.

838
839 Cacildo: Você escreve português?

840
841 Videncio: Eu escreve tudo. A disciplina no ano de 2018 eu faço com uma professora da
842 língua portuguesa, professora Vanessa. Aí um dia ela me deu aula, né, eu acho que
843 não era. Aí ela tentou, ela# nós todos, nós alunos, né, aí deu com a ditado, a gente
844 escreveu né, aí a gente 'tá só. Acho que quando o ditado [em] Língua Portuguesa é um
845 pouco rápido para mim, mas não consigo ditar mais rápido, também, né? Foi assim o
846 caminho que eu fui, a minha dificuldade. Vim aprendendo mais, ainda vou mostrar que
847 me ajudou bastante para aprender muito ainda nas minhas coisas. É isso.

848
849 Cacildo: Você teve dificuldade em relação aos documentos?

850
851 Mario: Não. Eu tava# a nossa realidade não é tudo, só quando o pessoal que mora na
852 cidade, o filho dela, que ele 'tá crescendo na cidade, ele fala bem, porque ele começou
853 de criança. E o resto, o resto não é ensinado. Cada# por exemplo, eu saio da cidade no
854 Ensino Médio. Eu tava no Ensino Fundamental e não se fala a Língua Português. Mas
855 quando eu saio o difícil é o Ensino Médio e ele ajudô e ele também# ele traz muito e
856 também no grupo de escola# E aí o professor, o professô do Médio, ele me ajudou. Ele
857 também é professô de escola, professô de substituto. Aí ele me ajudou, ele me ajudou
858 muito e eu aprendo logo.

859
860 Cacildo: Vocês já se adaptaram, meninas? Porque no ano passado, quando a gente
861 começou, vocês falaram que tinham um pouco de dificuldade em relação ao conteúdo,
862 né? Assim, Às vezes vocês entendiam, mas para escrever, às vezes, dificuldade de
863 passar para a escrita, né? E isso aí vocês já superaram? Como é que 'tá?

864
865 Indianara: O que eu tenho mais dificuldade é na matéria de exata[s], que a gente
866 estuda, estuda, mas tem que estudar mais, né? Ah! Se errar uma coisinha já... era e
867 em apresentação também. Eu não sou de falar em... na frente.
868
869 Cacildo: É tímida
870
871 Indianara: Sim, mas lá mesmo, tipo, não treinava, antes de fazê, esses trabalho aí
872
873 Lorrان: Seminário, seminário, redação também. Agora, depois que nós saímos do
874 Ensino Médio foi que nós foi saber o que era uma redação.
875
876 Cacildo: O Ensino Médio vocês não fizeram na aldeia [[não]] vocês fizeram fora
877
878 Lorrان: Foi.
879
880 Cacildo: Lá só tem o Ensino Fundamental.
881
882 Lorrان: Não, tem o ensino [médio] aí, só que nós achamos melhor sair para buscar mais
883 conhecimentos do técnico, técnico, né.
884
885 Cacildo: Sim. No caso de vocês, vocês que têm o Ensino Médio também na aldeia ou
886 não?
887
888 Videncio: Como que é? Quando termina o Ensino Médio sai pra cidade.
889
890 Cacildo: Pois é, mas dentro da aldeia não tem o ensino médio não?
891
892 Videncio: Tem, tem.
893
894 Cacildo: Ah, é opcional. Pode fazer na aldeia ou não.
895
896 Videncio: Só uma forma das pessoas, né, pra estudá na cidade, quer estudar na cidade,
897 aí o pai dele, ou mãe, né, vai deixá pra gente ir na cidade. Quando isso funciona...
898
899 Cacildo: Lá na região de vocês, vocês já ouviram falar de escolas agrícolas?
900
901 Videncio: Eu já ouvi falar no município, bem mais próximo da aldeia eu já vi a escola
902 agrícola.
903
904 Cacildo: Eu tô perguntando pra vocês porque quando eu fiz o ensino médio, tem pouco
905 tempo isso, né? (risos) Tem pouco tempo. Foi um dia desse que eu fiz o ensino médio.
906
907 Videncio: Sim.
908

909 Cacildo: Tinha escola agrícola aqui em Catalão e vinham muitos indígenas de estudar
910 aqui. Aí os alunos das escolas agrícolas, eles eram internos, eles passavam o dia todo
911 na escola, e aí aprendia a lidar com os animais, era como se fosse um curso técnico.
912
913 Videncio: Eu já encontrei uma pessoa, aquele que estudou antigamente na minha tribo
914 xavante... [era] oito pessoa parece. Aí ele me perguntô. Ainda existe até agora a escola
915 agrícola, né, mas tinha o cara que me perguntô aqui, né? Tinha o colega dele, né? Aí
916 ele me perguntou: *você sabe aquele nome, o índio xavante*... Eu tenho ver, mais ou
917 menos... Sim. Ah, antigamente a gente estudava na escola de arquitetura. Aí eu
918 perguntei, onde fica a escola aqui: *Lá no antigo ele falô*.
919
920 Cacildo: É, porque antes tinha o setor industrial, né? Então a cidade parecia que ficava
921 longa, escolar, a escola agrícola ficava naquele lado ali. Era tudo mato, ficava
922 parecendo que era muito longe a cidade. E era bem naquela região. É. Eu vou servir
923 o... Vou colocar a mesa aqui. A gente coloca o Salgado aqui... Pode deixar gravando e
924 a gente vai conversando. Pode deixar. Pode ser? Mas só tinha# essa escola agrícola
925 não tinha só aqui não. Tinha em vários lugares do país, era um formato de escola de
926 Ensino Médio, os alunos iam pra lá e ficavam lá 3, acho que uns 3 anos de ensino
927 médio.
928
929 Deivyd: Então, pra gente fazer o... Pelo menos eu, India e Lorrán, fez no IFGoiano de
930 Urutaí, porque o... o antigo diretor era da cidade de Manga.
931
932 Denis: Era de... Manga
933
934 Deivyd: Então, aí ele disponibilizou tipo a prova pra entrar no técnico era no# O único
935 lugar que tinha fora de Goiás era lá em Missões. Aí, e a gente era... Aí foi um conhecido
936 nosso, que formou esses dias em medicina. Ele foi um dos primeiros que eu conheço e
937 que veio estudá fora, assim, pra cá. Aí depois foi meu primo# Muitos agora tão vindo,
938 agora já quase fecha um ônibus todinho assim de xakriabá. Saimos de lá o que, uns
939 vinte já...
940
941 Cacildo: Mas é em Goiânia também, né?
942
943 Deivyd: Mas esse é do técnico.
944
945 Cacildo: Mas é, na verdade, vocês estudam em Goiânia, né, na UFG, né . E vocês
946 também.
947
948 Cacildo: E vocês também (incompreensível) de Goiânia?
949
950 Cacildo: Gente, ó, vamos comer...(finalizamos a gravação)
951