



DÉBORA WINCKLER BEDIN

Do acesso à permanência: a proficiência em língua portuguesa de estudantes indígenas da UFFS no *Campus* Chapecó

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.


Orientadora prof.^a Dra. Morgana Fabiola Cambrussi

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 17/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)

Prof.^a Dra. Dulce do Carmo Franceschini (UFFS)

Documento assinado digitalmente
 LARISSA BRAND BACK
Data: 02/12/2025 21:59:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Me. Larissa Brand Back (UFFS)

Do acesso à permanência: a proficiência em língua portuguesa de estudantes indígenas da UFFS no *Campus* Chapecó¹

Débora Winckler Bedin²

debora.bedin@estudante.uffs.edu.br

RESUMO: Este trabalho estuda as ações institucionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, voltadas à permanência dos estudantes indígenas, especialmente no que diz respeito à proficiência em língua portuguesa e sua aferição em processos seletivos de acesso à universidade. A investigação parte da constatação de que muitos desses discentes ingressam na instituição por meio de processos seletivos que não avaliam seus níveis de proficiência linguística, o que pode repercutir negativamente em sua trajetória acadêmica. Assim, busca-se discutir de que modo a ausência de aferição e de políticas específicas voltadas ao ensino de português como segunda língua impacta o êxito e a permanência desses estudantes. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos sobre o ensino de português como segunda língua, interculturalidade e políticas linguísticas, articulando análise documental e experiência docente no Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL). Foram examinados materiais didáticos produzidos no âmbito do PET e documentos institucionais da UFFS relacionados ao Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Os resultados evidenciam a ausência de estratégias pedagógicas sistematizadas que contemplem as especificidades linguísticas dos discentes indígenas e apontam a necessidade de políticas institucionais que promovam o ensino de português como segunda língua, favorecendo o desenvolvimento da proficiência linguística e a efetiva inclusão acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: português como segunda língua; português para estudantes indígenas; políticas educacionais no ensino superior.

Introdução

Na construção do contexto histórico brasileiro, a história oficial exalta os portugueses como nossos antepassados, excluindo totalmente os povos indígenas (Orlandi, 1990). Consequentemente, o indígena tem enfrentado um contínuo apagamento da identidade cultural nacional. Como forma de reparação histórica, nos últimos anos, um número considerável de instituições de ensino superior, através de diferentes ações afirmativas, como o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tem ampliado o acesso de discentes indígenas nos cursos de graduação.

Considerando esse cenário, em experiência docente com o ensino de português como segunda língua para estudantes universitários indígenas da UFFS, *Campus* Chapecó,

¹Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Morgana Fabiola Cambrussi.

²Acadêmica da 10ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

desenvolvido no âmbito do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL), no ano de 2024, observou-se a baixa proficiência linguística em língua portuguesa desses discentes. Essa constatação reforça a necessidade de se refletir sobre o papel da universidade na promoção de políticas linguísticas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Previamente à discussão sobre a relação entre proficiência e evasão, é importante pontuar que há diferentes compreensões sobre o conceito de *proficiência* no campo de ensino de línguas estrangeiras e de segunda língua. Neste estudo, adota-se a concepção proposta por Scaramucci (2000), que a define como a capacidade linguístico-comunicativa empregada em contextos específicos. Dessarte, nessa conjuntura, a proficiência linguística se refere ao uso da língua portuguesa no meio acadêmico, nas práticas de leitura, escrita e oralidade.

Isso posto, um aspecto a se destacar nesse quadro é que esse grupo estudantil tem ingressado na instituição, prioritariamente, por meio de Processo Seletivo Simplificado e Processo Seletivo PIN, que dispõe de 2 (duas) vagas suplementares por curso, sendo que ambas as modalidades de ingresso não aplicam modos de aferição e/ou avaliação dos níveis de proficiência em língua portuguesa para os candidatos que concorrem às vagas para graduação. Essa condição suscita reflexões acerca da relação entre as dificuldades vivenciadas por discentes indígenas ao ingressarem na universidade e os desafios de permanência no ensino superior, considerando que a baixa proficiência em língua portuguesa pode se constituir como um fator agravante neste processo. Assume-se, nesse sentido, a hipótese de que a barreira linguística se torna um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes indígenas no ensino superior, coadjuvando, possivelmente, entre as razões para índices elevados de evasão.

O presente estudo tem como objetivo central discutir ações institucionais da UFFS voltadas à permanência dos estudantes indígenas, especialmente no que diz respeito à proficiência em língua portuguesa e sua aferição em processos seletivos de acesso à universidade. Para tanto, analisa-se, por um lado, materiais didáticos produzidos no âmbito do PET ALL, a fim de compreender o nível de proficiência pressuposto nas atividades, e os documentos institucionais da UFFS visando verificar se existem políticas ou ações relacionadas ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, para estudantes indígenas, como subsídio para a permanência e para o sucesso acadêmico. Por outro lado, discute-se se poderia haver relação entre a ausência de aferição de proficiência linguística nos processos

seletivos e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas durante sua trajetória acadêmica.

À luz do que foi apresentado, a pesquisa em pauta justifica-se pela necessidade de compreender e superar os diferentes fatores que contribuem para a evasão de estudantes indígenas na universidade, sendo que uma das principais dificuldades identificadas em uma experiência prévia da estudante pesquisadora, como bolsista do PET ALL e docente de um curso de português como segunda língua para estudantes universitários indígenas, é a baixa proficiência em língua portuguesa desses discentes. É primordial que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas de acolhimento, adaptem seus currículos e disponibilizem apoio constante para assegurar uma inclusão efetiva e a diminuição dos índices de evasão entre esses estudantes (Potyguara, 2022).

A partir de uma perspectiva acadêmica e institucional, despender capital humano, financeiro e estrutural em pesquisas como essa em universidades públicas é indispensável, uma vez que os resultados obtidos tendem a contribuir para o aprimoramento de ações afirmativas e para destacar a urgência de políticas de ensino de português como segunda língua nesse contexto. Portanto, ao estudar a relação entre proficiência linguística e o abandono do ensino universitário, esse trabalho auxilia a elaboração de estratégias eficazes de permanência, visando melhorar as condições para que mais estudantes concluam a sua formação acadêmica.

1 O ensino de português como segunda língua e o PIN na UFFS: contexto e desdobramentos

Esta seção articula-se em dois eixos de fundamentação, desenvolvidos de maneira independente: (i) *Português como segunda língua para estudantes indígenas: interculturalidade, prática social e êxito acadêmico* e (ii) *O PIN no contexto da UFFS*. O primeiro eixo discute o conceito de segunda língua, enfatizando como a baixa proficiência em língua portuguesa pode estar relacionada com a alta evasão acadêmica dos estudantes indígenas. Já o segundo eixo, por sua vez, caracteriza o programa que viabiliza o acesso e a permanência de parte dos estudantes indígenas na universidade. Esta seção inclui duas subdivisões denominadas *O ingresso de estudantes indígenas na UFFS*, e *Direito à permanência, ao êxito acadêmico e à formação educacional*. A primeira detalha as diferentes possibilidades que os estudantes em questão têm de ingresso na UFFS. A segunda abrange

aspectos relacionados não apenas ao direito à permanência como também ao êxito acadêmico e a formação educacional.

1.1 Português como segunda língua para estudantes indígenas: interculturalidade, prática social e êxito acadêmico

No livro *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*, a autora Eni Puccinelli Orlandi, no capítulo intitulado *A dança das gramáticas*, propõe ao leitor uma reflexão profunda: que línguas foram apagadas no Brasil para que o português se tornasse a língua nacional? (Orlandi, 1990). Frente a essa provocação, cuja crítica histórica e política é evidente, destacamos que a conjuntura linguística, o número de línguas faladas pelas sociedades indígenas no Brasil, é muito heterogênea. Muitas comunidades ainda preservam como primeira língua aquela herdada de seus antepassados. Por outro lado, outras usam variantes regionais do português após o desaparecimento de suas línguas tradicionais no decorrer dos últimos séculos. Na maior parte dos casos, observa-se uma tendência ao bilinguismo, resultado do contato permanente com a sociedade local (Matos, 2013).

Embora exista mais de duzentas línguas diferentes no Brasil faladas por indígenas, imigrantes e a comunidade surda e existam, no mundo, mais línguas do que países, o monolingüismo continua sendo visto como o modelo padrão das interações e o critério de avaliação de contextos sociolinguísticos diversos, tanto no Brasil quanto em outros lugares (Silva; Bizon, 2022). Nesse cenário, no Brasil o português é tratado como se fosse a única língua legítima, o que reforça a ideia de monolingüismo mencionada. No contexto indígena, Cavalcanti (1999) ressalta que a repressão ao uso das línguas nativas ocorreu de forma explícita, uma vez que eram consideradas inferiores, o que contribuiu para a desvalorização das línguas e das culturas dos povos autóctones.

Quando identificamos que o português não é a única língua falada no país³, e tampouco é a língua de origem de todos os brasileiros, é necessário avaliar onde ele se insere nas comunidades indígenas: não como língua materna, mas, sim, como segunda língua. Uma língua é considerada uma *segunda língua* quando essa não é a primeira língua adquirida pelo indivíduo, ou seja, é a *não-primeira-língua* aprendida posteriormente pela necessidade de comunicação em contextos sociais (Spinassé, 2006).

³De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), são faladas no Brasil mais de 250 línguas, entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e suas variações regionais (IPHAN, 2014). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 19 mai. 2025.

Deve-se enfatizar que a heterogeneidade linguística da população brasileira também se reflete no âmbito universitário, onde estudantes indígenas chegam com diferentes níveis de proficiência. Isso evidencia a importância de suportes pedagógicos e de políticas linguísticas específicas para o ensino superior, visando a permanência desses estudantes e, conseqüentemente, o êxito acadêmico.

No que concerne ao conceito de *êxito acadêmico*, a questão abrange não apenas aspectos mensuráveis do processo de aprendizagem, mas também elementos perceptíveis nas mudanças cognitivas, emocionais, afetivas e relacionais, referentes à ampliação dos níveis de satisfação pessoal, à construção de uma autoimagem positiva e à melhoria da qualidade das interações sociais (Brito, 2018), em outras palavras, para o autor, o êxito acadêmico não se limita ao desempenho nas avaliações, mas abrange o desenvolvimento integral do estudante em diferentes áreas de sua vida pessoal.

Para Coulon (1995), quando um estudante ingressa no ensino superior, além de entender os conteúdos disciplinares, precisa aprender normas implícitas do âmbito acadêmico, adaptar-se à linguagem universitária e compreender os diferentes códigos culturais que estão presentes nesse contexto, logo, a não assimilação desses elementos aumenta o risco de evasão. Nessa conjuntura, o êxito acadêmico resulta da combinação entre condições cognitivas do estudante e o desenvolvimento de competências sociais.

À luz da perspectiva de Brito (2018) e Coulon (1995), compreende-se que o ingresso no ensino superior demanda muito mais do que o domínio de conteúdos curriculares. Neste sentido, para estudantes indígenas que chegam ao ensino superior com baixa proficiência em língua portuguesa, muitas vezes provenientes de contextos educacionais que não os prepararam linguisticamente para essa nova etapa educacional, as aulas de língua portuguesa no contexto universitário cumprem um papel fundamental.

Convém mencionar que, quando falamos sobre educação indígena, o reconhecimento dos direitos educacionais de populações indígenas, juntamente com o ensino de português como segunda língua tem, nas últimas décadas, avançado consideravelmente no Brasil. Esses progressos são ancorados por importantes leis e diretrizes educacionais, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988. Essa dispõe que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, reconhecendo o direito que os povos indígenas têm de manter suas línguas maternas (Brasil, 1988) e de aprender a língua hegemônica, logo, uma língua não exclui a outra.

Similarmente, é relevante citar, a lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB)⁴, mais especificamente o artigo 78, que prevê uma educação indígena bilíngue e intercultural, além de determinar que os sistemas de ensino apresentem currículos e recursos didáticos adaptados às necessidades de grupos com características próprias (Brasil, 1996), como as populações indígenas. Esses e outros documentos oficiais orientam que a educação indígena no país apresente um ensino específico, diferenciado, bilíngue ou multilíngue, assim como, intercultural (Lima; Souza, 2023).

Com base nas concepções supracitadas, a educação intercultural fundamenta-se na afirmação da diversidade como riqueza, promovendo diálogos entre diferentes sujeitos, individuais e coletivos, promovendo justiça social, econômica, cognitiva e cultural. Além disso, tem a finalidade de construir relações de igualdade entre diferentes grupos socioculturais e a democratização da sociedade, por meio de políticas públicas que defendam os direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014). Sob essa perspectiva, a interculturalidade na educação supera a simples coexistência entre culturas, uma vez que a abordagem intercultural, além de reconhecer as desigualdades históricas, busca superá-las viabilizando o reconhecimento da diversidade mediante práticas pedagógicas.

Nesse cenário, Candau (2016), igualmente, ressalta que, para muitos educadores, o termo *diferença* é, amiúde, atrelado a um problema que demanda solução, à deficiência, à carência cultural e ao contraste social. Tais concepções nos convidam a refletir sobre como essas associações influenciam de forma negativa as práticas educativas, deixando-as homogêneas e, conseqüentemente, excluindo estudantes de diferentes origens e culturas, além de outras circunstâncias como discentes neurodivergentes e/ou com deficiência física.

Os processos educativos e a formação de professores precisam superar a visão linear sobre o progresso e o ensino, para permitir a integração de outras formas de aprendizagem, de ensino, modos de organização, considerar a pluralidade das identidades sociais e culturais, de escutar e de prestar a atenção em outras vozes, marginalizadas ou não (Imbernón, 2010). Assim sendo, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para universitários indígenas configura-se como uma prática pedagógica intercultural e, por esse motivo, é imprescindível que a metodologia de ensino se distancie das tradicionais, nas quais as aulas são predominantemente expositivas e padronizadas, que, conseqüentemente, anulam as diferenças.

⁴A Lei nº 9.394/1996 determina as diretrizes e bases da educação nacional, presidindo os sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades, do básico ao superior, com ênfase no acesso, na qualidade e na gestão democrática da educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

Assim sendo, a abordagem intercultural se faz fundamental: os currículos precisam ser flexíveis e contextualizados conforme a realidade social de cada grupo. Portanto, de acordo com Lobato (1994), para conseguir um domínio funcional da língua, é crucial a adoção de práticas que tratam de situações linguísticas reais, pois deve haver uma conexão constante entre a língua e a realidade. Quanto mais o ensino da língua estiver relacionado a uma determinada situação da vida cotidiana, mais significativa será a aprendizagem dos alunos ao compreenderem o funcionamento (os usos) de expressões linguísticas específicas presentes nestes contextos.

Deve-se enfatizar que a língua portuguesa é uma língua falada por aproximadamente 280 milhões de pessoas, marcando presença em todos os continentes (Bechara, 2020). No Brasil, sua importância é ainda mais evidente, dado que representa a língua oficial, sendo o meio fundamental de acesso à educação formal e ao exercício da cidadania. Para discentes indígenas, entretanto, o português assume o papel de segunda língua, o que determina desafios próprios no domínio das práticas discursivas exigidas no âmbito universitário. A internalização da norma culta, dos diferentes gêneros textuais acadêmicos e das práticas orais em contexto de sala de aula são essenciais para a compreensão dos conteúdos em todos os componentes do currículo, assim como a elaboração de produções escritas, a apresentação de seminários e a integração ao ambiente institucional.

O domínio da língua de acolhimento⁵ configura-se não apenas como uma exigência fundamental para a autonomia individual, mas também como um elemento essencial para o pleno desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional. A ausência desse conhecimento linguístico aprofunda desigualdades, uma vez que limita a independência dos sujeitos, tornando-os mais suscetíveis a situações de vulnerabilidade social (Grosso; Tavares; Tavares, 2008). Esse posicionamento aponta que a proficiência da língua majoritária vai muito além de simplesmente adquirir uma competência comunicativa, ela atua como vetor de inclusão e empoderamento, “[...] buscando a plena inserção do indivíduo como cidadão consciente de seus direitos e deveres [...]” (Grosso; Tavares; Tavares, 2008, p.13).

Neste sentido, o domínio da língua portuguesa permite que os indivíduos participem ativamente da sociedade onde estão inseridos. Gomes e Do Rego Catonio (2021) salientam que o conhecimento da língua dá a possibilidade de se acessar mais rapidamente a cidadania

⁵Embora as expressões *língua de acolhimento* e *páis de acolhimento* sejam comumente associadas a contextos migratórios, neste estudo, ela é utilizada de forma ampliada, para fazer referência à inserção dos estudantes indígenas em espaços acadêmicos nos quais há necessidade de adaptação linguística e cultural e, portanto, de acolhimento.

como um direito, bem como o conhecimento e a perspectiva do cumprimento dos deveres que acompanham qualquer cidadão. Assim, o conhecimento da língua, além de garantir o empoderamento e autonomia do estudante (como o caso de alunos migrantes⁶, discutido pelos autores, e indígenas, investigado no nosso trabalho), também o salvaguarda, é ferramenta básica na defesa de seus direitos e de sua segurança.

Por conseguinte, assumimos a perspectiva segundo a qual a proficiência em português como segunda língua configura-se um pilar fundamental para os acadêmicos indígenas, pois viabiliza não apenas o êxito acadêmico, mas também amplia as oportunidades socioprofissionais. Ao desenvolver competências de uso da língua portuguesa, esses estudantes consolidam sua autonomia intelectual e sua capacidade de interação em diferentes contextos, além do universitário, o que, conseqüentemente, gera melhor empregabilidade, ascensão e inserção social. Assim sendo, o provimento do ensino de português como segunda língua para estudantes indígenas no ensino superior configura-se como uma estratégia central de promoção da equidade social, da cidadania ativa e do sucesso educacional. A aprendizagem também é uma experiência identitária, pois transforma quem somos e o que podemos fazer. Não se limita a hábitos automáticos ou à acumulação de saberes linguísticos. Trata-se de um processo de transformação, de mudança (Paiva, 2009).

1.2 O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)

Ao discutir a presença indígena no contexto universitário, Baniwa (2022), que foi coordenador da Educação Escolar Indígena na Secad/Mec de 2008 a 2012, e, atualmente, é professor indígena da Universidade de Brasília (UnB), destaca que a inclusão de indígenas no ensino superior contribui significativamente para a diminuição da marginalização, desigualdade, opressão, subordinação, invisibilidade e negação das identidades indígenas. Simultaneamente, promove a visibilidade e o reconhecimento das valiosas contribuições dos povos indígenas na construção do Estado e da sociedade brasileira, a partir de suas próprias narrativas e saberes.

O sistema educacional brasileiro, tradicionalmente marcado por práticas discriminatórias, excludentes e de caráter colonizador, consolidou-se como parte de uma

⁶O autor refere-se originalmente a migrantes que aprendem o idioma de acolhida; neste trabalho, o conceito é estendido analogamente aos estudantes indígenas que, ao ingressarem na universidade, enfrentam processo semelhante de adaptação linguística e cultural, até mesmo porque uma parcela considerável dos estudantes indígenas matriculados na UFFS, *Campus* Chapecó, desloca-se do norte ao sul do país, em um movimento migratório também do ponto de vista geográfico (além de linguístico e cultural).

cultura política e acadêmica que sustentou, por muito tempo, a lógica de dominação imposta pelas sociedades ocidentais europeias. Esse contexto coadjuvou para que as universidades permanecessem inacessíveis aos povos historicamente colonizados, o que explica, em parte, a resistência expressiva que surgiu diante da implementação das políticas de cotas voltadas ao ingresso de indígenas e negros no ensino superior (Luciano, 2006).

A UFFS, com o objetivo de fomentar a equidade social e étnica, e assegurar a presença de indígenas no âmbito universitário, em interlocução institucional com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com o Ministério Público da União (MPU) e com representantes das comunidades indígenas da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, desenvolveu o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

No que diz respeito ao PIN, em 2012, para dar início ao programa, foi formada uma comissão com membros dos cinco *campi* da instituição e das Diretorias de Pesquisa, Extensão, Pós-Graduação, Organização Pedagógica e Políticas de Graduação, cujo objetivo era desenvolver a política de inclusão indígena da UFFS. Primeiramente, para que esta meta fosse alcançada, a comissão estudou diferentes políticas para a inclusão de indígenas no ensino superior que já estavam em andamento em outras Universidades Federais. Para tanto, foi promovido o “I Encontro sobre Diversidade na UFFS: Políticas de Inclusão Indígena”, no qual a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) marcaram presença. Posteriormente, foram realizadas reuniões, em cinco *campi*, com lideranças de diferentes Terras Indígenas, da FUNAI e docentes indígenas, com o objetivo de conhecer e entender as demandas por eles apresentadas (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

Para promover a comunicação entre a população indígena, a sociedade civil e os órgãos públicos sobre o desenvolvimento de políticas públicas que proporcionem direitos sociais a essa minoria, a UFFS, em 2012, efetuou o I Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas (CONSUDI), na cidade de Chapecó. Os autores, ressaltam que, depois desse evento, a relação entre a UFFS, as diferentes comunidades indígenas e os órgãos públicos ficou ainda mais consolidada.

Em dezembro de 2013, o Conselho Universitário (CONSUNI) aprovou a normativa que gerou o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), regulamentado mediante a Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, cuja finalidade é promover a inclusão e a permanência de estudantes indígenas na universidade. No que se refere à Resolução, essa especifica que o PIN está vinculado à Diretoria de Políticas de Graduação (DPGRAD) e deve

ser avaliado periodicamente, a cada 02 (dois) anos.

Sobre o processo de implementação do PIN, que teve início após a aprovação da Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, foram formadas comissões cujo objetivo era o planejamento das ações sobre o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade. Neste contexto, a experiência consolidada da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi parâmetro na estruturação do projeto, mediante visitas técnicas e palestras das quais as comissões participaram. Por fim, o primeiro processo seletivo exclusivo indígena da UFFS ocorreu em 2014 para ingresso nos cursos de graduação em 2015, e permanece vigente até os dias atuais (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

Isso posto, Potyguara (2022) enfatiza o importante papel que a UFFS vem desempenhando no âmbito da promoção do ensino superior para os povos indígenas. Desde a implementação do Reuni, essa instituição tem buscado ampliar o alcance da política de expansão, descentralização e democratização da educação superior pública. Nesse sentido, a autora salienta que a UFFS ajudou a dar expressão às reivindicações dos povos indígenas locais por formação superior.

Entretanto, a resolução do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) não faz qualquer menção à questão da língua portuguesa no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas na universidade. No âmbito do acesso, no edital de inscrição do PIN de 2024, a menção à língua portuguesa aparece de forma normativa, exigindo que os candidatos redijam a justificativa de escolha do curso (escrita de modo remoto e não simultâneo) conforme a norma culta da língua. Outra citação à língua portuguesa se refere à etapa de avaliação, onde são analisadas as notas do terceiro ano do Ensino Médio, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A omissão da questão linguística propriamente dita inviabiliza, por exemplo, a realização de um diagnóstico de proficiência em língua portuguesa, que poderia orientar ações pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes. Quanto à permanência, a falta de orientações que considerem a adaptação curricular às especificidades linguísticas dos estudantes indígenas representa um importante desafio que, conforme pretendemos argumentar, compromete o êxito acadêmico.

É fundamental reconhecer que, no contexto brasileiro, as interações entre povos indígenas e não indígenas foram historicamente marcadas por práticas excludentes, tanto no uso da língua portuguesa quanto no papel da escola, funcionando como instrumentos de poder. Nesse sentido, constata-se um desafio pedagógico que exige decisões conscientes e

fundamentadas quanto à implementação do Português Intercultural. Esse modelo deve buscar a valorização das identidades e das línguas indígenas, promovendo sua preservação ao mesmo tempo em que facilita o acesso à língua portuguesa (Nascimento, 2012).

Como aponta Nascimento, a barreira linguística é um fator estrutural de exclusão. A omissão desse fator evidencia uma falha importante na resolução que institui o PIN, especialmente porque, para parte significativa dos discentes indígenas, o português não é sua língua materna. Estudantes indígenas que falam português como segunda língua possuem formas de comunicação muito variadas, baseadas em suas culturas. Isso exige do professor uma abordagem mais sensível e flexível no ensino de português, pois o processo de aprendizagem não é uniforme e precisa respeitar essas diferenças (Nascimento, 2012).

Portanto, ao desconsiderar essa realidade, a efetividade das ações do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) fica prejudicada, pois compromete diretamente a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes indígenas. Nesta pesquisa, pretendemos assumir a tese de que a implementação de estratégias específicas, como aulas de português como segunda língua, orientadas às necessidades desses estudantes, seria fundamental para garantir condições igualitárias de aprendizagem. Outro ponto a se considerar é que se torna urgente, nesse contexto, a elaboração de currículos adaptados a essas especificidades, bem como a formação de profissionais capacitados para atuar em contextos interculturais capazes de desenvolver uma educação de fato inclusiva - sob pena de estarmos, institucionalmente, sustentando uma inclusão educacional de estudantes indígenas falaciosa.

1.2.1 O ingresso de estudantes indígenas na UFFS

Consoante o Artigo 5º da Resolução nº 033/2013-CONSUNI, a política de ingresso de estudantes indígenas na UFFS ocorre por, no mínimo, três modalidades: via Enem/SiSU, mediante o Processo Seletivo Especial ou por meio do Processo Seletivo Exclusivo Indígena. No primeiro caso, as vagas são ofertadas pelo sistema de cotas destinadas a estudantes que se autodeclararam PPI (pretos, pardos e indígenas), no âmbito do processo seletivo regular, que inclui provas de redação e de língua portuguesa. É importante destacar que, com a Resolução nº 8/CONSUNI CGAE/UFFS/2016, foi instituída a *Modalidade A2*, a qual reserva uma vaga por curso especificamente para candidatos indígenas⁷.

⁷Disponível em: <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2016-0008>. Acesso em: 25 nov. 2025.

O Processo Seletivo Especial, que é independente do SiSU/Processo Seletivo Simplificado, se concentra em atender a públicos e demandas específicas. Em cada situação, a modalidade e os parâmetros de seleção são determinados em editais próprios, em conformidade com as diretrizes dos programas de ingresso ou público-alvo (UFFS, 2025).

O Processo Seletivo Exclusivo Indígena (PIN), que é realizado anualmente, dispõe de 2 (duas) vagas suplementares por curso,⁸ aprovado via Resolução 33/CONSUNI/UFFS/2013. De 2015 a 2020, a seleção foi efetuada por prova de redação e questões objetivas de diferentes áreas. A partir de 2021, em razão da pandemia, o processo começou a ser realizados de forma on-line, com carta de intenções e análise do histórico escolar. É importante ressaltar que, além de candidatos da região sul do Brasil, esse contexto possibilitou a participação de candidatos de outros estados e etnias (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

O Processo Seletivo Exclusivo Indígena imediatamente anterior ao desenvolvimento desta pesquisa realizado pela universidade, EDITAL N° 660/GR/UFFS/2024, foi manejado por uma Comissão Institucional constituída por, no mínimo, cinco servidores da UFFS, indicados por meio de portaria, com experiência na temática indígena e/ou formação em Letras Português. As inscrições foram feitas mediante um formulário eletrônico, em que os candidatos, além de informar seus dados pessoais, precisavam selecionar uma opção de curso de graduação ofertado no *campus* universitário pretendido, e anexar em PDF o histórico escolar do Ensino Médio. Também se exigia que os candidatos apresentassem uma justificativa para a escolha do curso almejado e para a opção pela UFFS. Para tanto, a justificativa deveria ser elaborada em conformidade com a norma culta da língua portuguesa, com limite de 3.000 (três mil) caracteres. Para poder realizar a inscrição, os candidatos autodeclarados indígenas, cuja entrega do documento de autodeclaração indígena era obrigatória, deveriam ter concluído o Ensino Médio ou estar cursando o terceiro ano do Ensino Médio (UFFS, 2024).

No tocante à seleção de candidatos, o Histórico Escolar do ensino médio tem um papel fundamental dentro do processo seletivo, visto que exerce papel eliminatório ou classificatório, segundo o cálculo de desempenho escolar, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, referente ao terceiro ano do ensino médio. Nos casos em que o Histórico

⁸Em dezembro de 2024, na 11ª sessão ordinária do Consuni da UFFS, foi aprovada a alteração da Resolução 33/CONSUNI/2013, por meio da Resolução 193/2024, a fim de reservar duas vagas nos cursos de Medicina e Enfermagem para candidatos indígenas no âmbito do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). Essa decisão constitui uma vitória significativa da luta indígena, sobretudo porque, até então, não havia vagas exclusivas destinadas a estudantes indígenas nesses cursos, o que reforça o caráter histórico e reparador da medida.

Escolar do Ensino Médio utilize conceitos qualitativos, esses são transformados em notas numéricas conforme critérios estabelecidos em edital (UFFS, 2024). Por último, no que tange à pós-graduação, são reservadas 2 (duas) vagas para cada um dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* disponibilizados pela UFFS, excetuando-se os cursos ofertados nas categorias Minter e Dinter (Art. 8º)⁹.

Além dos processos seletivos anteriormente mencionados, também é possível ingressar à UFFS mediante o Processo Seletivo Simplificado. Esse processo destina-se ao preenchimento de vagas dos cursos de graduação da UFFS que não forem ocupadas por meio do Processo Seletivo Regular, após esgotadas todas as chamadas de candidatos. Podem participar candidatos que tenham concluído o ensino médio, observando-se as normas estabelecidas no edital de seleção (UFFS, 2025). A partir de 2020, os indígenas têm utilizado principalmente o processo seletivo simplificado (cujo critério de seleção é reduzido à análise do histórico de conclusão do Ensino Médio) para ingressar nos cursos de graduação do *campus* Chapecó. Essa modalidade passou a ser a forma predominante de ingresso, sem excluir outras vias existentes (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

Especificamente no que diz respeito ao Processo Seletivo Indígena para os cursos de graduação ofertados no *campus* Chapecó, os autores explicam que, a comissão PIN local e acadêmicos indígenas do *campus* realizaram uma notável divulgação do Processo Seletivo Exclusivo indígena nas aldeias de onde provinha o maior número de estudantes indígenas da UFFS, *campus* Chapecó: Terra Indígena Serrinha, T.I. Nonoai, T.I. Iraí, Toldo Chimbangue e Aldeia Condá. Além disso, para tornar esse processo ainda mais acessível, a comissão passou a realizar as inscrições para esse processo de forma presencial nas comunidades anteriormente mencionadas. Essas ações, que perduraram de 2016 a 2019, além de fazerem com que a instituição ficasse mais conhecida naquele contexto, permitiram que mais estudantes indígenas participassem do processo seletivo, aumentando o número de inscrições. Um exemplo disso é que, em 2018, quase todas as vagas disponíveis foram preenchidas (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

Em consonância com o exposto, em agosto de 2025 foi realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, um *Seminário de Formação Pedagógica* cuja temática foi a *Permanência dos Estudantes Indígenas*. A palestra principal foi ministrada pela

⁹O Minter (Mestrado Interinstitucional) e o Dinter (Doutorado Interinstitucional) são programas de apoio voltados à prática de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, isto é, cursos de mestrado e doutorado voltados para pesquisa acadêmica ou formação avançada, no modelo interinstitucional, outorgados especialmente à rede federal de educação profissional e tecnológica (CAPES, 2025).

professora Aline Fatima Lazarotto e por Larissa Brand Back, servidora Assistente Social da UFFS, *Campus Chapecó* (UFFS, 2025).

Durante o seminário, Back apresentou dados¹⁰ sobre os estudantes indígenas da UFFS por meio de gráficos. A análise concentrou-se principalmente nos dados do *campus* Chapecó, enquanto, para os demais *campi*, foram apresentados apenas os números de matrículas ativas em 2025. Com relação ao *campus* Chapecó, também foram apresentados os dados referentes ao ingresso anual de estudantes, à distribuição dos alunos por curso, à integralização do curso, bem como às matrículas ativas, concluintes, trancadas e canceladas.

Segundo os dados apresentados por Back (2025), a evolução do ingresso dos estudantes indígenas no *campus* Chapecó foi gradual, intensificando-se a partir de 2022. Nesse período, de 2022 a 2025/1, foram registrados 417 ingressos, correspondentes a 60,1% do total. O crescimento do número de ingressos ao longo dos anos demonstra a relevância das políticas de acesso na promoção da inclusão indígena no ensino superior. Entretanto, o aumento do ingresso não assegura, por si só, a permanência desses discentes, o que reforça a necessidade de estratégias complementares de acompanhamento e apoio institucional para assegurar seu êxito acadêmico.

1.2.2 Direito à permanência, ao êxito acadêmico e à formação educacional

O Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas¹¹ (resolução 217 A III), em dezembro de 1948, assegura que todas as pessoas têm direito à educação gratuita (DUDH, 1948). Neste sentido, salienta-se que, assim como há preceitos internacionais que endossam o direito à educação, há também, similarmente, diferentes respaldos nacionais voltados a essa garantia, como aparece, por exemplo, no Art. 6º da Constituição de 88: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Considerando que este estudo aborda especificamente o acesso à educação indígena, é importante destacar que, atualmente, há uma variedade considerável de dispositivos legais e normativos que discorrem sobre o ensino de língua portuguesa para os povos indígenas, e sobre o acesso e a permanência deles no âmbito educacional. Porém, muitos desses preceitos

¹⁰Os dados analisados tiveram como fonte os relatórios disponibilizados pelo setor de Tecnologia da Informação da UFFS, com base no sistema SIGAA.

¹¹A Assembleia Geral é o órgão mais importante das Nações Unidas, atuando como um tribunal de deliberação, elaboração de políticas e cooperação multilateral, debatendo uma ampla diversidade de temas internacionais, como desenvolvimento, paz, segurança e direitos humanos (Nações Unidas no Brasil, 2024). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/278975-assembleia-geral-da-onu>. Acesso em: 16 jun. 2025.

abordam de forma indireta e com pouca profundidade essas questões.

Ao abordar a educação no Brasil, é relevante aludir que o Ministério da Educação (MEC) é o órgão do governo federal responsável por administrar a educação nacional. Ele atua em diferentes áreas como: a educação infantil, o ensino fundamental, médio e superior; assim como a educação profissional, especial e a distância, exceto ensino militar. Também lhe incumbe avaliar a qualidade do ensino, apoiar pesquisas e projetos nas universidades, promover a formação de professores e oferecer apoio financeiro a famílias carentes para assegurar a escolarização de seus filhos ou descendentes (Brasil, 2023).

Em face disso, a legislação nacional que respalda a Educação Escolar Indígena, que também é obrigação do MEC, cujo assessoramento é realizado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)¹², garante às pessoas indígenas o direito a uma educação escolar própria, especificada, intercultural, que seja bilíngue ou multilíngue e comunitária. Essa garantia está amparada no regime de colaboração estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Cabe aos estados e municípios implementá-las para garantir esse direito (FUNAI¹³, 2020).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou uma mudança nas relações entre o estado brasileiro e os povos indígenas, especialmente no que tange às conquistas obtidas através da mobilização do movimento indígena, que pressionou o Congresso Nacional por direitos como educação, saúde e a garantia de seus territórios tradicionais (Peron; Cella; Rodrigues, 2023).

Antes de detalharmos a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, é relevante mencionar o artigo da Constituição de 88, que disserta exclusivamente sobre a educação indígena. O Art. 210, § 2º, especifica que: "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, Art. 210). Isso posto, apesar de o artigo mencionar o *ensino fundamental* em específico, o direito à educação bilíngue, com métodos pedagógicos específicos, que respeitem a cultura e o modo de vida indígena, é base para as políticas

¹²A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) é composta por representantes de organizações de discentes indígenas, de organizações indígenas regionais e uma representante indígena do Conselho Nacional de Educação, cuja finalidade é auxiliar o MEC na designação de políticas quanto a educação escolar desses povos, nos níveis infantil, fundamental, médio e superior (Jacinto, 2005). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/1878-sp-1788910354>. Acesso em: 19 jun. 2025.

¹³A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), associada ao Ministério dos Povos Indígenas, é o órgão oficial encarregado pela política indigenista do governo federal. Criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, sua principal atribuição é proteger e fomentar os direitos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/Institucional>. Acesso em: 16 jun. 2025.

educacionais em todos os níveis de ensino, inclusive ensino superior, ainda que por interpretação análoga.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996), principal diretriz reguladora da educação no Brasil, também dispõe de artigos específicos que tratam da educação indígena. Entre eles destacamos o Art. 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, Art. 78).

A citação corrobora o que já é garantido pela Constituição de 1988, reforçando a importância da educação indígena bilíngue e intercultural, além de reconhecer os direitos dos povos indígenas à sua cultura, à manutenção da própria língua e à identidade.

O artigo 32, § 3º, explica que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996, Art. 32). Já o artigo 35, § 2º, se concentra na educação do ensino médio: “O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas” (Brasil, 1996, Art. 35). Nota-se que, assim como na Constituição de 1988, os artigos da LDB tampouco se aprofundam no contexto do ensino da língua portuguesa, apenas a reconhecem como um direito.

Antes da publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* de 2012, a normatização dessa modalidade de ensino já possuía um marco importante estabelecido em 1999, com o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999. Ao definir parâmetros para o funcionamento das escolas indígenas, esses documentos reconheceram a singularidade sociocultural dos povos indígenas e reafirmaram a necessidade de práticas educativas bilíngues, interculturais e diferenciadas. Assim, as normas de 1999 constituíram o alicerce para o desenvolvimento posterior de políticas educacionais específicas, cujos fundamentos seriam retomados e ampliados na Resolução nº 5/2012.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* foram

publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. As diretrizes estabelecem princípios fundamentais para a criação de uma educação que respeite e valorize a heterogeneidade étnico-linguística dos povos indígenas, e foram pensadas tomando em consideração diversas premissas internacionais e nacionais que reafirmam a educação como um direito fundamental e social, como a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, promulgada em 2007; a LDB e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena trazem premissas importantes que norteiam a organização e a oferta do ensino dos povos indígenas, cujos destaques são: *Os Princípios da Educação Indígena*; *a Organização da Educação Escolar Indígena*; o *Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas Indígenas* e a *Ação Colaborativa para a Garantia da Educação Escolar Indígena*.

Apesar de ser um documento com detalhes importantes que gerenciam a educação dos povos autóctones do Brasil, o ensino da língua portuguesa é mencionado apenas duas vezes: A primeira menção está no capítulo que discorre sobre a organização da educação escolar indígena, entretanto, ela aparece exclusivamente no contexto do direito ao acesso aos conteúdos por estudantes com necessidades diferenciadas de comunicação. A alusão à língua portuguesa não se refere diretamente ao seu ensino enquanto componente curricular. Quanto à segunda menção, está na seção que disserta sobre o PPP das escolas indígenas, Art. 15, § 5º:

Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino. (Brasil, 2012, Art.15)

Esse trecho das Diretrizes destaca a importância da elaboração de materiais didáticos próprios, evidenciando a interculturalidade ao serem produzidos em diferentes línguas. Nesse contexto, a língua portuguesa faz parte de uma totalidade e não é o foco exclusivo, já que está em evidência uma educação bilíngue.

No contexto do ensino superior, uma das premissas mais significativas até então foi a Lei N.º 12.416, de 09 de junho de 2011, que acrescenta um novo parágrafo ao artigo n.º 79, dissertando sobre a educação superior para os povos indígenas:

§ 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." (NR) (Brasil, 2011, art 79)

Essa alteração na lei foi muito relevante, pois determinou que tanto as universidades públicas quanto as privadas oferecessem ações específicas para atender às demandas dos povos indígenas.

Posteriormente, a Portaria Nº- 389, de 09 de maio de 2013, cria o *Programa de Bolsa Permanência*, cujo objetivo é assegurar a permanência, no curso de graduação, de estudantes na condição de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente os indígenas e quilombolas, mediante comprovação étnica (Brasil, 2013). Consoante ao 3º artigo, o programa busca reduzir a evasão escolar e fomentar o desempenho acadêmico desses estudantes (Brasil, 2013, Art. 3). Além disso, o auxílio financeiro disponibilizado às comunidades indígenas e quilombolas, estabelecido pelo FNDE¹⁴, é diferenciado, sendo no mínimo o dobro da bolsa destinada aos demais discentes, pois leva em consideração a organização social, as condições geográficas, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dessas comunidades (Brasil, 2013, Art. 4).

Outro benefício que é exclusivo desses povos, é a isenção no cumprimento de determinados critérios que são exigidos aos demais beneficiários, como o limite de renda familiar per capita e a carga horária mínima do curso (Brasil, 2013, Art. 5). O parágrafo único do Art. 6º estabelece que os estudantes indígenas e quilombolas não estão sujeitos ao limite de 1,5 salário mínimo mensais em bolsas e auxílios, imposto aos demais estudantes, podendo receber valores superiores sempre que necessário para garantir sua permanência no ensino superior (Brasil, 2023, Art. 6).

Finalmente, as instituições federais de ensino superior que aderirem ao programa, devem instaurar comissões interdisciplinares com presenças indígenas ou quilombolas e de membros da sociedade civil, cuja finalidade é comprovar e supervisionar a condição de pertencimento étnico desses estudantes, assim como acompanhar tais estudantes no processo de adaptação acadêmica (Brasil, 2013, Art. 12, XI).

Diante do exposto, é importante ter presente que o Programa de Bolsa Permanência, tal qual a Lei de Cotas¹⁵ (Lei nº 12.711/2012), vem combatendo situações de exclusão e

¹⁴O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal estabelecida pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é encarregada pela realização de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20519:fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 23 jun. 2025.

¹⁵Determina que as instituições federais de ensino superior reservem metade das vagas para estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola pública. Das vagas reservadas (50%), metade é para estudantes de baixa

desigualdades sociais que esses grupos sempre sofreram ao longo da história do Brasil. Outrossim, oportuniza mais acesso e permanência desses sujeitos no âmbito universitário.

Embora as ações afirmativas tenham contribuído para aumentar o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, suas culturas, línguas, saberes e histórias ainda permanecem invisibilizados no contexto universitário. Para enfrentar a discriminação de forma efetiva, é fundamental não apenas garantir maior presença indígena nas universidades, mas também implementar políticas que fortaleçam uma educação inclusiva (Potyguara, 2022).

Outro aspecto que deveria ser relevante para garantir a permanência dos povos indígenas na educação superior são as políticas voltadas ao ensino da língua portuguesa para estudantes com baixa proficiência. Essa questão, entretanto, é pouco debatida. É importante considerar que, para que o estudante indígena alcance êxito acadêmico, não basta apenas permitir o acesso à universidade. No decorrer da graduação, ele se depara com inúmeras exigências acadêmicas que requerem o domínio da língua portuguesa, como a produção de textos escritos, a apresentação de seminários e a leitura e interpretação de obras científicas. Assim, o conhecimento adequado da língua torna-se condição essencial para que esses estudantes possam compreender e atender às demandas do ensino superior. É evidente que, se continuarmos sem a devida planificação de ações voltadas para essa barreira linguística, a evasão continuará sendo uma realidade, como nos mostraram os dados de Back (2025), que serão analisados a seguir.

No bojo dessa legislação, em especial sobre o ensino superior, é consenso entre autores que o ingresso no ensino superior, precedido da escolha de um curso de graduação, representa etapas decisivas na trajetória dos jovens, pois tendem a influenciar consideravelmente diversos aspectos de suas vidas, como as perspectivas profissionais, a construção de sua identidade, além do papel que exercerão na sociedade. No entanto, é importante ter presente que esta etapa é também muito suscetível a frustrações ou quaisquer outros imprevistos, o que leva muitos desses jovens universitários a desistirem de suas graduações, causando a evasão no ensino superior.

De acordo com Correia, Gonçalves e Pile (2003), o insucesso escolar é definido como a dificuldade para dar seguimento aos estudos. Esse fenômeno social é cumulativo, isto é, quando um estudante reprova, tem maior probabilidade de reprovar novamente, e seu grau de incidência muda conforme os meios sociais de origem dos estudantes. Além disso, é um

renda, e, dentro desses grupos, também deve ser garantida uma proporção mínima de pretos, pardos e indígenas, conforme os dados do IBGE. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

quadro percebido em todos os níveis de ensino e costuma ser mais evidente nos primeiros anos de graduação. Em face disso, Cunha e Carrilho (2005) salientam que é necessário olhar o estudante com um olhar atento e acolhedor, especialmente no seu ingresso no ensino superior, pois o primeiro ano da graduação representa uma etapa crítica para seu desenvolvimento e adaptação acadêmica.

É importante ter presente que o ingresso de um estudante no ensino superior gera custos adicionais, o que muitas vezes o impede de matricular-se na instituição ou o faz abandonar uma graduação já em andamento. Nesse contexto, para que o estudante possa alcançar o êxito acadêmico, é essencial aliar à qualidade do ensino uma política de assistência estudantil eficaz, abrangendo aspectos como moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura, lazer e outras necessidades básicas (Finatti; De Moraes Alves; De Jesus Silveira, 2006).

Nessa conjuntura, há quatro condições que podem influenciar o percurso acadêmico dos estudantes: a individual, ligada aos aspectos pessoais, desempenho escolar e fatores socioeconômicos e psicológicos; a pedagógica/didática, referente ao diálogo entre docentes e discentes e à organização curricular; a institucional, que envolve a infraestrutura, os serviços oferecidos e o grau de inclusão acadêmica; e a ambiental externa, pertinente ao âmbito cultural e geográfico ao redor da instituição (Correia; Gonçalves; Pile, 2003).

Neste enfoque, com o fim de evitar a evasão acadêmica, muitas políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes foram desenvolvidas nos últimos anos. Silva e Sampaio (2022) explicam que as políticas assistenciais estudantis estão respaldadas em um amplo arcabouço normativo, que engloba desde a Constituição Federal até a legislação infraconstitucional comum, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu o Reuni¹⁶, e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A *Política Nacional de Assistência Estudantil*, que em julho de 2024 se tornou a Lei 14.914¹⁷, visa ampliar e assegurar as condições necessárias para que os estudantes permaneçam na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica da rede pública federal, bem como conclua seus respectivos cursos.

Assim como outras instituições federais de ensino superior, a Universidade Federal da

¹⁶O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior, em nível de graduação, através da otimização da infraestrutura e dos recursos humanos já disponíveis nas universidades federais (Brasil, 2007). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

¹⁷Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14914.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

Fronteira Sul (UFFS) também possui Políticas de Assistência Estudantil estruturadas, voltadas à promoção da permanência e do êxito acadêmico de seus estudantes. O Auxílio à Permanência dos Povos Indígenas na UFFS (Auxílio PIN), instituído pela Portaria nº 683/GR/UFFS/2018, e posteriormente revogada pela Portaria Nº 147/GR/UFFS/2020, consiste em um apoio financeiro voltado a garantir e fortalecer as condições de permanência de estudantes indígenas regularmente matriculados nos cursos de graduação da universidade. Esse auxílio é de grande relevância, pois concede suporte financeiro imediato aos estudantes até o início do recebimento da Bolsa Permanência do MEC¹⁸.

Em 27 de agosto de 2019, o CONSUNI da UFFS aprovou a Política de Assistência Estudantil. Essa compreende um conjunto integrado de ações, programas, serviços e projetos que se associam com outras políticas acadêmicas e institucionais, com o objetivo de promover a permanência dos estudantes, favorecer seu desempenho acadêmico e ampliar a inclusão social. Sua aplicação atende a toda a comunidade universitária nos diversos *campi* da UFFS, estando estruturada com base nas diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (UFFS, s.d.).

A ação de Assistência Estudantil da UFFS está apoiada em elementos essenciais, que visam garantir condições equitativas de permanência e desenvolvimento acadêmico. Entre eles, destaca-se a assistência socioeconômica, realizada por meio da análise do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), que identifica estudantes em condição vulnerável. As ações afirmativas também abrangem diversas categorias de apoio, como moradia, alimentação, transporte e auxílios específicos para indígenas, quilombolas e estudantes estrangeiros. Outrossim, são promovidas ações de acolhimento e orientação, com suporte psicossocial e pedagógico, bem como iniciativas relacionadas à saúde, à cultura, ao esporte, ao lazer e à inclusão. Por fim, as ações afirmativas desempenham um papel fundamental, com programas voltados às minorias étnico-raciais, acessibilidade e incentivo à participação em eventos acadêmicos (UFFS, 2019).

Apesar das diversas ações de assistência estudantil atualmente presentes na UFFS, observa-se que não há uma menção específica à assistência linguística, especialmente no que se refere à importância das aulas de língua portuguesa para estudantes estrangeiros e indígenas. Essa necessidade vem sendo atendida por meio de ações afirmativas como o Centro de Línguas da UFFS (CELUFFS) e o Programa de Educação Tutorial (PET), ambos encabeçados pelo Curso de Graduação em Letras, que contam com a participação ativa de

¹⁸Disponível em: <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2020-0147>. Acesso em 25 nov. 2025.

estudantes bolsistas e voluntários, acadêmicos do Curso. Essas ações desempenham um papel fundamental ao oferecer suporte linguístico, facilitando a adaptação e o êxito acadêmico desses grupos, preenchendo uma lacuna que ainda persiste nas políticas institucionais.

Compreendendo a relevância de se estabelecer um diálogo próximo com os estudantes para identificar os principais obstáculos à sua permanência na universidade, as comissões locais do PIN promovem encontros periódicos com esse público estudantil. Entre as dificuldades mencionadas pelos estudantes está “[...] o domínio da Língua Portuguesa o que dificulta a interação com professores, a compreensão dos conteúdos, das leituras dos textos, pois muitas palavras são desconhecidas e outras nem existem nas suas línguas maternas [...]” (Peron; Cella; Rodrigues, 2023, p.20).

Os autores, relatam que, a partir de 2018, observa-se um aumento nas matrículas ativas no *campus* Chapecó da UFFS, impulsionado pela criação das turmas especiais do PIN, voltadas exclusivamente para estudantes indígenas. Nelas, são ofertados componentes curriculares do domínio comum, como Leitura e Produção Textual, Matemática, Estatística, entre outros, que visam tanto à validação futura de créditos quanto ao reforço de habilidades básicas em leitura, escrita e raciocínio lógico. A formação de turmas compostas apenas por indígenas nos primeiros semestres favorece a sua adaptação na universidade e fortalece a presença indígena no ambiente acadêmico.

Embora a Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, que institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), assegure que:

Art. 2º O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na Universidade.

Na prática, percebe-se a ausência de políticas efetivas que deem conta da permanência dos povos indígenas na UFFS. Observa-se que não existem ações de permanência institucionalizadas especificamente voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Em Chapecó, a Comissão Local desenvolve algumas iniciativas, como a oferta de Componentes Curriculares do Domínio Comum destinados a turmas indígenas, mas essas práticas dependem do empenho individual dos membros da comissão, não estando regulamentadas de forma oficial. Entre esses componentes, destacam-se Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa I e II, cuja ementa, entretanto, não contempla o trabalho da língua portuguesa

como segunda língua nem a abordagem de gêneros textuais que ultrapassem o âmbito acadêmico. Foi protocolado¹⁹ e encaminhado à Reitoria e à Direção do *campus* um projeto que prevê a institucionalização de um Programa de Formação Inicial para Indígenas, bem como a criação de uma Coordenação Indígena no *campus* Chapecó e de uma Divisão de Ações Afirmativas de Ensino-Aprendizagem junto à Prograd. Atualmente, tais propostas encontram-se em processo de análise²⁰.

Contrastando com esse cenário de escassez pedagógica, Silveira (2012) explica que a assistência estudantil deve ser entendida como um direito e seus recursos empregados como investimento, uma vez que seus efeitos resultam na formação de jovens capacitados aptos a se desenvolverem e a assumirem papéis estratégicos na sociedade, promovendo a mobilidade social enquanto sujeitos emancipados. Portanto, garantir aos discentes indígenas o acesso qualificado ao ensino de língua portuguesa no ensino superior, respeitando as especificidades culturais e linguísticas desses sujeitos, representa uma via importante para sua inserção acadêmica e social.

Sobre a permanência dos estudantes indígenas na UFFS, *Campus* Chapecó, o levantamento referente à situação das matrículas no semestre de 2025/1 evidencia um quadro preocupante. Das 694 matrículas registradas entre 2011/1 e 2025/1, 423 (61%) matrículas encontram-se canceladas, enquanto apenas 256 (36,9%) permanecem ativas (Back, 2025).

No que diz respeito à integralização, a análise dos dados expostos por Back revela que a maior parte dos estudantes indígenas se encontra nas fases iniciais do percurso acadêmico. Do total de 257²¹ registros, 212 correspondem à faixa de até 25% de integralização, o que evidencia que esses discentes estão no início da trajetória formativa. Na sequência, 26 estudantes situam-se entre 25% e 50%, enquanto 14 alcançaram entre 50% e 75% da carga curricular. Apenas 5 estudantes ultrapassaram 75% de integralização, o que revela que uma parcela reduzida conseguiu avançar para os estágios finais do curso. O tempo médio de conclusão é registrado em sete anos, portanto, os estudantes que ingressaram a partir de 2020 ainda não atingiram o tempo mínimo para formatura. Dessa forma, a baixa taxa de concluintes, apenas 9 de 694 matrículas desde 2011, deve ser interpretada com cautela, pois

¹⁹Número de processo enviado ao Gabinete do Reitor: 232025014222/2025-75.

²⁰Informação fornecida pela professora Dra. Dulce do Carmo Franceschini, em parecer de qualificação desta pesquisa de TCC, em julho de 2025.

²¹No gráfico *Número de matrículas ativas 2025/1*, apresentado por Back, consta o total de 256 matrículas ativas de estudantes indígenas, porém no gráfico *Integralização do curso* esse número totaliza 257. Essa discrepância decorre da inclusão de uma matrícula realizada no semestre 2025/2, a qual não compunha o conjunto inicial de dados referentes ao período 2025/1, mas foi incorporada ao levantamento de integralização do curso por já constar no sistema no momento da elaboração do gráfico.

não reflete o percurso ainda em andamento das turmas mais recentes, mas evidencia a necessidade contínua de políticas de permanência específicas para garantir que esses estudantes avancem até as etapas finais dos cursos. Por outro lado, o baixo percentual de integralização é muito mais revelador das dificuldades enfrentadas por esses estudantes para obter sucesso acadêmico.

Nessa conjuntura, o elevado número de cancelamentos denota a urgência de políticas institucionais que priorizem o acompanhamento acadêmico e social desses estudantes. Desse modo, compreender os fatores que levam estudantes indígenas a desistirem de suas graduações constitui etapa fundamental para a consolidação de políticas de permanência no ensino superior.

Ao ingressarem no ensino superior, os indígenas enfrentam adversidades de adaptação relacionadas à baixa proficiência em português. Somam-se a isso mudanças significativas nos hábitos alimentares, o afastamento do núcleo familiar e, sobretudo, experiências de discriminação e exclusão no ambiente universitário, fatores que refletem nos elevados índices de reprovação em disciplinas iniciais (Santos; Cabello, 2020).

A apropriação da linguagem escolar, que pressupõe familiaridade com a norma culta e domínio de estruturas lexicais e sintáticas, está diretamente relacionada ao meio social e linguístico de proveniência dos alunos. Nesse sentido, estudantes de classes média e alta tendem a internalizar, desde cedo, formas de uso da língua que compõem o capital cultural valorizado pela escola, o que favorece o seu desempenho acadêmico. Já os oriundos de classes menos favorecidas, por não compartilharem dessa socialização prévia, enfrentam maiores dificuldades para participar das práticas linguísticas demandadas no espaço escolar (Bourdieu, 2007).

Com base nas concepções supracitadas, a dificuldade de apropriação da língua portuguesa pelos estudantes indígenas também pode ser compreendida à luz da marginalização social e histórica desses povos. A exclusão de espaços de letramento e a restrição ao acesso a práticas linguísticas valorizadas pelas instituições de ensino limitam o contato prévio com a norma culta e com gêneros discursivos mais complexos, tanto orais quanto escritos, difundidos na cultura universitária, reforçando barreiras no percurso acadêmico desses discentes.

2 Português para estudantes universitários indígenas no contexto da UFFS

Após a análise documental desenvolvida até aqui, a partir de documentos institucionais do PIN e de políticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes indígenas, passaremos à discussão sobre o curso ofertado pelo PET ALL no ano de 2024, com ênfase no nível de proficiência linguística. Nesse movimento, o texto organiza-se em três subseções: *O curso de português como língua adicional do PET ALL*, *Planejamento e execução do curso* e *Material didático produzido para o curso*, que estruturam a apresentação e a análise dos dados subsequentes.

2.1 O curso de português como língua adicional do PET ALL

Integrante dos grupos PET da UFFS, o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL) do *campus* Chapecó tem realizado ao longo de sua existência ações de grande relevância, não só no contexto universitário, como também para o público externo. Um exemplo significativo dessas iniciativas é o curso *Português Como Segunda Língua Para Estudantes Universitários Indígenas*, ministrado em 2024, cujo segmento atendido foi acadêmicos indígenas ingressantes na Universidade Federal da Fronteira Sul.

É importante ter presente que o curso, que se destaca como uma importante ação de ensino voltada à inclusão linguística e ao fortalecimento da permanência desses discentes no ensino superior, foi ministrado por duas graduandas, bolsistas, uma do curso de Letras Português e Espanhol e outra do curso de Pedagogia, que atuaram em conjunto ao longo de todas as aulas. Ambas estavam sob a orientação da tutora do PET ALL e desenvolveram, de forma colaborativa, o planejamento e a condução das atividades.

O público atendido foi composto por 14 estudantes da etnia Ticuna, que se inscreveram voluntariamente no curso, ministrado semanalmente, às quintas-feiras, das 17h15min às 18h30min, e se estendeu por pouco mais de dois meses, de outubro a dezembro de 2024.

2.2 Planejamento e execução do curso

Antes de iniciarmos o detalhamento da metodologia adotada durante o curso, é pertinente destacar que o planejamento das aulas se baseou nos preceitos propostos por Marcuschi (2003), segundo os quais o aprendizado de uma segunda língua não se desenvolve de forma uniforme entre os aprendizes. Por conseguinte, existem diversos fatores que podem

influenciar o processo de aprendizagem, como o grau de escolaridade, a cultura, a idade, as experiências pessoais, entre outros aspectos.

Por se tratar de estudantes indígenas provenientes de diferentes regiões do estado do Amazonas, foi fundamental considerar que, além de o português não constituir a língua materna desses discentes, todos estavam vivenciando um processo de adaptação a uma nova rotina acadêmica e sociocultural. Nessa perspectiva, foi levado em consideração que o aprendizado de uma segunda língua ultrapassa o domínio do código linguístico, articulando-se às condutas sociais e culturais que lhe conferem significado (Marcuschi, 2003). Diante disso, todas as atividades planejadas buscaram integrar não apenas as dimensões linguísticas, mas também as dimensões culturais e sociais, de forma contextualizada, adaptadas às nuances do processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Em consonância com Saviani (1997), a educação genuinamente popular, emancipadora e formativa terá como base conteúdos e metodologias que estimulem a atividade e a iniciativa dos estudantes, sem excluir o papel ativo do professor. Favorece a comunicação dos estudantes entre si e com o educador, sem deixar de reconhecer o diálogo com o legado cultural da humanidade. Consideram-se os interesses dos educandos e seus ritmos de aprendizagem, sem, contudo, suprimir a sistematização, a estruturação e a gradação dos conhecimentos, essenciais para que os conteúdos sejam transmitidos e assimilados de forma eficaz pelos estudantes.

Isso posto, no contexto do ensino de línguas sob uma perspectiva intercultural, busca-se articular a igualdade e a diferença como dimensões complementares, de modo que todos tenham o direito de participar em condições de equidade, preservando, entretanto, suas particularidades culturais e identitárias, sem imposição de padrões únicos (Ishii, 2017). Nessa conjuntura, visando à criação de um ambiente de estudos acolhedor e seguro, foi fundamental prescindir das metodologias tradicionais, centradas na figura do professor como único detentor do conhecimento.

Ainda sob a ótica da interculturalidade, no decorrer do curso, buscou-se apresentar aos estudantes aspectos culturais relacionados ao Sul do Brasil, sobretudo de Chapecó. Essa iniciativa teve o intuito de promover diálogos entre as docentes e os estudantes por meio de práticas orais, possibilitando uma comunicação dialógica e consolidando um processo de construção conjunta de saberes e culturas, no qual educadores e discentes assumiram papéis ativos na produção do conhecimento.

Seguindo essa linha de abordagem, as aulas desenvolvidas ao longo do curso também

contemplaram o trabalho com diferentes gêneros do discurso, visto que, como sustenta Bakhtin (2011), a intenção do falante é sempre constituída pelo gênero do discurso, que define como a linguagem será organizada e expressada. O autor explica também que a heterogeneidade dos gêneros do discurso é inesgotável, uma vez que acompanha a diversidade e a constante transformação das atividades humanas. Dessarte, o trabalho com gêneros do discurso no curso fundamentou-se no conceito *bakhtiniano* de linguagem como prática social, favorecendo que os estudantes utilizassem a língua em situações comunicativas diversificadas, favorecendo a compreensão dos conteúdos ministrados.

Cabe mencionar ainda que, ao longo da sequência didática, foram desenvolvidas atividades voltadas ao trabalho com as habilidades linguísticas de oralidade, compreensão e produção escrita. As propostas contemplaram momentos de leitura e interpretação de textos, exercícios de oralidade, nos quais os estudantes puderam expressar suas opiniões sobre diferentes pautas, e atividades de escrita de pequenos textos, promovendo, assim, o uso integrado e significativo da língua. De acordo com a perspectiva dialógica, a leitura se refrata, possibilitando ao aluno-leitor compreender o discurso em constante movimento, moldado pelos contextos sociais, históricos e ideológicos, pelos interlocutores e pelos objetivos que o orientam. Desse modo, o ato de ler implica reconhecer valores, ideologias e opiniões, manifestos no estilo e materializados nos diferentes gêneros textuais (Menegassi, Fuza e Angelo, 2022).

2.3 Material didático produzido para o curso

O material didático foi elaborado em formato de apostilas impressas e entregue aos estudantes em todas as aulas. A primeira aula do curso teve como objetivo promover a integração entre os participantes e introduzir conteúdos básicos relacionados às apresentações pessoais, aos pronomes e à conjugação verbal no presente do indicativo. Inicialmente, foi proposto um momento de socialização, no qual as professoras se apresentaram, compartilhando informações pessoais. Em seguida, os estudantes foram convidados a fazerem o mesmo, de modo que cada um pudesse dizer seu nome, local de origem, gostos pessoais e alguns aspectos de sua rotina. Observou-se, nesse momento, que os discentes se expressavam em tom de voz baixo e com certa hesitação, o que evidenciava uma insegurança não apenas de ordem linguística, natural em falantes de uma segunda língua, mas também relacionada a fatores socioculturais. Essa insegurança parece estar vinculada às diferenças entre o ambiente

universitário e o contexto de suas comunidades de origem, nas quais os hábitos, as formas de interação e as práticas culturais apresentam características bastante distintas.

Após essa etapa, deu-se início às atividades cujo conteúdo era as conjugações verbais no presente do indicativo e os pronomes pessoais. Optou-se por enfatizar o uso da forma *você* em vez de *tu*, considerando que, na variedade falada do português brasileiro, esses dois pronomes pessoais são frequentemente conjugados da mesma forma. A primeira atividade propunha que os estudantes completassem frases com pronomes e formas verbais adequadas, assegurando a construção de enunciados coerentes. As sentenças traziam informações sobre as professoras, como seus gostos pessoais, animais de estimação e hábitos cotidianos, contribuindo para um clima de proximidade e descontração. Essa proposta teve como finalidade tornar o conteúdo mais significativo e possibilitar aos alunos conhecer melhor as educadoras.

Desde esse primeiro momento de interação, pôde-se observar que a maioria dos estudantes apresentava dificuldades em conjugar os verbos e em relacioná-los adequadamente aos pronomes correspondentes. Essa circunstância reflete desafios iniciais comuns na aquisição de uma segunda língua; contudo, considerando que esses acadêmicos já eram falantes do português, torna-se evidente que, ainda assim, a internalização da língua permanece em um nível bastante elementar, tendo em vista que a forma verbal estudada nesta etapa era uma forma simples do modo indicativo e no tempo presente, ou seja, uma estrutura morfossintática mais elementar, de uso frequente e alta similaridade para falantes do português.

Na Atividade 2, os estudantes completaram um quadro com a conjugação dos verbos *ser* e *estar* no presente do indicativo e, em seguida, redigiram duas frases utilizando cada verbo. A produção escrita dessas frases revelou-se uma estratégia importante, pois permitiu trazer o uso dos verbos para o contexto pessoal dos estudantes. Durante todas as atividades, os estudantes foram incentivados a tentar resolver as tarefas individualmente antes da correção coletiva. O momento de socialização das respostas mostrou-se fundamental para corrigir e explicar as construções mais adequadas a cada uso, esclarecer dúvidas e valorizar as tentativas de cada participante.

Por fim, a terceira e última atividade da primeira aula consistiu na produção escrita de um parágrafo de apresentação pessoal, no qual os estudantes foram convidados a falar sobre si mesmos, incluindo informações sobre sua origem, idade, preferências e outros aspectos que julgassem relevantes. Essa atividade teve como objetivo, além de retomar o vocabulário e as

estruturas previamente trabalhadas, compreender melhor o contexto sociocultural de cada discente, visando favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, significativo e adequado à participação ativa dos estudantes.

Apesar de haver uma orientação para que a atividade escrita fosse mais simples, consistisse em apenas um parágrafo, foi perceptível a dificuldade dos estudantes quanto ao uso de convenções de escrita, como pontuação e ortografia adequadas. Esse registro evidencia que, mesmo em tarefas relativamente simples, os universitários apresentaram dificuldades relacionadas à normatização da língua escrita.

As duas aulas posteriores tiveram como foco o estudo dos tempos verbais do modo indicativo, abordando o presente, o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o futuro. A decisão de seguir com esses conteúdos se deu em função do diagnóstico da aula anterior. Em um primeiro momento, foi realizada uma revisão sobre os pronomes pessoais e as formas de conjugação associada a cada um deles. Em seguida, foram apresentados os conceitos de infinitivo, presente, pretérito e futuro, exemplificando cada tempo verbal mediante orações contextualizadas, de modo a facilitar a compreensão dos estudantes. Para isso, foram utilizados exemplos próximos da realidade dos discentes, como situações relacionadas à vida universitária e ao cotidiano, com o objetivo de tornar o conteúdo mais significativo.

Após a explanação teórica, as aulas prosseguiram com atividades práticas de conjugação verbal, envolvendo os verbos *fazer* e *estudar* nos diferentes tempos. Posteriormente, os estudantes foram convidados a elaborar três sentenças autorais utilizando o verbo fazer nos tempos passado (eu fiz), presente (eu faço) e futuro (eu farei). Essas atividades permitiram verificar a aplicação do conteúdo e reforçar o reconhecimento das variações verbais de acordo com o tempo e a pessoa do discurso. Os exercícios favoreceram a reflexão sobre o uso da língua portuguesa, especialmente no que se refere à adequação gramatical, entretanto, observaram-se muitos desvios de flexão verbal, o que nos sugere um nível baixo de proficiência em língua portuguesa, tendo em vista a centralidade do verbo como elemento regente em orações e, ainda, a funcionalidade expressiva na língua de tempos e modos verbais para representar o mundo na linguagem.

Com relação à atividade escrita, intitulada *Minha jornada até a universidade*, os discentes foram orientados a produzir um texto narrativo e reflexivo, relatando o próprio percurso até o ingresso no ensino superior. Essa proposta visou integrar o conteúdo gramatical ao desenvolvimento da escrita autoral, estimulando a expressão de experiências pessoais e a prática de diferentes tempos verbais em contextos reais de uso.

Referente à correção da atividade escrita, constatou-se que os discentes tendiam a produzir textos de caráter mais coloquial, reproduzindo estruturas semelhantes às empregadas na oralidade. Tal constatação evidencia, além de uma proficiência linguística ainda incipiente, também uma necessidade de transposição dos usos corriqueiros da língua para um domínio mais formal, que é o acadêmico, em que são demandadas habilidades de emprego da norma culta da língua portuguesa. Ademais, identificaram-se dificuldades relacionadas ao emprego de sinônimos (carência de diversidade vocabular), ao planejamento e à organização da estrutura textual, o que resultou em produções pouco claras, coerentemente frágeis e com repertório lexical restrito. Observou-se, ainda, o uso inadequado de artigos e preposições em construções verbais, indicando dificuldades quanto à regência. Persistiram também os problemas já evidenciados em produções anteriores, especialmente no que se refere ao uso da pontuação e ao registro ortográfico.

É importante ter presente que, após as correções textuais, os discentes recebiam uma devolutiva individual acerca de seus textos, na qual eram discutidas as principais inadequações observadas, de modo a possibilitar a compreensão das dificuldades específicas de cada participante. Após os pareceres, para consolidar o aprendizado, os estudantes eram orientados a reescrever suas produções. Nessa conjuntura, conforme Araújo (2015), é fundamental que o docente acompanhe o discente no desenvolvimento da escrita, pois esse acompanhamento permite ao estudante compreender as diversas formas de linguagem e os contextos de aplicação, além de orientar sobre os tipos textuais, a elaboração de parágrafos, o uso adequado de elementos de coesão, a organização lógica de ideias e fatos, e a produção de textos claros e coerentes. Frente a esta proposição, a reescrita é entendida como etapa essencial no desenvolvimento da competência textual, pois permite que o aprendiz perceba a língua como um sistema em constante construção, no qual o erro se configura como parte do processo de aprendizagem.

Relativo à quarta e quinta aula, essas objetivaram ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a história local, promovendo o reconhecimento do espaço em que vivem e a valorização dos aspectos culturais e históricos que compõem a identidade da cidade de Chapecó. As atividades iniciaram com uma leitura coletiva de um texto informativo, seguida de análise e discussão. O texto apresentava informações sobre a cidade, como a origem do termo Chapecó, explicando que se trata de uma palavra de origem Kaingang, derivada dos termos *echa*, *apê* e *gô*, cujo significado é “donde se avista o caminho da roça”. Essa explicação foi fundamental para evidenciar a presença e a importância dos povos indígenas na

história do município; além disso, os estudantes também puderam compartilhar aspectos sobre a cultura e a história das regiões de onde provinham. No tocante à leitura, foi observada a predominância de dificuldades, por parte dos estudantes, na compreensão do vocabulário e na realização fonológica de algumas palavras. Ainda que houvesse mediação ativa por parte das professoras, essas questões dificultam não apenas a fluidez da leitura, mas também a compreensão integral do conteúdo do texto.

Após a leitura, foi realizada uma reflexão crítica acerca do impacto da ocupação territorial e de suas consequências para os povos originários, em especial o povo Kaingang. Na sequência, os discentes desenvolveram uma atividade de interpretação textual, com o propósito de aprimorar a compreensão leitora, o emprego adequado dos verbos e a formulação de respostas completas e coerentes. Posteriormente, foi abordado o conteúdo linguístico referente aos sinônimos, utilizando exemplos extraídos do próprio texto sobre Chapecó. Os estudantes analisaram um quadro comparativo contendo palavras de sentido equivalente e, em seguida, realizaram a reescrita de enunciados, substituindo termos por sinônimos, a fim de enriquecer o vocabulário e evitar repetições. Como etapa final, foi proposta uma atividade de produção escrita, na qual os participantes expressaram suas percepções acerca da história de Chapecó e refletiram sobre o direito à terra dos povos indígenas, articulando o conhecimento histórico local a uma perspectiva de consciência social.

As aulas seis e sete abordaram textos descritivos sobre diferentes pontos turísticos de Chapecó, como o Vale do Rio Uruguai, a Trilha do Pitoco, a Arena Condá e o Ecoparque. Com o objetivo de enriquecer o vocabulário dos estudantes, esses locais foram apresentados por meio de *substantivos* e *adjetivos* que os caracterizavam, favorecendo a compreensão do gênero descritivo.

Após a leitura e discussão dos textos, os discentes responderam a questões de interpretação, identificando informações específicas, características descritivas e vocabulário que expressasse as qualidades dos lugares apresentados. Em seguida, foi explicado o conteúdo gramatical referente aos substantivos e adjetivos, destacando suas funções e a relação entre ambos na construção de gêneros com sequências descritivas. No que se refere à oralidade, os estudantes prepararam uma breve descrição de um lugar significativo para apresentar à turma, exercitando a prática oral e a capacidade de organizar ideias de forma coerente. Em seguida, realizaram atividades de adjetivação, nas quais associaram adjetivos a substantivos, produzindo orações completas, aplicando o conteúdo aprendido.

Sobre a proposta de produção escrita, cada participante deveria descrever um lugar

conhecido e significativo em sua vida, utilizando adjetivos e expressões capazes de permitir ao leitor visualizar o ambiente retratado. Esse momento de compartilhamento de experiências contribuiu, mais uma vez, para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que possibilitou a prática integrada da leitura, da escuta e da oralidade. Conforme destaca hooks (2013, p. 199), ao refletir sobre a identidade de grupos minorizados, “[...] achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências, é usar estrategicamente esse ato de contar — achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos”. Nessa perspectiva, foi perceptível a motivação e o orgulho dos estudantes ao terem a oportunidade de expressar aspectos da cultura Ticuna. Esse movimento promoveu um intercâmbio linguístico e cultural significativo, uma vez que, em diferentes momentos das aulas, os discentes mostraram-se dispostos a ensinar às educadoras palavras e expressões de sua língua materna, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa e de respeito à diversidade linguística.

Portanto, apesar dos avanços observados ao longo do curso, a análise das produções escritas e da oralidade demonstra uma significativa defasagem entre o nível de proficiência em língua portuguesa dos discentes e as competências linguísticas requeridas no âmbito acadêmico. Tal constatação pode ser compreendida a partir das dificuldades linguísticas identificadas no decorrer da oficina, entre as quais se destacam problemas recorrentes de concordância verbal, emprego inadequado de preposições e artigos, bem como fragilidades na leitura e na interpretação de textos (como impossibilidade de produção de paráfrases simples). Observou-se também uma carência de diversidade vocabular, evidenciada pelo emprego repetitivo de termos e o baixo domínio de mecanismos de coesão e coerência textual. Além disso, destacaram-se as produções escritas muito próximas da fala e com pouca progressão temática (desenvolvimento elementar de ideias). Tais aspectos revelam a necessidade de um acompanhamento pedagógico contínuo, focado na superação da barreira linguística que atinge esses estudantes, que possibilite o aprimoramento de suas habilidades linguísticas em consonância com as demandas do contexto universitário.

3 Considerações finais

A pesquisa desenvolvida levantou evidências, a partir do nível de complexidade das atividades realizadas no curso de português ofertado aos estudantes indígenas, de que os acadêmicos cursistas, estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus*

Chapecó, apresentam baixa proficiência em língua portuguesa, o que tem potencial para comprometer a permanência desses discentes na universidade, porquanto, nessa conjuntura, o desenvolvimento de habilidades linguísticas para suprimir as necessidades de uso da língua portuguesa nas práticas de linguagem na universidade é fundamental para um bom desempenho acadêmico do grupo estudado.

A análise dos documentos institucionais da UFFS revelou que, embora haja avanços nas políticas de acesso, ainda persiste uma lacuna significativa no que se refere às ações voltadas ao acompanhamento linguístico desses discentes e, conseqüentemente, à sua permanência na universidade. Verificou-se que a ausência de aferição em língua portuguesa nos diferentes processos seletivos, bem como a falta de políticas institucionais sistematizadas de ensino da língua portuguesa como segunda língua, influencia a efetividade das ações do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), pois compromete os objetivos centrais do programa. A barreira linguística, nesse contexto, acaba por se constituir não apenas como uma dificuldade pedagógica, mas como um elemento estrutural de exclusão, que repercute diretamente nos índices de evasão e nas trajetórias acadêmicas desses estudantes.

No decorrer das observações realizadas como docente no curso de português como segunda língua, foi possível identificar distintos níveis de proficiência em língua portuguesa entre os participantes, o que se refletiu em diferentes tipos de dificuldade no processo de aprendizagem. Entre essas dificuldades, destacam-se a conjugação verbal, a interpretação de textos, o uso adequado da pontuação e a organização textual, além da tendência a empregar uma linguagem mais coloquial na escrita, o que revela a influência da oralidade em suas produções textuais. As barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes indígenas limitam significativamente a compreensão dos conteúdos universitários, dificultando o desenvolvimento de habilidades essenciais à vida acadêmica e à formação profissional.

Por outro lado, a análise do material didático do curso mostrou que as estratégias pedagógicas adotadas priorizaram práticas didáticas dialógicas. Nessa perspectiva, o respeito às especificidades linguísticas e culturais, a valorização da oralidade, o diálogo e o conhecimento prévio dos participantes são elementos que se fizeram presentes em todas as aulas. Essa abordagem intercultural revelou-se essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

Além do suporte linguístico, é relevante destacar o compromisso e a atuação da Comissão Local que coordena o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas,

cujos membros têm desempenhado um papel fundamental na mediação entre os discentes e a instituição. Entre as iniciativas promovidas pela comissão, destacam-se a oferta de Componentes Curriculares do Domínio Comum destinados exclusivamente a estudantes indígenas, como Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa I e II, e o encaminhamento de projetos à Reitoria e à Direção do *campus*, como o que propõem a criação de um Programa de Formação Inicial para Indígenas, de uma Coordenação Indígena e de uma Divisão de Ações Afirmativas de Ensino-Aprendizagem junto à Prograd. Tais ações demonstram o comprometimento dos membros do programa na construção de uma universidade mais inclusiva e receptiva às especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, ainda que suas iniciativas dependam, até o momento, de esforços individuais e não estejam institucionalizadas de modo oficial.

Entender os fatores que levam estudantes indígenas à evasão no ensino superior constitui um passo essencial para o fortalecimento das políticas de permanência. Assim, torna-se necessário investigar de maneira aprofundada as diversas dimensões que influenciam essas trajetórias, com destaque para as barreiras linguísticas. A realização de estudos sistemáticos sobre tais adversidades pode orientar a elaboração de estratégias institucionais mais atentas às especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, contribuindo para a diminuição da evasão e para a consolidação de uma educação superior mais justa, inclusiva e sensível à diversidade (Ames; Almeida, 2021).

Partindo dessa premissa, reconhecer a relevância de programas institucionais, como o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), é essencial, pois eles representam um avanço significativo nas políticas públicas voltadas à inclusão educacional, especialmente de povos historicamente marcados pela desigualdade social. Nesse contexto, compreender a estreita relação entre proficiência linguística e permanência no ensino superior torna-se fundamental para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A partir da análise das experiências vivenciadas, evidencia-se a importância de que a aferição da proficiência em língua portuguesa, nos processos seletivos e durante a trajetória acadêmica, não seja compreendida como uma barreira ao ingresso dos estudantes indígenas, mas como um instrumento diagnóstico capaz de orientar políticas institucionais, projetos pedagógicos e estratégias didáticas apropriadas às suas reais necessidades, evitando que a dificuldade com a língua continue sendo um fator de evasão no ensino superior.

Referências

- AMES, V. D. B.; ALMEIDA, M. L. de. *Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS*. Sociologias, v. 23, p. 244-275, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/RyzKkWdwLxzxKf94kfb3rfC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025
- ARAÚJO, A. F. de. *A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa*. TCC (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa). Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras-PB, p. 66. 2015. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/8833>. Acesso em: 27 out 2025.
- BACK, L. B. *Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas – Campus Chapecó-SC*. In: Seminário de Formação Pedagógica: Permanência dos Estudantes Indígenas, 7 ago. 2025, Chapecó. Chapecó: UFFS, 2025. [Comunicação oral].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- BOURDIEU, P. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>. Acesso em: 17 sep. 2025
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 jun. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rce-b005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2025
- BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). MINTER E DINTER*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/minter-e-dinter-capes-setec>. Acesso em: 26 mai. 2025.
- BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 11.691, de 05 de setembro de 2023*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, 06 de setembro de 2023. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11691&ano=2023&ato=5e0UzYU50MZpWT867>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2025

BRASIL. *Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2011. Seção 1, p. 3. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12416-9-junho-2011-610760-publicacaooriginal-132785-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20519:fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013*. Institui o Programa de Bolsa Permanência para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoess/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRITO, B. J. Q. de. *Permanência Qualificada na UFRB: êxito Acadêmico e Estilo de Vida na Graduação em Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26615>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CANDAU, V. M. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CANDAU, V. M. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 802-820, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CORREIA, T.; GONÇALVES, I.; PILE, M. *Insucesso académico no IST*. Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Instituto Superior Técnico, 2003. Disponível em: https://aep.unidades.ist.utl.pt/files/sites/22/Insucesso_Academico.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. *O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico*. Psicologia escolar e educacional, v. 9, p. 215-224, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qjznyDrBP5CtCf5MmLxZLgv/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FINATTI, B. E.; DE MORAES ALVES, J.; DE JESUS SILVEIRA, R. *Perfil Sócio, Econômico e Cultural dos Estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL—Indicadores para Implantação de uma Política de Assistência Estudantil*. Libertas, v. 6, n. 1/2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/libertas/article/view/18155/9407>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FRANCESCHINI, D. C. *Ações afirmativas: ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior*. In: CAMBRUSSI, M. F., ed. Na trajetória das Letras: reflexões sobre a construção coletiva da experiência acadêmica na UFFS [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 98-112. Disponível em: https://www.academia.edu/123729331/A%C3%A7%C3%B5es_afirmativas_ingresso_e_perman%C3%Aancia_de_estudantes_ind%C3%ADgenas_no_ensino_superior. Acesso em: 19 mai. 2015.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. *Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigen>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. *Institucional*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GOMES, C. O. F.; DO REGO CATONIO, A. C. D. *Acolhimento, integração e empoderamento a migrantes por meio do ensino da Língua Portuguesa*. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 40584-40594, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28546>. Acesso em: 9 jun. 2025

GROSSO, M. J. (coord.); TAVARES, A.; TAVARES, M. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356492793_O_Utilizador_Independente_no_Pais_de_Acolhimento_O_Portugues_para_Falantes_de_Otras_Linguas. Acesso em: 9 jun. 2025.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dONtDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+de+professores&ots=tuzQkqbneL&sig=YIcou338uc9fpOxKWsVYqdD3Toc#v=onepage&q=Forma%C3%A7%C3%A3o%20co>. Acesso em: 26 mai. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 26 mai. 2025.

ISHII, R. A. *Interculturalidade e ensino de línguas*. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/1574>. Acesso em: 21 out. 2025.

JACINTO, S. *Comissão Nacional de Educação Indígena se reúne pela primeira vez*. Portal MEC, [s.l.], 2 mar. 2005. Atualizado em: 12 jun. 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/1878-sp-1788910354>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LIMA, A. K. C.; SOUZA, D. G. *Ensino de português como língua adicional para indígenas: Reflexão a partir de um relato de experiência*. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023017, 2023. e-ISSN: 2447-3529. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18318>. Acesso em: 18 mai. 2025.

LOBATO, J. S. *5 Aspectos Metodológicos en la enseñanza del español como lengua segunda*. In: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). SGEL: Sociedad General Española de Librería SGEL, 1994. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2871672.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

LUCIANO, G. S. dos. *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, 2006. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/o-indio-brasileiro-o-que-voce-precisa-saber-so-bre-os-povos-indigenas-no-brasil-de>. Acesso em: 11 set. 2025

MARCUSCHI, L. A. *Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua*. Contribuições para a didática do português língua estrangeira, p. 15-39, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=BPJxLPTQqi8C&oi=fnd&pg=PA15&dq=ensino+do+portugu%C3%AAs+como+segunda+l%C3%ADngua&ots=ZyJMHRTTHu&sig=NRJ6zOW6U3MnD0UKIHLk2WKrirc#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 out. 2025

MATOS, K.G.; MONTE, N.L. *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil, p. 69-111, 2006. Disponível em:
https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. *A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema*. Leitura e ensino de língua. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 371-418, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Perguntas frequentes sobre cotas* – Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Assembleia Geral da ONU*. Disponível em:
<https://brasil.un.org/pt-br/278975-assembleia-geral-da-onu>. Acesso em: 16 jun. 2025.

NASCIMENTO, A. M. do. *Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. 2012. 476 f. Tese (Doutorado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/45d92665-3c0f-4fec-9cfa-e54480526e9a>. Acesso em: 24 jun. 2025

PAIVA, V. L. M. O. *Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua*. CORTINA, A.; NASSER. SMGC Sujeito e Linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 29-46, 2009. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025

PERON, L.; CELLA, R.; RODRIGUES, D. P. (org.). *Os 10 anos do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas - PIN da UFFS: itinerários percorridos*. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2023. Disponível em:
<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/6630/1/PIN.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PINHEIRO, D. *Processo Seletivo Exclusivo para Indígena 2025 – UFFS*, Veja como se inscrever. Conexão Indígenas. 21 nov. 2024. Disponível em:
<https://conexaoindigenas.com.br/processo-seletivo-exclusivo-para-indigena-2025-uffs/>. Acesso em: 14 abr. 2025

POTYGUARA, R.G.N. *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por " autonomia e protagonismo"*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. E-book. Disponível em:
<https://www.amazon.com.br/ind%C3%ADgenas-democratiza%C3%A7%C3%A3o-universidade-Brasil-2004-2016-ebook/dp/B0BHM2HKLN>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, J. R. dos; CABELLO, A. F.. *O convênio FUNAI-UnB (2004 a 2013): acesso e permanência na Universidade*. INFORME ECONÔMICO (UFPI), v. 40, n. 1, 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/357571607_O_convenio_FUNAI-UnB_2004_a_2013_acesso_e_permanencia_na_Universidade. Acesso em: 17 sep. 2025

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 45ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCARAMUCCI, M. VR. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310> . Acesso em: 4 nov. 2025.

SILVA, D. N; BIZON, A. C. C. *Pensando com Marilda Cavalcanti: Reinvenção da linguística aplicada, grupos minoritarizados e complexidade sociolinguística*. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 38, p. 202259698, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/9QYCSFZfKCb5RqKSfrLhhSw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025

SILVA, P. T. F.; SAMPAIO, L. M. B. *Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro*. *Revista de Administração Pública*, v. 56, p. 603-631, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XcTGnqJTkq9wdJZZ4PpwqFd/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVEIRA, M. M. A. da. *Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. 2012. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%C3%Aancia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-an%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%Aancia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025

SPINASSÉ, K.P. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. *Contingentia*. Porto Alegre. Vol. 1, n. 1 (nov. 2006), p. 1-8 (2006). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, [2023?]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Consuni aprova oferta de vagas para os cursos de Medicina no PIN*. UFFS, 16 dez. 2024. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/uffs/noticias/consuni-aprova-oferta-de-vagas-para-os-cursos-de-medicina-no-pin>. Acesso em: 25 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Edital N° 660/GR/UFFS/2024 Processo Seletivo Exclusivo do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFFS*. Chapecó: UFFS. Disponível em: <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2024-0660>. Acesso em: 8 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Política de assistência estudantil*.

2025. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/uffs/assuntos-estudantis/politica-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Processos Seletivos Especiais*.

Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/uffs/processos-seletivos-especiais/apresentacao>.

Acesso em: 3 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Processo Seletivo Simplificado*.

Disponível em:

https://site-antigo-2025.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/processo_seletivo_simplificado. Acesso em: 3 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Programa de Educação Tutorial – PET*. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/uffs/programas/programa-de-educacao-tutorial-pet>. Acesso em: 23 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Resolução nº 10/CONSUNI CGAE/UFFS, de 27 de agosto de 2019*. Institui a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Boletim de Atos Normativos da UFFS, Chapecó, 27 ago. 2019. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2019-0010>. Acesso em: 11 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS, de 27 de maio de 2013*. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Boletim de Atos Normativos da UFFS, Chapecó, 27 maio 2013. Disponível em:

<https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>. Acesso em: 8 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Seminário de Formação Pedagógica - Campus Chapecó*. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/uffs/eventos/seminario-de-formacao-pedagogica---campus-chapeco>. Acesso em: 17 set. 2025

RESUMEN: Este trabajo analiza las acciones institucionales de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), *Campus* Chapecó, orientadas a la permanencia de los estudiantes indígenas, con énfasis en la competencia en lengua portuguesa y su evaluación en los procesos selectivos de ingreso. La investigación parte de la constatación de que muchos de estos estudiantes acceden a la universidad mediante mecanismos que no consideran sus niveles de competencia lingüística, lo que puede repercutir negativamente en su trayectoria académica. Se busca, por tanto, discutir de qué manera la ausencia de evaluación y de políticas específicas dirigidas a la enseñanza del portugués como segunda lengua incide en el éxito y la permanencia de estos discentes. El estudio se apoya en fundamentos teóricos sobre la enseñanza del portugués como segunda lengua, la interculturalidad y las políticas lingüísticas, articulando el análisis documental con la experiencia docente en el Programa de Educación Tutorial Asesoría Lingüística y Literaria (PET ALL). Para ello, se examinaron materiales didácticos elaborados en el marco del PET, así como documentos institucionales de la UFFS vinculados al Programa de Acceso y Permanencia de los Pueblos Indígenas (PIN). Los resultados evidencian la falta de estrategias pedagógicas sistematizadas que atiendan a las especificidades lingüísticas de los estudiantes indígenas y destacan la necesidad de políticas institucionales que fomenten la enseñanza del portugués como segunda lengua, con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y la inclusión académica

efectiva.

PALABRAS CLAVE: portugués como segunda lengua; estudiantes indígenas; permanencia universitaria.