

CAMILA DILLI

**SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE
LETRAMENTO NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DE
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE**

**PORTO ALEGRE
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL

**SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE
LETRAMENTO NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DE
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE**

CAMILA DILLI NUNES

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**PORTO ALEGRE
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

DILLI, Camila
SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE
LETRAMENTO NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE / Camila DILLI. -- 2013.
204 f.

Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Ações Afirmativas. 2. Letramento Acadêmico. 3.
Indígenas. 4. Políticas de Permanência. I. Schlatter,
Margarete, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL

**SUBSÍDIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE
LETRAMENTO NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DE
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE**

CAMILA DILLI NUNES

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Adriana Fischer
Fundação Universidade Regional de Blumenau**

**Profa. Dra. Simone Sarmento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Profa. Dra. Luciene Juliano Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras



ATA Nº 889/2013

Aos vinte e cinco dias do mês de julho de dois mil e treze (25/07/2013), às 13h30min, na Sala 120 do Instituto de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus do Vale, reunida a Banca Examinadora, realizou-se em sessão pública a avaliação da **Dissertação de Mestrado** intitulada *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*, área de Estudos da Linguagem, especialidade de Linguística Aplicada. Após a arguição feita nos termos regimentais à Dissertação apresentada pela Professora **Camila Dilli Nunes**, procedeu-se à discussão sobre o conceito a ser atribuído ao referido trabalho. A Banca Examinadora, por *unani iudicio*....., conferiu à candidata o conceito “*A....*”. E, por ser verdade, foi lavrada a presente ATA, que será lida e assinada pela Banca Examinadora e visado pela Coordenação do Programa.

“**Observação:** A concessão do título de mestre só estará em plena validade após terem sido preenchidos todos os demais requisitos para a concessão do título, no prazo de 90 dias, conforme previsto no regimento do curso e na legislação superior pertinente e a homologação da presente ata pela Comissão de Pós-Graduação.”

Prof. Dra. Luciene Juliano Simões
UFRGS

Prof. Dra. Simone Sarmiento
UFRGS

Prof. Dra. Adriana Fischer
FURB/UCPel

Prof. Dra. Margarete Schlatter
Orientadora - UFRGS

Prof. Dra. Ingrid Finger
Coordenadora do PPG - Letras
UFRGS

Então, essa minha maneira de intervir na realidade do nosso povo é uma experiência em parte pessoal, mas ela não está se dando, de maneira nenhuma, de forma individual. Eu não assumiria nenhuma dessas atividades que assumo, não estaria realizando esse avanço na minha compreensão do mundo, se não tivesse junto comigo desde os xamãs, os pajés mais tradicionais que nunca saíram da aldeia, até pessoas como Marcos Terena, que é piloto de avião. Entre nós existe muito mais coisas em comum, porque somos da mesma geração e somos índios. Nós sentimos que temos uma responsabilidade muito grande com relação aos novos moradores daqui da América. Eles vieram para cá – em alguns casos – fugidos, escorraçados das suas regiões de origem, desprezando essa terra, e agiram aqui – na maioria das vezes – como estrangeiros. Nós queremos conversar com os novos brasileiros para ver se eles conseguem entender os sinais da terra, amar esse lugar, protegê-lo, viver aqui não como quem vive num acampamento.

Ailton Krenak.

Entrevista “*Receber Sonhos*”, originalmente publicada na revista Teoria e Debate, em 01/07/1989.

AGRADECIMENTOS

Para a realização de minha pesquisa de mestrado tive a felicidade do caminho compartilhado com muitas pessoas. Agradeço, especialmente:

- Aos estudantes indígenas que sempre me acolheram e com quem sempre me senti muito bem. Obrigada pelas experiências marcantes de silêncio e de palavras e pelo estar juntos. A Denize e Josias, pelo engajamento inspirador e pela hospitalidade tão natural durante a visita à Pinhalzinho. Pelas conversas com os velhos da aldeia e pelas nossas conversas, que cansavam e que nos provocavam admiração e ternura e, claro, pelo milho recém-colhido. Especialmente à estudante caloura que me recebeu para conversas durante o primeiro semestre de 2012.

- Aos professores e estudantes universitários que receberam gentilmente a minha presença para observações de suas aulas, momentos de estudo, entrevistas e conversas.

- A Fernando Comerlato Scottá, pelo esclarecimento sobre a plataforma de dados censitários do IBGE.

- À amiga artista Letícia Bertagna, pela imagem produzida para a capa desta dissertação a partir de uma foto minha de uma *kujá*, feita durante a minha primeira visita a uma aldeia no Brasil.

- Aos integrantes da SAE e PRAE, COMGRADS, COPERSE e PROGRAD, que colaboraram com este estudo e com a política de permanência dos indígenas nesta Universidade, em diversas ocasiões, especialmente à professora Luciene Simões, por nos receber e colaborar conosco e pela coragem de topiar a aventura.

- À professora Maria Aparecida Bergamaschi, ensinando em qualquer encontro, em qualquer leitura, em qualquer fala, nos fazendo bem-vindos. Obrigada por estar junto, por ter andado pelos caminhos e por compartilhar conosco sua caminhada.

- Aos professores das disciplinas de mestrado, Luciene Simões, Margarete Schlatter e Pedro Garcez, pelas belas discussões nos encontros de estudo.

- Aos colegas de mestrado pelas discussões realizadas durante as disciplinas, especialmente à Andréia Kanitz, pela generosidade durante todo o caminho, e também Ingrid Frank. E José Peixoto, muito obrigada pelo cuidado com os colegas e pela amizade.

- Às especiais enraizadas Márcia Viegas, Luanda Sito, Nathália Gasparine e Bruna Morelo, por estarem. Luanda e Bruna, foi uma alegria e uma sorte trocar com vocês. Obrigada!

- Às professoras Margarete Schlatter e Simone Sarmento, por colaborarem conosco e nos receberem em suas aulas de estágio e em seus tempos, contribuindo com as ações da permanência pela docência. Obrigada também à Ana Welp, pelos breves contatos cheios de incentivos.

- Às professoras que se engajaram nas ações de permanência para os indígenas: Alana Mazur, Roberta Neto e Ana Balestro, Sofia Robin e Ana Paula Scoll, Nathália Gasparine, Aline Rosa e Joana Luz, Luana Lamberti e Luana Talasca. Obrigada pelo envolvimento de cada uma nessas ações.

- À Margarete Schlatter, orientadora desde a minha iniciação científica na graduação em Letras, pelas oportunidades de crescimento profissional, pelas músicas, cafés, risadas, discussões, pelo interesse nos assuntos que trazemos sempre, por ter visto tantas coisas e mesmo assim ter o espírito jovem e o olhar atento. Pelas conversas nos caminhos cruzados, pela diplomacia e fé nas aprendizagens. Obrigada pela energia tão positiva e produtiva!

- À Juliana Schoffen pela parceria, escrita e interesses compartilhados.

- À Bruna Morelo, companheira de viagem, de dança, de canto, de contação de histórias, de indígenas, colega de profissão. Minha amiga: na jornada dessa pesquisa, e em tantas outras, obrigada por todos os detalhes de amizade e dedicação profissional. Fico muito feliz pela companhia e por agora poder ecoar o seu agradecimento: “pela prática docente conjunta tão feliz”, “Este trabalho também é teu”! Como dizem os alunos africanos: hoje é hoje! É muita sorte nas pessoas e eu só posso estar feliz.

- A CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa. Ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFRGS.

RESUMO

Iniciada em 2008, a ampliação do acesso ao ensino superior por meio de cotas realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ocorre concomitantemente ao desenvolvimento de ações de políticas de permanência. Este trabalho discute as ações de ensino de língua e letramento integrantes das iniciativas pedagógicas da política de permanência para os universitários indígenas: o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas e, especialmente, o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas. O objetivo deste trabalho é discutir a abordagem pedagógica e teórica fundamentada no campo dos Estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) dessas ações de permanência, de modo a oferecer subsídios para a construção e o desenvolvimento de ações de permanência que visam a fomentar a diplomação de estudantes de grupos minoritários, principalmente de estudantes indígenas, nas universidades públicas brasileiras, em processo de adequação à Lei de Cotas nacional (nº 12.711/2012). Esses subsídios se contrapõem ao discurso deficitário em relação às práticas letradas de estudantes minoritários e à prática historicamente constituída de socialização acadêmica embasada na suposta transparência das expectativas institucionais em relação à escrita e numa compreensão do letramento como habilidades cognitivas adquiridas pelos sujeitos e transferíveis para quaisquer contextos. A abordagem de letramento acadêmico adotada aqui orienta-se para a diversidade das práticas letradas e para o dialogismo (BAKHTIN, 2003), fomentando-os nos espaços pedagógicos da ciência em favor da legitimação de novas vozes nas universidades e entende letramento como múltiplas práticas sociais que envolvem a escrita em discursos inscritos ideologicamente, situados histórica e socialmente. O estudo apresenta um panorama, no plano nacional, da formação dos programas de ações afirmativas e da participação política dos povos indígenas na construção da demanda para si por ensino superior e descreve as ações de acesso e de permanência da UFRGS, no âmbito das quais são oferecidos os cursos de leitura e escrita acadêmica focalizados. Possibilidades e demandas para o desenvolvimento das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro são fornecidas pela discussão teórica na área do letramento acadêmico e das ações afirmativas, contemplando perspectivas de intelectuais indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Letramento Acadêmico; Indígenas; Políticas de Permanência.

ABSTRACT

The expansion of access to higher education through quotas initiated at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in 2008, in the same year a public policy of permanence actions was developed. The aim of this study is to analyze the literacy and language actions which are part of the educational initiatives of this policy aimed at indigenous students: the English Course for Indigenous Students and the Academic Reading and Writing Course at the University for Indigenous Students. The theoretical and pedagogical basis for the courses, namely the Academic Literacy Studies (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) (ACLITS), is presented, and its implications for the development of permanence actions aimed at assisting minority students in their undergraduate courses, mainly those actions targeting Indigenous students. Indigenous students have recently had access to Brazilian public universities, which are currently adjusting their admission systems to the national Quota Act (No. 12.711/2012). The contributions of ACLITS oppose language deficit approaches concerning minority students' literacy practices and historically held practices of academic socialization, which are grounded in supposedly transparent institutional expectations and in a perspective of literacy as cognitive skills acquired by individuals and transferable to any contexts. The academic literacy approach adopted here is oriented towards the diversity of literacy practices and dialogism (BAKHTIN, 2003), which should be fostered in pedagogical spaces for building science and to legitimate new voices in the academy. Literacy is defined as multiple social practices that involve writing in ideologically inscribed discourses, and which are situated socially and historically. The study presents an overview of the development of affirmative action programs in Brazil and of the political participation of Indigenous peoples in organizing their demands for higher education. Moreover, the access and permanence actions developed at UFRGS are described in order to contextualize the academic reading and writing courses offered to Indigenous students. Possibilities and demands for the development of affirmative action policies in higher education in Brazil are discussed based on the current theoretical debates on academic literacy and affirmative actions held by indigenous and non-indigenous researchers.

Keywords: Affirmative Actions, Academic Literacy, Indigenous Peoples; Permanency Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAs – Ações Afirmativas

ACLITS – Estudos de Letramento Acadêmico

CAF – Coordenadoria de Ações Afirmativas (UFRGS)

CAPEin – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (UFRGS)

CEPI – Conselho Estadual de Povos Indígenas

CIEI – Curso de Inglês para Estudantes Indígenas (UFRGS)

CIMI – Conselho Missionário Indigenista

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONSUN – Conselho Universitário (UFRGS)

CV – Concurso Vestibular (UFRGS)

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FURG – Fundação Universidade de Rio Grande

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituto de Educação Superior

INep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Museu Nacional e UFRJ)

LEUI – Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (UFRGS)

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFRGS)

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação (UFRGS)

Prolind - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAE – Secretaria de Assuntos Estudantis (UFRGS)

SECAD (Secadi) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU – Secretaria de Educação Superior

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNEMAT- Universidade do Estado do Mato Grosso

UNI ou UNIND – União das Nações Indígenas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	24
1.1 A POPULAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA E SUA PRESENÇA NO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO	24
1.2 INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: COMPILAÇÃO DE DADOS PUBLICADOS	29
1.3 O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO E DEMANDAS POR EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
1.4 DESAFIOS A PARTIR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR VOLTADAS A INDÍGENAS	49
2 O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NA UFRGS	63
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UFRGS	63
2.2 AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFRGS	67
2.2.1 O acesso diferenciado: o vestibular indígena na UFRGS	69
2.2.2 As políticas de Permanência na UFRGS	75
2.3 AS AÇÕES DE PERMANÊNCIAS ORIENTADAS PARA A LINGUAGEM E LETRAMENTOS NA UFRGS	81
2.3.1 Breve histórico das ações de permanência orientadas para a linguagem e letramentos da UFRGS	82
2.3.2 Uma introdução à abordagem pedagógica no âmbito do CIEI e LEUI	86
3. ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SUA RELAÇÃO COM POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA	96
3.1 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO	97
3.2 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO	105
3.2.1 Algumas contribuições pedagógicas dos Estudos de Letramento Acadêmico	127
3.3 A NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO	136
4 CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA VOLTADAS AO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE	148

4.1 A FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA AÇÃO DE PERMANÊNCIA LEUI: QUESTÕES PARA ESTUDO	149
4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA	155
4.2.1 A abordagem dialógica e crítica do letramento no contexto do LEUI	161
4.2.2 Futuras pesquisas para qualificar ações de letramento para a permanência de cotistas na universidade	166
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 – Vagas suplementares abertas para o vestibular indígena entre 2008 e 2013.....	188
APÊNDICE 2 – Questionário aplicado com estudantes indígenas no início da edição do LEUI 2013 / 1º semestre para orientar a construção do projeto pedagógico.	189
APÊNDICE 3 – Questionário aplicado no início da edição do CIEI 2009/1º semestre para orientar a construção do projeto pedagógico.	190
ANEXOS	
ANEXO 1 – Lei de Cotas nº 12.711/2012.	191
ANEXO 2 – Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário/UFRGS.	192
ANEXO 3 – Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário/UFRGS.	194
ANEXO 4 – Instrução Normativa nº 02/2008.	197
ANEXO 5 – Orientações para monitoria CAPEin.	201
ANEXO 6 – Proposta de currículo para o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas.	204
LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS	
Gráficos	
GRÁFICO 1 - Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça, no Brasil - 1991/2010	25

Quadros

QUADRO 1 - População autodeclarada indígena, da participação relativa no total da população do estado e total da população autodeclarada indígena no País, segundo as Unidades da Federação – 2010.	27
QUADRO 2: Crescimento das matrículas em escolas indígenas de nível fundamental e médio.	33
QUADRO 3: Número de escolas indígenas de ensino Básico no Brasil.	34
QUADRO 4: Número de matrículas em graduações no ano de 2011, de acordo com o Inep.	35
QUADRO 5: Síntese dos dados sobre taxas de alfabetização e presença indígena no ensino superior.	36
QUADRO 6: Inscritos no vestibular indígena UFRGS (2008-2010).	72
QUADRO 7: Cursos com mais vagas suplementares criadas para o concurso vestibular indígena.	75
QUADRO 8: : Estado de vínculo de indígenas nos cursos com maior número de não matriculados em 2012 (segundo semestre).	77
QUADRO 9: Orientações para elaboração de tarefas pedagógicas.	89
QUADRO 10: Princípios para a construção de desenho do curso LEUI.	94

INTRODUÇÃO

A Lei das Cotas (nº 12.711/2012) nacional determina a reserva de 50% das vagas das Universidades e Institutos Federais para estudantes que realizaram o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. Essa proporção é informada pelo censo mais recentemente divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No ano de 2008, antes da Lei das Cotas nacional, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul já havia aberto o processo de criação de dez vagas anuais suplementares para estudantes indígenas, para as quais estudantes indígenas concorrem por meio de acesso diferenciado – o vestibular indígena. Essa nova modalidade de entrada iniciou-se em 2008, ano inaugural do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Neste contexto, deu-se meu envolvimento com a política de permanência dos estudantes indígenas e minha motivação para a presente pesquisa.

No ano de 2009, quando realizei os Estágios de Docência em Língua Inglesa I e II na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com minha colega Bruna Morelo, consolidamos uma parceria de construção do *Curso de Inglês para Estudantes Indígenas*, uma das ações da política de permanência para os estudantes indígenas ingressos na Universidade. O curso de inglês contou com sete edições, de duração semestral, sendo oferecido até o primeiro semestre de 2012. Na sua primeira versão, participaram Alana Zanardo Mazur, estudante do curso de bacharelado em Letras e Bruna Morelo, que escreveu seu trabalho de conclusão da graduação de Licenciatura em Letras a respeito dessa ação, intitulado “O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS.”.

Desde 2009 seguimos, Bruna Morelo e eu, colaborando continuamente com a política de permanência, gerando além do curso de inglês, um novo curso, o *Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas*, com a primeira edição no segundo semestre de 2012, que atualmente, no primeiro semestre de 2013, está em sua segunda edição. Em ambos os cursos, as atividades de aula foram desenvolvidas para qualificar a participação dos estudantes indígenas em seus cursos de graduação, tendo por finalidade mais ampla contribuir para a permanência dos estudantes até a diplomação. Nesse processo de seis anos, que passa por iniciar, acompanhar, conceber, organizar e executar essas duas ações da política de permanência para indígenas na UFRGS, todo o planejamento dos cursos foi feito de forma

voluntária e vinculado à UFRGS sob a forma de projetos de extensão, quando assim o logramos. Nosso envolvimento no curso se dá em vários âmbitos, um deles é a busca por novos parceiros e participantes. Conosco já trabalharam ao todo cinco duplas de estágio: somos doze professoras que já atuamos nos cursos como professoras voluntárias¹ ou como estagiárias², sob a orientação de três professoras do Instituto de Letras³ e a colaboração constante de uma professora da Faculdade de Educação, da área de educação indígena⁴.

De acordo com relatórios da UFRGS (2012), os alunos indígenas matriculados na Universidade são majoritariamente da etnia Kaingang (42 ingressantes até o vestibular indígena de 2012), também ingressaram alguns Guarani (houve quatro Guarani ingressantes até 2012) e um estudante peruano, que se autoidentifica como Guara-Inca⁵, ou seja, Inca e Guarani. Frequentando os cursos de inglês e de leitura e escrita ao longo desses anos, houve uma maioria de universitários Kaingang (duas inscrições, entre os Guarani). Nesses caminhos de ensinar e aprender na universidade, tornou-se importante fazer uma autorreflexão sobre a trajetória percorrida para compreender melhor e explicitar o que estamos fazendo por meio dessas ações pedagógicas, como essas ações se relacionam com as outras iniciativas acadêmicas que visam à permanência, que rumos estamos tomando ao organizar esses cursos e quem nos acompanha nessa jornada⁶. *Quem* aqui significa professores, pesquisadores e estudantes – indivíduos que empenham seus tempos –, universidades, setores governamentais e universitários, instituições, organizações e coletividades.

Isso se torna especialmente relevante para a consolidação das ações de permanência que concernem os estudos da linguagem que vimos desenvolvendo, que contam com o envolvimento de professoras e estagiárias em final de graduação do curso de Letras, que antes da experiência com os cursos ministrados à comunidade indígena universitária da UFRGS possuíam pouco ou nenhum contato com os povos indígenas, suas línguas, suas escolas indígenas, sua educação indígena tradicional, seus territórios, tradições, culturas, artes,

¹ Alana Zanardo Mazur (2008 e 2009).

² Roberta Franco Neto e Ana Cristina Balestro (2010), Sofia Robin e Ana Paula Scoll (2012), Nathália Gasparine, Aline Rosa e Joana Luz (2012), Luana Lamberti e Luana Talasca (2013), todas estudantes de graduação do Instituto de Letras da UFRGS.

³ Professora Margarete Schlatter, que orientou duas duplas de estágio (2009 e 2010), incluindo Bruna Morelo e eu; Professora June Campos, que orientou uma das duplas (2012); e Professora Simone Sarmento, orientadora de duas duplas (2012 e 2013).

⁴ Professora Maria Aparecida Bergamaschi. Contamos também com a colaboração inicial da Professora Ana Lúcia Tettamanzy do Instituto de Letras, que também desenvolve trabalho com a comunidade indígena.

⁵ Em algumas reuniões da política de permanência das quais participei, o estudante assim brincou a respeito de sua identidade, identificando desse modo seu vínculo com as etnias Guarani (Brasil) e Inca (Peru).

⁶ Nesta pesquisa, adotamos os termos *ação / ações* – como em *ações pedagógicas*, por exemplo – recorrentes na literatura sobre Políticas Linguísticas e sobre políticas de Ações Afirmativas, como o próprio nome *Ações Afirmativas* sugere. Com esses termos nos referimos a *iniciativas em prol de uma política específica*, neste caso, da política de permanência decorrente da política de Ações Afirmativas no Brasil.

espiritualidades, hábitos, o *Nhande Reko* – o modo de ser Guarani, as metades Kaingang – *Kamé e Kairu* –, questões políticas ou mesmo com indivíduos dos nossos povos originários.

Trabalhando com indígenas universitários na UFRGS, pude conhecer pessoalmente sobre a presença indígena na Universidade, na nossa cidade e em outras cidades do Estado, e entrar em contato com suas cotidianidades, saber mais a respeito do Brasil, reconhecer o que antes desconhecia. Comi o bolo de milho assado na cinza, o milho preto queimado na brasa, escutei a história do lobisomem contada pela bisavó de 107 anos de nosso estudante Kaingang, dancei na roda Guarani arrastando o pé na terra poeirenta, apreendi algo sobre os desafios que enfrentam as comunidades indígenas, busquei textos em português e inglês que se relacionassem com a vida de meus alunos, ensinei leitura em inglês para os Kaingang, aprendi sobre mim mesma.

Depois disso, ao passar pelas mulheres indígenas no centro da cidade, expondo seus artesanatos nas calçadas, com um grupo de crianças, que às vezes estão cantando e tocando instrumentos musicais, experimento essa presença com outros sentidos, diferentemente, no meu entendimento, do nosso costumeiro *Juruá Reko*, expressão dos Guarani para nomear o modo de ser não indígena. Transpor essa curiosidade e satisfação pessoal de saber mais sobre o Brasil, sobre os “parentes”, como costumam referir-se uns aos outros, para os estudos, ler a respeito dos indígenas, sua(s) história(s), seus valores e suas lutas fez, aos poucos, conhecer melhor os nossos estudantes e também colegas na comunidade universitária. No entanto, aqui realizo um recorte acadêmico para contar parte da história e refletir sobre o ingresso do indígena na vida acadêmica. O bolo de milho assado na cinza, as danças, a educação indígena, as lutas pela terra⁷ não ficam totalmente de fora desse recorte, porque também fazem parte da história e da constituição identitária desses sujeitos, mas aqui focalizo uma história de participação conquistada mais recentemente e que acompanho desde o início: os desafios do enfrentamento com o outro decorrentes do ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação e na vida acadêmica da UFRGS, a partir da intencionalidade (oficializada e em construção na universidade) de sua permanência até a diplomação.

Em relação à pesquisa a ser desenvolvida durante o mestrado, dando continuidade ao trabalho e estudos que envolveram desde o princípio a atuação no *Curso de Inglês para Estudantes Indígenas* e, especialmente, no *Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas*, em um primeiro movimento a iniciativa foi a de realizar um estudo de

⁷ Para saber mais a respeito da dança e da escola Guarani, da educação ameríndia, ver Menezes e Bergamaschi (2009). A respeito da presença indígena nas cidades gaúchas, ver Rosado e Fagundes (2013). E a respeito de “o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, como diz o próprio título da obra, a partir da visão do primeiro indígena Mestre em Antropologia Social no Brasil, ver Luciano (2006).

cunho etnográfico na área dos Letramentos Acadêmicos. Esse movimento partiu, também, da demanda por esse tipo de estudo na bibliografia consultada, mas principalmente de inquietações imediatas, e abrangentes, para as professoras dessas ações de permanência: com que letramentos os calouros indígenas se deparam na universidade inicialmente e com os quais (não) se engajam? Os dois cursos integrantes das ações de permanência estão em uma construção viva e constante de seus currículos, projetos e materiais didáticos, o que torna recorrente esse questionamento para as professoras que atuam diretamente em sua idealização e desenvolvimento.

Assim, o objetivo – hoje perceptivelmente ambicioso – que motivou inicialmente minha pesquisa de mestrado foi alcançar uma maior compreensão sobre as práticas letradas universitárias na área do conhecimento mais requisitada pelos ingressantes indígenas – a área da saúde – em que ingressou a maioria dos estudantes com os quais tínhamos contato nas ações de permanência. A ideia inicial era fomentar ações de permanência (como os cursos de Inglês e de Leitura e Escrita da UFRGS) com um relatório de pesquisa contendo conhecimento sistematizado sobre as demandas relacionadas à escrita enfrentadas pelos calouros indígenas, como as demandas em termos de línguas, de produção escrita e leitura, gêneros discursivos, tarefas pedagógicas, avaliações envolvidas nos semestres iniciais, especialmente no curso de medicina, além de discursos e valores a respeito dessas questões de letramento, bem como discursos sobre os próprios grupos minoritários, cuja presença é tão recente nas academias brasileiras, discursos que podem se relacionar à permanência nas graduações. Esse conhecimento seria usado para fomentar a construção dessas ações de permanência e de seus currículos, e colaboraria diretamente com a pesquisa de minha colega Bruna (MORELO, 2012).

No entanto, em meio à trajetória de consolidação das políticas de acesso de indígenas ao ensino superior brasileiro e de construção da política de permanência, mais especificamente na UFRGS, já vínhamos desenvolvendo diversas ações ou atividades integradas a essa trajetória, de modo que, complementarmente à minha intenção inicial de pesquisa de mestrado mencionada acima, também se tornou clara a necessidade de buscar teorias que dialogassem com o trabalho sendo realizado e que pudessem contribuir em suas continuidades. Essa organização de uma abordagem teórica se prestará à construção das ações de permanência que dizem respeito ao uso da linguagem na universidade e aos letramentos

exigidos nos cursos de graduação, em relação aos quais queremos promover experiências com os estudantes⁸ nas ações de permanência que vimos desenvolvendo nesta Universidade.

Também se fez relevante um estudo mais atento do contexto nacional para a formação dos programas de ações afirmativas e da participação dos povos indígenas na construção da demanda por ensino superior para si e as modalidades de ensino universitário de que participam, para que conhecêssemos mais a respeito do contexto político em que se inserem nossos estudantes e, conseqüentemente, nosso próprio trabalho. Como professoras que atuamos diretamente nas ações de permanência, é fundamental compreender como nosso campo de atuação é pesquisado e tratado teoricamente, além das compreensões advindas das práticas que já vínhamos desenvolvendo com os universitários indígenas durante as edições dos cursos, sobretudo quando se coloca em nosso horizonte a ambição de estudar práticas inseridas em outras áreas do conhecimento, como a área da saúde.

Tendo em vista a participação de estagiárias e futuros professores nos cursos de inglês e de leitura e escrita já sendo ofertados, a colaboração que pretendemos manter com professores de língua e professores pesquisadores da UFRGS e de outras universidades que promovem iniciativas semelhantes e, também, o desejo de manter e qualificar os cursos na área das linguagens como ações de permanência, o presente estudo tem como interlocutores projetados os colaboradores dessa ação específica na UFRGS (professores e estagiários da área de Letras e das outras áreas que recebem os estudantes indígenas, comissões acadêmicas e administrativas que se dedicam às políticas de Ações Afirmativas), em um contexto mais restrito, e, de maneira mais ampla, profissionais atuantes em outros contextos acadêmicos e setores educacionais que lidam com o acesso, acolhimento e permanência de indígenas, ou grupos minoritários, no ensino superior brasileiro. Sendo assim, além de informar nossos próprios colegas de atuação e formação profissional nas políticas de permanência da UFRGS, este trabalho pode contribuir para a construção de ações de permanência por meio de iniciativas de ensino de línguas, de leitura e escrita acadêmica, destinadas aos públicos minoritários ingressantes no ensino superior em outras instituições.

A recente aprovação da Lei de Cotas (nº 12.711/2012) estimula a entrada de indígenas, pretos e pardos em proporção mínima correspondente à participação relativa desses grupos na população dos estados brasileiros, além de estudantes de baixa renda, em todas as instituições federais de ensino. A partir da possibilidade de mudança nos grupos de estudantes das

⁸ Alguns textos publicados e em preparação sobre nossa experiência de ensino de inglês e de leitura e escrita para os estudantes indígenas e sobre os cursos que idealizamos são: Morelo (2010), Dilli e Morelo (2011); Morelo e Dilli (2013a); Morelo e Dilli (2013b); Dilli e Morelo (em preparação).

universidades federais brasileiras, muitas outras instituições se depararão com a presença de minorias étnicas e sociais, sendo que a ocupação das vagas pode chegar a 50% do seu total, ou até mesmo ultrapassar esse percentual, se considerarmos também o acesso universal. Diante da geração de um panorama nacional tão expressivo, em contraposição àquela inclinação inicial para a obtenção de um relatório de pesquisa oriundo de um estudo qualitativo de cunho etnográfico na área da saúde, ao decorrer do período de mestrado e durante as decisões realizadas no processo de escrita desta dissertação, a condução de um estudo de campo na área dos letramentos em contextos universitários da saúde foi passando a um segundo plano. Isso se deu também pelo fato de que a incursão teórica – na área dos Letramentos e Letramentos Acadêmicos – e contextual – em termos de políticas nacionais de cotas na educação superior e de engajamento político de indígenas – são requisitos para a realização de um estudo de campo que tenha ecos em ações da política de permanência de indígenas na universidade, no meu entendimento. A apresentação dessa incursão de revisão bibliográfica e de dados estatísticos já constituiu extensivo trabalho, para as dimensões de uma dissertação de mestrado. Embora esse breve relato sobre as decisões de pesquisa esteja disposto coerentemente aqui nesta introdução, isso não quer dizer que o caminho não tenha tido seus trechos tortuosos: caminhei graças às belas parcerias de discussão que, afortunadamente, foram naturalmente se constituindo e a uma curiosidade que se manteve insistentemente me movendo pelas leituras e escritas. Assim, a presente pesquisa não enfocará a complexa e rica experiência de contato pessoal com os indígenas, ou descrição de contextos de imersão dos mesmos na academia, num sentido de relato etnográfico, tampouco folclores de qualquer natureza ou especificidades étnicas. A leitura do presente relato de pesquisa não vai contemplar a um leitor que porventura busque por esse teor de conteúdo.

Retomando a minha trajetória de pesquisa, nesse caminhar passei a priorizar a apresentação de subsídios de ordem teórica e reflexiva para a construção de ações de política de permanência, oriundos de leituras na área dos Letramentos, Letramentos Acadêmicos e Ações Afirmativas em diálogo com minha experiência a partir de meu engajamento, criação e atuação nos cursos de inglês e leitura e escrita para estudantes indígenas na UFRGS. Ao realizar a investigação bibliográfica, que não era “o” foco inicial desta pesquisa, não registrei a pesquisa de levantamento bibliográfico em si, ou apliquei uma metodologia reconhecida de revisão bibliográfica⁹, registrando períodos ou critérios de busca, como datas de publicação

⁹ Algumas das plataformas de busca utilizadas: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>; <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>; <<http://sabi.ufrgs.br/F?RN=56502239>>; <<http://www.lume.ufrgs.br/>>;

ou termos pesquisados, por exemplo. Tendo em vista os caminhos abertos até aqui, este trabalho pretende fazer uma apresentação ou contextualização da presença indígena no Brasil e nos programas de ações afirmativas, bem como contribuir para a fundamentação teórica de ações de permanência que envolvam o ensino de línguas e letramento acadêmico a partir das ações em desenvolvimento na UFRGS.

Para tal, no capítulo 1 apresento um panorama a respeito da situação brasileira quanto ao acesso ao ensino superior dos povos indígenas e, no capítulo 2, de modo mais detido, sobre o programa de ações afirmativas em desenvolvimento na UFRGS desde 2008. Como meu foco são as iniciativas que visam ao letramento acadêmico, no capítulo 3 discuto uma abordagem teórica fundamentada nos estudos de Letramento Acadêmico (LEA & STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004). Esse aporte dos estudos de Letramento Acadêmico, que vem se consolidando como fundamento aos projetos pedagógicos desenvolvidos nos cursos na UFRGS, pode contribuir para iniciativas de outras instituições interessadas em desenvolver ações de permanência semelhantes a essa aqui apresentada e fornecer subsídios para discussões em futuras pesquisas¹⁰ no âmbito dessas ações de permanência.

As questões que nortearam a sistematização das informações sobre a situação indígena e o contexto acadêmico e da fundamentação teórica relevante para as ações de permanência em foco foram as seguintes:

Qual é o contexto de criação das propostas de acesso ao ensino superior destinadas aos povos indígenas que ocorrem no Brasil no âmbito das políticas afirmativas?

Como são as políticas de acesso e permanência para indígenas na UFRGS relacionadas ao ensino de língua e letramento?

Qual seria um marco teórico apropriado para o desenvolvimento de ações de permanência que têm como finalidade o ensino da leitura e da escrita na universidade para estudantes indígenas?

<<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>>;< <http://wac.colostate.edu/>>;< <http://portal.inep.gov.br/home>>;<<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>>;< <https://scholar.google.com.br/>>.

¹⁰ Algumas pesquisas em andamento na UFRGS: Nathália Gasparine defenderá o trabalho de conclusão de curso na graduação em Licenciatura em Letras Português / Inglês, intitulado “Experiência Docente no Curso de Leitura e Escrita para Estudantes Indígenas Universitários: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena”, em julho de 2013. Há também o projeto de mestrado em desenvolvimento, “A trajetória de elaboração de um curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS” (MORELO, 2012), e o projeto de doutorado “Políticas de escritas afirmativas: estudo sobre as estratégias de estudantes cotistas para lidar com as práticas de letramento acadêmico.” (SITO, 2013).

Assim, no capítulo 4 proponho orientações para a qualificação da política de permanência de minorias étnicas com vistas à diplomação universitária, explorando mais especificamente a experiência relacionada aos estudantes indígenas na UFRGS, e o direcionamento de ações de permanência voltadas ao ensino de línguas e letramento em universidades. Para isso, retomarei demandas envolvidas nessas ações de permanência em andamento na UFRGS, contemplando sua configuração pedagógica atual. Apresento algumas lacunas ainda hoje existentes nos estudos de Letramento Acadêmico a respeito de práticas de leitura e escrita nas disciplinas e cursos de graduação, bem como desafios e possibilidades de orientação sugeridos aos programas de Ações Afirmativas pelos estudos revisados nessa dissertação e que, segundo minha interpretação, apontam possibilidades de desenvolvimento para ações que enfocam permanência. Nesse capítulo ainda pretendo indicar alguns interesses focais, perguntas e metodologias para o desenvolvimento de pesquisas na área da linguagem conjugadas a ações de políticas de permanência de estudantes minoritários em instituições de ensino superior. No capítulo 5, retomo os objetivos, o contexto amplo e a relevância da pesquisa apresentada, em minhas breves considerações finais.

Como mencionado anteriormente, para atender aos questionamentos da pesquisa, realizei pesquisa bibliográfica na área da educação indígena e políticas de acesso e permanência, iniciando nas publicações da UFRGS a respeito dos indígenas na universidade. Existem diversos arquivos disponibilizados em sites online por entidades indigenistas e é possível perceber uma produção significativa de intelectuais indígenas. Nessa produção, nota-se a legitimação dos discursos construídos por intelectuais não indígenas – no recorte apresentado nessa dissertação – a respeito dos povos tradicionais no que concerne às Ações Afirmativas. Em outras palavras, o diálogo no âmbito teórico está ocorrendo com a participação indígena no que tange a essas ações. Quanto aos dados censitários, solicitei ajuda pessoalmente na Faculdade de Geografia da UFRGS, onde me receberam atenciosamente, o que me revelou alguns detalhes a respeito da complexa plataforma do IBGE online (<<http://www.ibge.gov.br/home/>>). A respeito do campo dos Estudos de Letramento Acadêmico, realizei pesquisas bibliográficas diversas, trocando e dialogando com Bruna Morelo e Luanda Sito. Juntas, estabelecemos uma rede de trocas de literatura muito valiosa, também na área de Ações Afirmativas, discutindo leituras e indicando novas referências uma às outras. Parte dessa revisão bibliográfica foi utilizada na composição da primeira disciplina focada em letramentos acadêmicos, “Leituras Dirigidas - Estudos sobre letramento acadêmico” oferecida no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, ministrada pela Prof^a Dr^a Margarete Schlatter no segundo semestre de 2012.

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

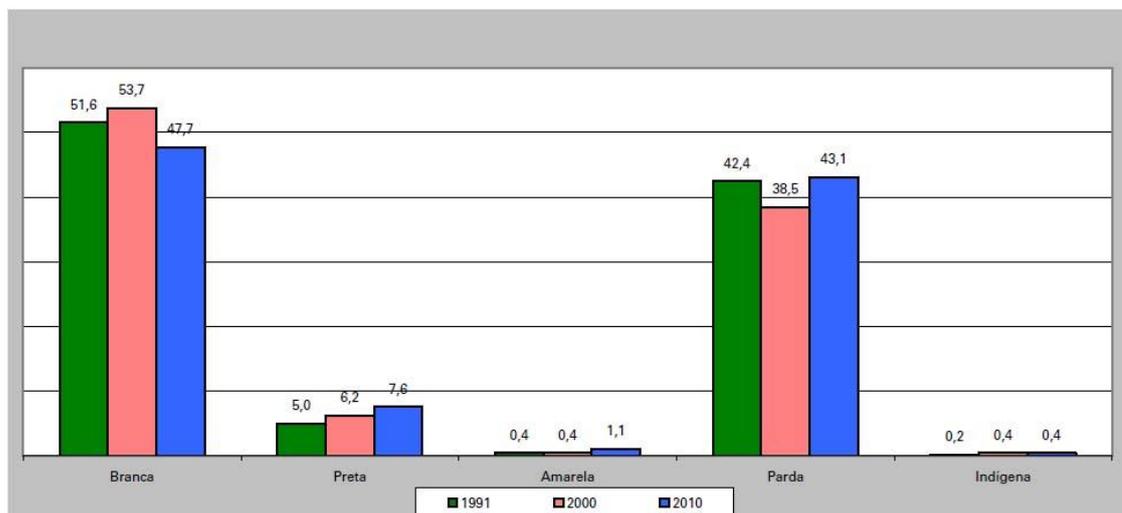
Este capítulo trata da situação de educação universitária dos indígenas no Brasil. Para isso, será abordado o contexto que gerou o surgimento de Ações Afirmativas destinadas aos povos indígenas no Ensino Superior brasileiro. Conforme veremos mais adiante, dados já levantados (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; LUCIANO, 2006; CAJUEIRO, 2008; UFRGS, 2013), revelam a extensão da presença de estudantes indígenas em cursos de graduação a partir da virada do século. Apresentam-se as principais demandas dos povos indígenas ao buscarem a formação na Educação Superior, que iniciativas vêm se construindo em vista de atenderem-se às demandas, bem como a legislação nacional a respeito de cotas. Um breve histórico de mobilizações que se configuram como um movimento indígena no Brasil é apresentado, assim como o engajamento formal da nação como signatária de resoluções internacionais com implicações para a construção de políticas relacionadas ao acesso ao ensino superior de povos indígenas. Apresentam-se ainda algumas possibilidades levantadas na literatura para a participação indígena nas universidades e desafios todavia existentes na atenção às mesmas.

1.1 A POPULAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA E SUA PRESENÇA NO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

[...] a presença do Índio Universitário nas academias brasileiras ao longo do tempo representará também a transformação do Estado, gerando equidade e qualidade social, econômica e política. (TERENA, 2013, p.13).

A educação superior no Brasil tem tomado novos rumos quanto à diversidade social e étnico-racial. No ano de 2012, o governo federal regulamentou a Lei das Cotas (nº 12.711/2012, ANEXO 1), na qual se estabeleceu que até 2016 as universidades públicas e institutos federais devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, com distribuição de vagas entre populações negras, pardas e indígenas, em número proporcional à participação relativa de cada raça nos estados onde as vagas serão oferecidas. Servirão de base para a definição das percentagens

destinadas a cada etnia nas universidades de cada estado brasileiro, dados providos em censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale salientar que a classificação de raça “indígena” nesses censos foi introduzida somente no ano de 1991 (TENDÊNCIAS..., 2005) e que a partir do censo de 2010 ocorreu a inclusão de dados sobre língua e etnia, que podem ser índices censitários em caso de não ocorrer autoidentificação dos indivíduos com a categoria “indígena”. A inclusão desses dados pode ter consequências para resultados censitários sobre a população indígena (OS INDÍGENAS..., 2012), juntamente com outros fatores histórico-políticos, também complexos e difíceis de precisar, como veremos mais adiante¹¹. Segue abaixo a distribuição por cor ou raça da população nacional, nos últimos três Censos Demográficos.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Gráfico 1: Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça, no Brasil - 1991/2010

Quanto às representatividades populacionais relativas nos estados, quesito a ser utilizado para a definição de número de vagas a serem disponibilizadas para indígenas nas instituições federais de ensino a partir do ano de 2016, somente seis estados possuem população autodeclarada indígena acima de 1%. Roraima detém o maior percentual de participação relativa no total da população do estado, com 11% de indígenas, enquanto 50%

¹¹ O primeiro Recenseamento Geral do Brasil data de 1872, e a classificação de cor ou raça utilizada pelo IBGE nos Censos Demográficos inclui as seguintes categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena, mas a última categoria – indígena – foi introduzida no Censo Demográfico 1991, de acordo com publicação do IBGE (TENDÊNCIAS..., 2005). Nas referências censitárias de 1991, 2000 e 2010, pelo chamado Questionário da Amostra, “Os domicílios foram selecionados a partir de duas frações amostrais: nos municípios com população abaixo de 15 mil habitantes, pesquisaram-se 20% dos domicílios e, naqueles com 15 mil habitantes ou mais, 10%.” (OS INDÍGENAS..., 2012, p. 4). Já pelo outro questionário, o questionário Básico, se tem acesso a todos os domicílios. Mudanças vêm ocorrendo a partir do Censo de 2010 por meio da inclusão de dados sobre língua e etnia (OS INDÍGENAS..., 2012), dados que podem refletir nos resultados de população indígena, mesmo nos casos em que não haja a autodeclaração de indígena por parte do indivíduo.

das 27 Unidades da Federação encontram-se abaixo da média nacional, que é de 0,4%, inclusive o Rio Grande do Sul, que possui 0,3% de indígenas na população total do estado e 4% da população autodeclarada indígena no total da nação. O Estado do Amazonas é a Unidade da Federação com a maior população autodeclarada indígena do país, com 168,7 mil, único a possuir população autodeclarada superior a 100 mil; já o Rio Grande do Norte possui a menor, 2,5 mil habitantes indígenas. Na maioria das Unidades da Federação, a faixa populacional é de 15 mil a 60 mil indígenas. (OS INDÍGENAS..., 2012)

Segundo estudo comparativo entre os censos demográficos 1991, 2000 e 2010, ocorreu um crescimento atípico¹², de 10,8%, da população indígena no período entre os anos 1991 e 2000 (em comparação ao 1,6% de crescimento da população não indígena) ocorrido principalmente em áreas urbanas.

Sendo assim, independentemente da área geográfica onde estivessem residindo, o Censo Demográfico 1991 revelou que em 34,5% dos municípios brasileiros residia pelo menos um indígena autodeclarado; no Censo Demográfico 2000, esse número cresceu para 63,5%; e, segundo os dados mais recentes, do Censo Demográfico 2010, atingiu 80,5% dos municípios brasileiros. Esse espalhamento da população indígena foi mais significativo na Região Nordeste. (OS INDÍGENAS..., 2012, p.4).

Como veremos na seção 1.3, esse crescimento populacional indígena nos números detectados pelo IBGE¹³ coincide com a regionalização de organizações indígenas que ocorreu a partir da década de noventa, terceira década de um movimento nacional indígena, cuja existência e reivindicações coincidiram com a valorização da categoria e do termo ‘índio’. Até finais da década de cinquenta, período progressista, o termo era desvalorizado socialmente no Brasil, e as políticas indigenistas buscavam conduzir o índio à civilização, eliminando esse “entrave”, “estorvo” ou “amarra”, ao desenvolvimento nacional, nos termos de Munduruku (2012).

¹² “Não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno. Muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais. Segundo Luciano (2006), esse incremento poderia estar associado à melhoria nas políticas públicas oferecidas aos povos indígenas.” (OS INDÍGENAS..., 2012, p.4). De acordo como documento, este crescimento corrobora um processo de *etnogênese*, ou seja, a “Emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas (OLIVEIRA, 1998). A ‘etnogênese’ é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional (LUCIANO, 2006).” (OS INDÍGENAS..., 2012, p.4). Em média, houve decréscimo em áreas urbanas e aumento populacional em áreas rurais, entre 2000 e 2010.

¹³ Algumas possibilidades que contribuem mutuamente para explicações desse crescimento apontadas por um estudo do IBGE são o crescimento vegetativo de indígenas (número de nascimentos superando o de mortes); a imigração internacional de povos indígenas de países limítrofes; aumento da população de indígenas urbanizados que optaram pela categoria indígena no Censo Demográfico de 2000. (TENDÊNCIAS..., 2005)

Hoje, a participação relativa de indígenas na população total de cada estado é representada, segundo o último Censo, de 2010, de acordo com o quadro abaixo (OS INDÍGENAS..., 2012, p.11):

Unidades da Federação	População autodeclarada indígena	Unidades da Federação	Participação relativa	
			No total da população do estado (%)	No total da população autodeclarada indígena do País (%)
Amazonas	168 680	Roraima	11,0	6,1
Mato Grosso do Sul	73 295	Amazonas	4,8	20,6
Bahia	56 381	Mato Grosso do Sul	3,0	9,0
Pernambuco	53 284	Acre	2,2	1,9
Roraima	49 637	Mato Grosso	1,4	5,2
Mato Grosso	42 538	Amapá	1,1	0,9
São Paulo	41 794	Tocantins	0,9	1,6
Pará	39 081	Rondônia	0,8	1,5
Maranhão	35 272	Pernambuco	0,6	6,5
Rio Grande do Sul	32 989	Maranhão	0,5	4,3
Minas Gerais	31 112	Pará	0,5	4,8
Paraná	25 915	Paraíba	0,5	2,3
Ceará	19 336	Alagoas	0,5	1,8
Paraíba	19 149	Bahia	0,4	6,9
Santa Catarina	16 041	Rio Grande do Sul	0,3	4,0
Acre	15 921	Espirito Santo	0,3	1,1
Rio de Janeiro	15 894	Santa Catarina	0,3	2,0
Alagoas	14 509	Sergipe	0,3	0,6
Tocantins	13 131	Paraná	0,2	3,2
Rondônia	12 015	Distrito Federal	0,2	0,7
Espirito Santo	9 160	Ceará	0,2	2,4
Goiás	8 533	Minas Gerais	0,2	3,8
Amapá	7 408	Goiás	0,1	1,0
Distrito Federal	6 128	São Paulo	0,1	5,1
Sergipe	5 219	Rio de Janeiro	0,1	1,9
Piauí	2 944	Piauí	0,1	0,4
Rio Grande do Norte	2 597	Rio Grande do Norte	0,1	0,3

Quadro1: População autodeclarada indígena, da participação relativa no total da população do estado e total da população autodeclarada indígena no País, segundo as Unidades da Federação - 2010

A regulamentação da Lei das Cotas (nº 12.711/2012) nacional realizada por meio do Decreto nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012, garante que, mesmo nos casos em que o percentual de indígenas seja inferior a um por cento da população total (caso da maioria dos estados brasileiros), o número de vagas mínimo a ser oferecido seja de uma vaga, dentro do

percentual de cinquenta por cento destinado ao sistema de entrada por cotas em cada instituição de ensino federal¹⁴.

Antes mesmo da regulamentação nacional da Lei de Cotas em 2012, sistemas de entrada diferenciados propostos pelas chamadas Ações Afirmativas (doravante AAs) já vinha configurando mudanças nos cenários acadêmicos em algumas universidades brasileiras. De acordo com Cajueiro (2008), a primeira iniciativa de acesso diferenciado direcionado ao público indígena ocorreu no Paraná, em 2001¹⁵. Naquele mesmo ano, a “Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT – se tornou a universidade brasileira pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implementação de seu curso de Licenciatura Intercultural.” (CAJUEIRO, 2008, p.2) A partir do levantamento feito pelo autor, com a ressalva de que dados oficiais sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras ainda não haviam sido sistematizados, até 2008 as estimativas do Conselho Nacional de Educação apontavam a presença de 5.000 estudantes universitários indígenas formados ou formandos, entre os quais “cerca de 1.600 cursavam as licenciaturas interculturais indígenas e os demais estudavam cursos universitários regulares, sem orientação diferenciada ou intercultural (LUCIANO, 2009).” (PALADINO, 2013, p.107). Já em 2011, cerca de 6 mil estudantes indígenas estavam frequentando universidades brasileiras, de acordo com Bergamaschi (2013, p.129), e para Paladino: “No início do ano de 2011, estimava-se uma presença de cerca de 7.000 indígenas no ensino superior ” (PALADINO, 2013, p.107). Considerando, portanto, que no Brasil, de acordo com o Censo Demográfico 2010, a população indígena correspondia a 0,4%¹⁶ da população total, com 817 mil pessoas autodeclaradas indígenas (OS INDÍGENAS..., 2012), seria possível inferir que aproximadamente 0,86% da população indígena brasileira frequentava a universidade em 2011.

¹⁴ Este mesmo Decreto nº7.824/2012, no parágrafo 1º do Art. 5, também determina que “§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.”

¹⁵ Segundo Cajueiro (2008), esta iniciativa no Paraná decorre da “Lei Nº 13.134, de 18 de abril de 2001, a qual determinava a disponibilização de 03 vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses, a serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas daquele estado.” (2008, p.2).

¹⁶ É importante ressaltar que no estudo censitário que gerou esse dado não foram contabilizados “povos indígenas brasileiros considerados ‘índios isolados’, pela própria política de contato, como também indígenas que estão em processo de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural (LUCIANO, 2006) e, consequentemente, ainda não estão se autodeclarando como tal.” (OS INDÍGENAS..., 2012, p.5). É possível que um habitante de terras indígenas não se autodeclare indígena por meio do quesito cor ou raça do censo, assim, em 2010, foi aprimorada a investigação desse contingente populacional com critérios de identificação indígena utilizados em censos nacionais de diversos países, pela introdução do pertencimento étnico (autoidentificação relativa ao nome da etnia, a língua falada no domicílio e a localização geográfica).

Embora o número de estudantes indígenas no ensino superior não supere um por cento da população total de indígenas, é importante destacar o crescimento acelerado nas matrículas na educação superior, lembrando que, até a década de noventa, o número total de indígenas nesse nível de ensino não chegava a 500 (LUCIANO, 2006). Isso significa que o número total de estudantes indígenas inscritos no ensino superior aumentou cerca de quatorze vezes desde então, marcando a virada do século como um momento de crescimento robusto no acesso à educação superior pela população indígena brasileira. Segundo Paladino (2013), este fenômeno reflete, entre outras coisas, o impacto das políticas de ação afirmativa, principalmente da política de cotas.

Como veremos na próxima seção, a partir da bibliografia consultada e dos relatórios censitários não foram encontrados dados a respeito de índices de conclusão do ensino médio da população indígena brasileira, tampouco no recorte das regiões, etnias, ou estados. Apenas estão disponíveis os dados sobre taxas de escolarização (ou seja, o índice de retenção e/ou de desistência), que se referem aos anos médios de escolarização dos indivíduos (que variam entre as grandes Regiões) e números de matriculados em cada etapa do ensino fundamental, que não informam, entretanto, a respeito da conclusão dos níveis básicos e médios. Precisão nos dados de conclusão do ensino médio por indígenas indicaria os resultados da formação escolar indígena e, por conseguinte, a possibilidade de demanda por vagas no ensino superior.

1.2 INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: COMPILAÇÃO DE DADOS PUBLICADOS

Nesta seção reúno dados, principalmente estatísticos, de diferentes fontes e recortes, em uma tentativa de dar visibilidade às informações, em uma escala nacional, disponíveis hoje sobre o acesso e possíveis demandas por ensino superior por parte dos indígenas. Para chegarmos a um panorama estatístico claro e que nos indique a dimensão de acesso e demandas, entretanto, a reunião ou organização desses dados se mostrou insuficiente e imprecisa. Resumidamente, os dados relevantes divulgados até agora e que pude reunir aqui consistem em: diferentes modalidades de acesso ao ensino superior diferenciado para o público indígena; distribuição regional desse acesso e características gerais das instituições que o ofertam; faixa etária e matrículas em diferentes níveis de ensino para a população indígena; número de escolas indígenas; e dados relacionados aos anteriores que dizem respeito a outras categoriais censitárias raciais (branco, negro, etc).

Como se tornará notável na totalidade deste capítulo, nesta seção será possível perceber que há variação em relação a certos dados estatísticos quando consultadas fontes

diferentes. Quando da tentativa de leitura de um dado em relação ao outro, vê-se também inconsistências na própria geração dos dados – devido, por exemplo, ao não registro ou a um registro impreciso de pertencimento étnico ou de raça, que varia com o passar dos anos e com a forma de consulta, dentre outros fatores, e devido à produção incompleta de dados, como, por exemplo, a inexistência de dados sobre a conclusão nos diferentes níveis educacionais por parte de indígenas, já mencionada anteriormente, a diferente categorização nos dados, etc. Diante dos dados já publicados e compilados aqui, é um exercício difícil realizar um cruzamento de informações e a produção de novas compreensões sobre a presença indígena nos diferentes níveis educacionais, sobre o acesso e a possibilidade real de demanda por esses níveis, em especial pelo nível superior de educação. Mesmo sendo um exercício difícil, frustrante ou confuso, esta seção apresenta o registro inicial de um panorama com alguns números, ou falta deles, simbólicos a respeito da participação indígena nas instituições de educação do Estado brasileiro.

No ensino superior brasileiro, a presença dos estudantes indígenas se dá em duas modalidades: nas licenciaturas ou cursos interculturais destinados especificamente a esse público ou em cursos já antes existentes em instituições acadêmicas, por meio de políticas de reserva ou criação de vagas para indígenas. Segundo Bergamaschi, no ano de 2011 a modalidade da participação de estudantes indígenas em cursos já existentes, ocorria em cerca de 70 universidades brasileiras. (BERGAMASCHI, 2013). No entanto, esses dados a respeito da educação superior indígena são de difícil acesso, “Cabe destacar que não existe um levantamento atualizado e exaustivo sobre tal assunto.” (PALADINO, 2013, p.103). Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por exemplo, foram disponibilizados pelas próprias universidades, mas nem todas as universidades realizam o registro da origem étnico-racial dos seus estudantes, o que torna esses dados incompletos. Além do Inep, outra fonte de consulta sobre isso é o *Projeto Trilhas de Conhecimentos - O ensino superior indígena no Brasil*¹⁷ em levantamento realizado em 2007 e 2008, que analisou um conjunto de 213 instituições de ensino superior, no qual se identificaram 43 instituições com oferta de alguma ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas. (PALADINO, 2013). Vale ressaltar a presença em instituições privadas de ensino, frequentadas também por meio de bolsas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

¹⁷ Informações sobre o projeto no site: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>>. O projeto é coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), Museu Nacional, UFRJ, e conta com o apoio e financiamento da Fundação Ford através da *Pathways to Higher Education Initiative*, que pretendem promover o etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, com consequências também na promoção da formação em educação superior dos mesmos.

e a possibilidade, apontada em 2008, de acréscimo do número de 5.000 estudantes, via o *Programa Universidade para Todos*, o PROUNI (CAJUEIRO, 2008)¹⁸.

Embora os dados acima possam indicar algumas tendências sobre a presença indígena no ensino superior nos últimos cinco anos, não contamos, todavia, com estatísticas afinadas. Segundo Luciano (2006, p.137-8), “Dados relativos a estudantes indígenas no Ensino Superior são absolutamente precários. Tudo indica que tanto o Ministério da Educação quanto a FUNAI não possuem dados mais concretos e precisos sobre o assunto.” – avaliação corroborada pelas demais publicações revisadas aqui. Além da imprecisão no levantamento de números absolutos de estudantes indígenas no ensino superior no Brasil,

Menos ainda se sabe sobre suas trajetórias rumo à universidade e a possível influência, ainda que recente, de políticas de ação afirmativa na definição desse quadro. [...] em virtude do seu perfil socioeconômico, a maior parte dessa população cursou, com certeza, a educação básica em escolas públicas, em que a falta de preparo de professores e gestores no trato da presença indígena foi um agravante para os problemas normalmente encontrados na escolarização de camadas populares. (CAJUEIRO, 2008, p.2).

A respeito do acesso diferenciado destinado à população indígena, no levantamento realizado em 213 instituições analisadas antes da Lei de Cotas nacional por Cajueiro (2008), até 2008, das 43 instituições (20%) que apresentavam alguma forma de acesso diferenciado a indígenas, 28 eram estaduais, 65%, e 15 eram federais, 35%. Nesse conjunto analisado existiam dez cursos de Licenciatura Intercultural, quatro em universidades estaduais e seis em federais (CAJUEIRO, 2008, p.4). No levantamento finalizado em 2011, das instituições que declararam ações afirmativas especialmente destinadas à população indígena, 72 eram públicas, 47 delas estaduais e 25 federais. (PALADINO, 2013, p.103)¹⁹. Nesses dados foram desconsideradas as ações que se orientavam pelo recorte socioeconômico e a alunos provindos de escolas públicas, recorte que pode beneficiar também estudantes indígenas, mas não necessariamente inclui essa população, e cuja declaração de pertencimento racial não é necessariamente registrada. De acordo com dados de 2010, quando no plano federal ainda não havia uma política regulamentando iniciativas de acesso diferenciado, no conjunto das

¹⁸ *Programa Universidade para Todos*, criado em 2004 pelo Governo Federal, coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Prevê concessão de bolsas a alunos de baixa renda que estudam em universidades privadas e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>.

¹⁹ Paladino (2013) apresenta uma lista de todas as universidades que até 2010 ofereciam acesso diferenciado a indígenas, mesmo antes da Lei de Cotas nacional. Essa identificação é muito importante para o mapeamento de uma possível rede de trocas de experiências no ensino superior para o público indígena. A autora faz o levantamento aproveitando diversas fontes, incluindo dados disponibilizados pelo Inep, sites das universidades e levantamentos feitos por outras organizações sobre ações afirmativas.

universidades estaduais, 89% do total de 47, ou seja, 42 ofereciam ações afirmativas definidas em função de leis estaduais; as 25 universidades federais tinham ações afirmativas definidas por resoluções internas. (PALADINO, 2013).

As iniciativas de acesso das populações indígenas ao ensino superior não se distribuem nos estados brasileiros de modo proporcional à distribuição populacional indígena conhecida. Um estado que se destaca por possuir em todas as instituições públicas de ensino ações afirmativas de acesso diferenciado de estudantes indígenas é o estado do Paraná. Na Região Sul, no levantamento de Paladino, havia acesso diferenciado em 61,9 % das instituições, lembrando que esta é a Região do país de menor concentração indígena²⁰. Por outro lado, a região com maior presença indígena, a Região Norte, conta com esse tipo de ações em 35% de suas instituições públicas de ensino superior²¹ (PALADINO, 2013).

De acordo com dados do último Censo Demográfico, de 2010²², no Rio Grande do Sul havia uma população total de 34.001 indígenas. Destes, 18.266 eram residentes em terras indígenas, e sobre esses residentes em terras indígenas há dados censitários a respeito de faixa etária e alfabetização. Em terras indígenas, havia um total de 10.682 indígenas alfabetizados com 10 anos ou mais. Considerando-se somente habitantes de terras indígenas, havia 8.550 indígenas com idades entre 15 e 49 anos, faixa etária que compreende os possíveis candidatos para ingresso no ensino superior.

O Censo Escolar Indígena, dos anos de 1999 e 2005, enumera escolas indígenas de educação básica, dos níveis fundamental e médio, e indígenas matriculados nessas escolas, mas não apresenta dados de indígenas matriculados em escolas não indígenas de nível básico.

Com base nesses dados, Luciano (2006) discute os níveis baixos na conclusão da educação básica entre a população indígena, relacionados aos índices de desistência entre os

²⁰ No estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) foi a primeira universidade do estado a receber e diplomar estudantes indígenas. “No ano de 1992, cinco alunos ingressaram na instituição para cursarem Enfermagem, Pedagogia, História, Direito e Agronomia, e dez anos depois já somavam 45 estudantes indígenas naquela universidade (FREITAS e ROSA, 2003). Outras instituições de ensino superior de cunho comunitário também abriram suas portas para estudantes indígenas, como a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade Regional Integrada (URI). A UFRGS foi a primeira universidade pública federal do estado a instituir uma política de acesso e permanência, sensível aos movimentos indígenas e às lutas das lideranças que almejavam ver aqui estudando representantes de seus povos.” (BERGAMASCHI, 2013, p.131-2). Em 2011, já havia indígenas também na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Fundação Universidade de Rio Grande (FURG).

²¹ Nos dados do Censo Demográfico de 2010, a Região Norte contava com 38,2% (342.836 pessoas) da população indígena brasileira, correspondente a 2,16% da população total da região (15.864.454 pessoas), e a Região Sul possuía 8,8% (78.773) do total, correspondendo a 0,29 % da população total da região (27.386.891 pessoas). O fato da distribuição desproporcional da educação superior em relação ao total populacional, segundo Cajueiro, poderia ser compreendido como uma “distribuição regional do preconceito” - ou seja, quanto maior a população indígena e quantidade de terras a que tem direito, mais intensos seriam os preconceitos e a negação ao acesso a outros direitos. (CAJUEIRO, 2008, p.6).

²² <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rs&tema=censodemog2010_indig_univer#>

níveis de ensino da Educação Básica. Para esses níveis, a permanência também é uma questão a ser discutida:

Os dados revelam importantes avanços obtidos nos últimos dez anos, mas também muitas coisas que ainda precisam ser feitas para de fato e de direito garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas em todos os níveis de ensino. Por exemplo, a relação entre o número de alunos indígenas nos dois segmentos do Ensino Fundamental é de 4,3, quando o valor médio para todo o país é de 1,23. Esta relação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio é ainda muito maior: 5,1, ou seja, de cada cinco estudantes indígenas que chegam a concluir o Ensino Fundamental, apenas um tem a possibilidade de cursar o Ensino Médio. Deste modo, o número de estudantes indígenas no Ensino Médio ainda é muito reduzido, assim como nas séries finais do Ensino Fundamental. Isto significa que centenas de jovens indígenas precisam deixar suas aldeias e migrar para as cidades, enfrentando inúmeras situações complicadas e graves riscos sociais em busca de níveis de escolarização mais avançados e que não existem nas aldeias. (LUCIANO, 2006, p. 142-143).

A tabela abaixo, realizada com base em Luciano (2006, p. 140-141) informa o crescimento de matrículas em escolas indígenas de nível básico e médio no Brasil, a partir dos dados censitários:

	Nº de Alunos em 2002	Nº de Alunos em 2005	Crescimento de Matrícula
Ensino Fundamental Primeira Etapa (de 1ª a 4ª série)	82.918	104.573	26,1%
Ensino Fundamental Segunda Etapa (de 5ª a 8ª série)	16.148	24.251	50,2%
Total nas duas etapas do Ensino Fundamental	99.066	128.824	30,0%
Ensino Médio	1.187	4.749	300%

Quadro 2: Crescimento das matrículas em escolas indígenas de nível fundamental e médio.

Por outro lado, dados providos pelos Inep demonstram que o crescimento no número total de matrículas realizadas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sem definição de raça/cor dos matriculados, entre os anos 2001 e 2011 foi em torno de 186%, “Esse total [de matrículas] passa de 504.797, em 2001, para 938.656, em 2010. Considerando apenas o período de 2007 para 2010, esse crescimento é de 46,4% e, de 2009 para 2010, o crescimento é de 11,8%.”²³.

²³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>

De acordo com Luciano (2006), da totalidade dos estudantes matriculados na educação básica indígena em 2005, “63,8% estão entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental e apenas 2,9% cursam o Ensino Médio.”²⁴, mas a grande maioria das escolas indígenas “não trabalha com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada.”²⁵ (LUCIANO, 2006, p.136). A tabela abaixo (com base em LUCIANO, 2006, p.141) informa o crescimento no número de escolas indígenas dos níveis fundamentais e médios no Brasil. Atente-se ao fato de que as escolas que oferecem ensino médio estão contidas no universo das escolas da Educação Básica:

Número de escolas indígenas	2002	2005	Expansão
Educação Básica (Fundamental e Médio)	1.706	2.324	36,2%
Ensino Médio	18	72	300%

Quadro 3: Número de escolas indígenas de ensino Básico no Brasil

Segundo relatórios do IBGE, percebe-se que vem diminuindo a diferença entre as taxas de alfabetização de indígenas *versus* não indígenas. Porém as taxas de alfabetismo em áreas rurais são muito baixas, correspondendo a cerca de 1/3 da população indígena.²⁶ “Quando se comparam as taxas de alfabetização com os não indígenas, considerando somente

²⁴ De acordo com o Censo Escolar Indígena de 2005, estudavam nas escolas indígenas brasileiras 163.773 estudantes indígenas, assim distribuídos: “A maior parte destes estudantes, 128.984 alunos, representando 81,2%, está no ensino fundamental de 8 e 9 anos, este último já implantando em algumas escolas indígenas do País. Nesse nível de ensino, considerando a modalidade de 8 anos, os alunos estão majoritariamente concentrados nas primeiras séries, totalizando 81,7% dos estudantes nas primeiras quatro séries, assim distribuídos: 32,8% na primeira série; 20,8% na segunda série; 15,8% na terceira série; e 12,5% na quarta série. Os restantes, 18,3%, estão distribuídos da quinta à oitava série. O ensino infantil responde por 11,06% dos estudantes, enquanto o ensino médio abriga apenas 2,6% dos alunos e o ensino de jovens e adultos, 7,5%.” (ESTATÍSTICAS..., 2007, p.20). Essa distribuição de certo modo revela o estado de não conclusão desta etapa da educação nas escolas indígenas. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B74843DB9-A72E-401A-8426-1186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf>

²⁵ De acordo com Luciano (2006) e Bergamaschi (2013), a escola indígena se caracteriza, dentre outras especificidades, por desenvolver um ensino que possibilite construir relações com os não indígenas por meio dos seus sistemas de códigos, com suas especificidades “quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo.” (LUCIANO, 2006, p.59-60). Essa modalidade tem o objetivo de possibilitar a reprodução dos seus próprios conhecimentos, não somente do conhecimento ocidental.

²⁶ Em relação à escolarização da população indígena no Brasil, é importante levar em conta que “Em 1991, as pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade detinham uma média de 2,0 anos de estudo, passando para 3,9 anos de estudo em 2000, enquanto para o conjunto das pessoas brasileiras é de 5,9 anos de estudo. O comportamento da média de anos de estudo dos indígenas na área urbana, no período 1991/2000, apresentou um crescimento de 30,4%, passando de 4,0 anos de estudo, em 1991, para 5,3 anos de estudo, em 2000. O grande aumento aconteceu exatamente na área rural, onde a média de anos de estudo atingiu, em 2000, 2,0 anos de estudo, tendo sido em 1991 apenas 1,2 anos de estudo.” (TENDÊNCIAS..., 2005, p.61).

as pessoas que se declararam indígenas em todas as Grandes Regiões, as discrepâncias ainda são grandes.” (CARACTERÍSTICAS..., 2012, p.71).

A respeito da educação superior para a população indígena, como já dito antes, houve um crescimento muito alto a partir da virada do século no acesso, porém o número total de estudantes não passa de um por cento da população indígena brasileira. Por outro lado, o percentual da população branca com idades entre 18 e 24 anos matriculada no ensino superior (graduação, mestrado e doutorado) era de 39,6% em 2001, subindo para 65,7 em 2011. Da população parda e negra²⁷ nessa mesma faixa etária, 10,2% frequentava o ensino superior em 2001, percentual que subiu para 35,8% em 2011. (SÍNTESE..., 2012, p.116). A tabela abaixo foi divulgada pelo Inep, e apresenta a presença por raça no ensino superior em 2011, com números mais elevados de estudantes indígenas em relação às outras fontes consultadas.

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	6.739.689	1.435.494	161.185	646.014	67.006	9.756	2.255.937	2.164.297
Pública	1.773.315	395.434	72.774	216.521	25.204	3.540	655.313	404.529
Federal	1.032.936	224.115	58.305	145.035	16.776	2.095	368.915	217.695
Estadual	619.354	146.702	13.637	66.177	7.958	1.371	261.982	121.527
Municipal	121.025	24.617	832	5.309	470	74	24.416	65.307
Privada	4.966.374	1.040.060	88.411	429.493	41.802	6.216	1.600.624	1.759.768

Quadro 4: Número de matrículas em graduações no ano de 2011, de acordo com o Inep²⁸.

O quadro a seguir sintetiza os dados apresentados até aqui sobre a população indígena em relação aos dados levantados para a população branca, preta ou parda (não indígenas); por meio dela saliento algumas informações que considero relevantes para entendermos de modo sucinto as estatísticas a respeito da educação brasileira que pude compilar até o presente.

²⁷ A população parda e negra pode incluir indígenas, no entanto o número de indígenas nesse grupo não é conhecido.

²⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>.

Ano		1991	2000	2008	2010	2011	2012
Taxa de alfabetização (indivíduos com 15 anos ou mais)	Não indígenas	80,7%	87,1%	-	90,4%	-	-
	Indígenas	49,2%	73,9%	-	76,7%	-	-
Número estimado de indígenas no ensino superior (inferiores a 1% da população indígena)		(década de 90) < 500	> 2000 ²⁹	5.000 (formados ou formandos)	-	6.000 ou 7.000 ou 9.756	-
Ano			2001			2011	
Porcentagem da população não indígena ³⁰ entre 18 e 24 anos no ensino superior	Branca	-	39,6%	-	-	65,7%	-
	Preta ou parda	-	10,2%	-	-	35,8%	-

Quadro 5: Síntese dos dados sobre taxas de alfabetização e presença indígena no ensino superior

O quadro 5 é um mosaico composto pelas informações apresentadas neste capítulo, e se refere a dados contidos em Luciano (2006), Cajueiro (2008), Características... (2012), Síntese... (2012), Bergamaschi (2013), Paladino (2013), bem como divulgados pelo Inep e FUNAI. Embora sejam oito fontes de consulta, percebe-se que os dados são difíceis de analisar, pois são coletados em populações distintas, anos distintos, com categorias distintas. De tudo o que foi apresentado até aqui, é possível entender que os esforços censitários em relação aos povos indígenas brasileiros são insuficientes no que se refere aos índices educacionais em termos de inscrição nos níveis de ensino. Não foram encontrados dados a respeito da conclusão nos níveis de educação, que são os de maior interesse para ações afirmativas que visam a dar acesso ao ensino superior e que tem relação com a permanência dos estudantes em cada nível.

Não é possível afirmar sobre a presença ou não de indígenas na categoria preta ou parda do quadro acima, devido às dificuldades de identificação dos povos relacionadas aos processos de autoidentificação, mencionados anteriormente. Porém nenhuma referência consultada discorre sobre essa possibilidade, tendo em vista os números absolutos que não chegam a um por cento da população indígena nacional no ensino superior. Os índices são destoantes: apenas para uma faixa etária específica (entre 18 e 24 anos), estima-se que 65,7% dos brancos nesta faixa etária estejam no ensino superior e 35,8% dos pretos e pardos em

²⁹ Segundo Paladino (2013, p.99), em 2003 a FUNAI estimava 1.300 indígenas na educação superior.

³⁰ Incluí aqui pretos ou pardos como não indígenas, no entanto é possível que haja casos de indígenas no ensino superior não identificados nesta categoria (pretos e pardos) e faixa etária (entre 18 e 24 anos).

2011. Já, considerando-se todas as faixas etárias indígenas, o índice de matriculados no ensino superior não chega a um por cento.

A título de contraste, podemos pensar no dado apresentado acima para a população branca de estudantes entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em 2011: ele revela que só esse grupo de estudantes desta faixa etária específica (7.026.919 pessoas) corresponde a aproximadamente 7,72% da população branca total estimada (91.051.646 pessoas) no país pelos dados censitários de 2010, isso sem considerar estudantes universitários de idades inferiores a 18 anos e superiores a 24 anos. Em outras palavras: somente o grupo de jovens brancos entre 18 e 24 anos supera em mais de sete vezes o índice conhecido de estudantes indígenas, de qualquer idade, no ensino superior. Também poderíamos interpretar a média de anos de escolarização da população indígena com mais de dez anos (3,9 anos de estudo) no ano de 2000 (TENDÊNCIAS..., 2005) como uma indicação possível de menor acesso ao ensino superior. No entanto, em relação à população brasileira em geral no mesmo ano, a média de anos de escolarização era de 5,9 anos de estudo, o que não impediu um acesso ao ensino superior significativamente maior de pessoas em categorias de raça não indígenas.

Não é o foco, na presente pesquisa, discutir os percursos históricos e políticos que contribuíram para a atual distribuição de oportunidades no ensino superior brasileiro, mas apresento, apenas brevemente, uma das compreensões, em desenvolvimento na UFRGS, a respeito da formação da universidade ocidental, e seu desenvolvimento no Brasil, segundo a perspectiva de José Otávio Catafesto de Souza (2013), professor da área da Antropologia e História que mantém contato com as comunidades indígenas há muitos anos, desenvolvendo com eles seus estudos e outras ações, como a construção da política de AAs da UFRGS. Embora traga apenas um ponto de vista a respeito das origens desse acesso desigual, o que por si é uma abordagem parcial da questão, acredito que esse ponto de vista lance luzes interessantes sobre o tema. Segundo Souza (2013), os desiguais níveis de formação institucional entre os povos podem ser compreendidos pela observação das origens da educação universitária, das letras, “privilégio do clero e da aristocracia que os burgueses copiaram e incorporaram junto ao fazer das artes e ofícios nas universidades. A diplomação tornou-se instrumento de ascensão social e forma de aproximação aos benefícios restritos às elites.” (SOUZA, 2013, p.115). Segundo o autor, a burguesia tomou a educação universitária como marca distintiva, que a aproximava da aristocracia e seu luxo e a afastava da miséria e da condição degradante do proletariado. “Assim, o acesso às universidades tornou-se regulado pela distribuição desigual do capital econômico e do capital cultural entre grupos tratados de maneira assimétrica na distribuição dos produtos gerados pelo conjunto da sociedade.”

(SOUZA, 2013, p.115). As universidades brasileiras se adequaram à realidade histórica local, e a criação dos primeiros cursos se fez por diplomados do além-mar, que reproduziram uma “ideologia etnocêntrica e referenciada à Europa como centro da civilização ocidental que se deve copiar. [...] e isso também marca a realidade universitária até hoje no Brasil.” (SOUZA, 2013, p.115).

Europeus aristocráticos decadentes que aportaram aqui ainda mais presunçosos e excêntricos, transformando meros bacharéis em reconhecidos doutores, pois o diploma universitário fez a atualização dos processos de distinção social baseados em antigos títulos de nobreza (dom, duque, etc.) amplamente respeitados no período colonial (Freyre, 2003). No Brasil, a escolástica jesuítica imprimiu um caráter clássico e elitista ao saber escolar erudito, supervalorizando o fazer intelectual e gerando menosprezo pelo trabalho braçal (Holanda, 2006). (SOUZA, 2013, p.115)

O objetivo até aqui foi apresentar um panorama da participação discente indígena no ensino superior a partir da década de noventa, ao reunir dados de diversas fontes a respeito da população indígena brasileira que estão ligados ao percentual de ocupação na reserva de vagas previsto pela Lei das Cotas (nº 12.711/2012), bem como levantamentos sobre o acesso indígena à educação superior, trazendo algumas relações com os demais níveis de ensino e alguns contrastes entre raças / cores, sempre que houvesse dados passíveis de cruzamento. Um dado ainda não disponível que poderia ser interessante é uma dimensão precisa da oferta de vagas universitárias no Brasil e o número de indígenas formados no ensino médio aptos à ocupação dessas vagas, bem como uma investigação atenta sobre a (não) permanência de estudantes indígenas nos diversos níveis escolares. Nesta seção, também foi apresentado um breve histórico do acesso diferenciado a indígenas em universidades brasileiras.

1.3 O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO E DEMANDAS POR EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção trata da participação e evolução da organização dos povos indígenas no cenário político nacional para a construção do acesso à educação superior e sobre as motivações para a busca por esse acesso.

Em um contexto de escassas oportunidades de ingresso no ensino superior, ocorreram interferências indígenas no cenário público para promover o acesso à educação superior às populações indígenas brasileiras que datam de 1977. Marcos Terena, intelectual indígena, “índio do Pantanal do Mato Grosso do Sul, membro da Cátedra Indígena e fundador do primeiro movimento indígena no Brasil” (TERENA, 2013, p.13), rememora algumas ações

importantes, ao contar a história de quatro jovens indígenas que rumaram à capital da nação para solicitar bolsas de estudos com o objetivo de se formarem na educação superior ocidental. Segundo Terena, em 1981 já eram 15 jovens de sete povos indígenas ingressos no ensino superior, com o apoio do Governo Federal. Em seu relato daquele momento histórico, lembra também da tentativa de um militar de evitar a presença indígena na capital do Brasil, e que, como reação a esse ato, houve o surgimento de

[...] uma consciência indígena, primeiro sobre seu próprio valor como povo, e povo discriminado, e ao mesmo tempo, o renascer da indignação indígena diante de todo um processo de colonização que sempre os colocou como “relativamente incapazes” e tratados de forma paternalista ou assistencialista, incluso o direito de decidir por eles.

O sistema governamental não previu esse tipo de escolaridade indígena que conjuga novos conhecimentos e conscientização.

Indignados, decidiram lutar pelo direito de permanecer em Brasília, estudar e optar. Como parte daquele momento histórico, criaram a frase “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!” (TERENA, 2013, p.9)

O psicólogo, filósofo, historiador, escritor e educador indígena Munduruku nos possibilita conhecer alguns caminhos históricos que amadureceram um movimento indígena brasileiro. Segundo ele, “até o final da década de 50 o termo ‘índio’ era desprezado pelos povos indígenas brasileiros”, devido à visão distorcida que a sociedade brasileira possuía a respeito do índio. Segundo essa visão, o índio representava um estorvo ao progresso e, advindos dessa sociedade, os “agentes da colonização – igreja ou funcionários leigos – ficavam encarregados de colocar nossos povos ‘no caminho do progresso’.” (MUNDURUKU, 2012, p.106). De acordo com Munduruku, até então cada comunidade ou povo não reconhecia ainda as lutas em comum que estavam realizando, buscando defender seus interesses – necessidades e dificuldades de sobrevivência, empenhando-se na resolução de demandas de nível local.

Foi a partir da década de 70 que se manifestou com outra força uma visão “pan-indígena”, houve o ultrapassar das esferas das comunidades particulares e a geração de um “sentimento de fraternidade indígena” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1988 apud MUNDURUKU, 2012, p.107), deu-se o acesso a outras comunidades em âmbito nacional. Nessa amplificação da consciência comunitária, os “primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros.” (MUNDURUKU, 2012, p.107), e foi por meio dessa apropriação que as lideranças daquela época puderam fazer alianças com outros atores da sociedade civil

organizada. Munduruku ressalta o caráter importante das memórias de cada liderança, sua experiência individual em seu povo, para conferir representatividade e autenticidade a ações de construção de uma identidade social diante desse projeto indígena mais amplo, que ultrapassa o nível local. Segundo Munduruku, em meio a uma época em que o pensamento indigenista se baseava na incorporação do índio à sociedade nacional progressista que contava com projetos de colonização na região Norte do país, houve o resgate do termo ‘índio’, que deixa de ser a categoria instituída pelo dominador europeu para uniformizar e, assim, melhor controlar, e passa a ser um termo “aglutinador dos interesses das lideranças.” (MUNDURUKU, 2012, p.107), possibilitando a formação de um movimento social que se reconheceu como indígena na década de 70, que se orientava para a ideia de que se pode ser o que o outro é sem deixar de ser indígena.

Ao refletir sobre as ideias de Ailton Krenak na entrevista intitulada “Receber Sonhos” (KRENAK, 1989)³¹, Munduruku (2012, p.109) aponta que o reconhecimento dessa identidade para a criação de um movimento indígena foi muito importante, pois possibilitou desfazer o olhar irreal que as pessoas possuíam a respeito do índio, desfazer uma política de assimilação que negava a sua presença e atribuía incapacidade de autonomia aos povos indígenas. Vale lembrar, como já mencionado neste capítulo, que a categoria “indígena” só foi introduzida na classificação de cor ou raça nos Censos Demográficos em 1991 – tardando em mais de um século após a realização do primeiro estudo censitário feito no Brasil (TENDÊNCIAS..., 2005). Segundo Munduruku, essa identidade não foi forjada:

[...] a identidade é construída em relação de intersubjetividades e é organizada como uma forma de concretizar e atualizar a memória social. [...] Ela é uma construção que acontece na medida em que os povos diferentes vão vivendo situações novas e percebem elementos comuns no seu modo de ser. Este sentido de pertencimento a uma realidade maior que é compartilhada com outros povos já está dentro do *modus vivendi* de cada sujeito em particular e dentro da coletividade em geral. Não é preciso assumir uma identidade, mas torná-la visível dentro do contexto brasileiro. (MUNDURUKU, 2012, p.109, grifo no original)

Luciano (2006), por sua vez, reflete sobre possibilidade de se falar da existência de um movimento indígena no Brasil, devido à diversidade de iniciativas – lideranças, povos e comunidades distintas. No entanto, ao referir-se a algumas conquistas desde a década de setenta, reconhece que o interesse compartilhado por esses diversos atores caracteriza o que poderíamos chamar de movimento indígena:

³¹ Entrevista realizada por Alípio Freire e Eugênio Bucci, originalmente publicada na revista *Teoria e Debate*, em 01/07/1989. Também disponível em <<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/nacional/ailton-krenak-receber-sonhos?page=0,0>>

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. A implantação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas, ainda em construção e aperfeiçoamento, é outra conquista relevante da luta articulada do movimento indígena brasileiro. (LUCIANO, 2006, p.59-60)

O movimento indígena³² teve três desafios ao se organizar: “o desafio de organizar a memória, manter a identidade em situação de conflito, e ordenar um projeto que fosse funcional e livre de amarras do desenvolvimento capaz de desestruturar a vida social dos povos indígenas.” (MUNDURUKU, 2012, p.108). Um fato importante e influente nas políticas destinadas aos povos indígenas brasileiros, e em sua própria organização, foi a criação da Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, em 1967, após a dissolução do Serviço de Proteção ao Índio (o SPI, criado em 1910), de origens na doutrina positivista de Augusto Comte e Cândido Mariano Rondon, no Brasil, e que teve como propósito a condução de uma transição tranquila dos indígenas em direção à civilização, estando o Estado responsável por essa ‘passagem evolutiva’. O final deste órgão (1966) foi marcado por denúncias de corrupção administrativa, no entanto, foi possível por meio de sua atuação frequente, embora precária ou deficiente, segundo a avaliação de Cardoso de Oliveira (1988) corroborado por Munduruku (2012), proporcionar a permanência de territórios indígenas como tais e a integridade física de seus ocupantes. O maior erro da política indigenista conduzida à época

³² A organização das lideranças iniciou-se na década de 60, por meio da promoção de assembleias nacionais realizadas pelo Conselho Missionário Indigenista (CIMI, órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB), que contou em sua primeira edição de 1974 com 17 lideranças, chegando a abranger 200 povos indígenas em outras edições (MUNDURUKU, 2012). Em 1980 foi criada a União das Nações Indígenas (UNI, primeiramente identificada como UNIND), que foi discutida na décima quarta Assembleia das lideranças indígenas em Brasília e logo em seguida durante a visita do Papa João Paulo II, em Manaus. Em sua primeira presidência, teve como líder um indígena do povo Terena, experiente na convivência com a sociedade nacional, que buscou articular lideranças dos povos que mais se sobressaíam na defesa de seus direitos, os Xavante, os Guarani, os Saterê-Maué, os Tukano, os Kaingang e os próprios Terena, entre outros. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1988, p.36 apud MUNDURUKU, 2012, p.113). Para um panorama sobre a gênese do movimento indígena brasileiro, nas décadas de 70, 80 e 90, ver Munduruku (2012).

foi “ignorar tacitamente a possibilidade de diálogo entre o órgão federal [SPI] e as lideranças indígenas locais. O indigenismo dessa época foi um longo e fastidioso monólogo: o saber do ‘homem branco’ que, amparado ou não na antropologia, bastava-se a si mesmo”, conforme Cardoso de Oliveira (1988, p.22, apud MUNDURUKU, 2012, p.113).

Da busca por alianças permanentes entre os povos indígenas, suas lideranças regionais e locais, e o Estado, houve uma concentração em grandes centros urbanos, Brasília e São Paulo, a partir da década de 80. Dessa situação nasceram novas entidades³³ e envolvimento com segmentos politizados da sociedade civil, marcando um período de parcerias e alianças e fortalecimento da representatividade das lideranças nacionalmente³⁴. No entanto, também foi naquela década que ocorreu perseguição às lideranças indígenas pelo governo militar³⁵. Uma estratégia para evitar essas perseguições foi a realização de assembleias regionais, de modo que o Movimento Indígena passou a se organizar mais regionalmente, em negociações diretas com poderes públicos locais, com possibilidades mais imediatas para atenção às necessidades das populações. Nesse contexto de regionalização do movimento, surgiram questionamentos a representações nacionais, motivados por conflitos de interesses regionais não respondidos por uma representação nacional e do desenvolvimento da capacidade de negociação com poderes públicos locais. (MUNDURUKU, 2012). Também foi na década de oitenta que a Organização das Nações Unidas (ONU) “passou a dedicar atenção à necessidade de proteção de direitos humanos dos povos indígenas, contemplando suas especificidades socioculturais.” (KAINGÁNG, 2012, p.127).

De acordo com Munduruku (2012), na década de noventa as políticas públicas indigenistas sofreram mudanças, uma série de atribuições da FUNAI passou a ser dividida entre diferentes órgãos governamentais e civis. Algumas execuções de políticas públicas passaram a instituições criadas por comunidades ou grupos indígenas, que devem atuar segundo normas governamentais, e muitas dessas organizações tiveram problemas com a organização do planejamento e prestação de contas, o que criou a demanda por qualificação dos povos indígenas em administrar seus recursos, demanda que ocorreu concomitantemente

³³ Surgiram, por exemplo, o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI), o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) (Munduruku, 2012). Munduruku (2012) destaca também a relação que se desenvolveu com a Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA). (MUNDURUKU, 2012)

³⁴ O movimento teve reflexos, como a promulgação da Carta Magna do Brasil, que estabeleceu tratamento diferenciado para a questão indígena e reconhece a capacidade de organização das sociedades indígenas. (MUNDURUKU, 2012)

³⁵ A Aliança dos Povos da Floresta, composta a partir da aproximação entre seringueiros e lideranças indígenas, foi perseguida e acusada de abrirem as fronteiras nacionais a estrangeiros pelo governo militar. (MUNDURUKU, 2012)

ao aumento da escolaridade indígena. Segundo o autor, essa situação passa a proporcionar um olhar diferenciado sobre a participação cidadã dos povos indígenas na sociedade brasileira em mudança, e muitos projetos passam a se consolidar na década de noventa, alguns exemplos são a capacitação e formação profissional de indígenas para funções dentro de suas próprias organizações, a formação de professores bilíngues e, especialmente, projetos desenvolvidos e propostos por comunidades indígenas voltados à proteção de territórios já demarcados ou em processo de demarcação.

De acordo com Paladino (2013, p.99), o “acesso da população indígena à educação superior foi uma questão praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até finais da década de 1990”, sendo que o acesso à educação básica dominou as agendas de movimentos indígenas até o final da década de 1990. A predominância de indígenas no ensino superior até então ocorreu em universidades privadas, por meio de incentivos familiares e concessão de apoio financeiro pela FUNAI (PALADINO, 2013). Uma preocupação primeira no Brasil foi, evidentemente, com a educação básica da população indígena³⁶. Segundo a autora, quando ainda não estavam disseminadas as AAs no Brasil, a maior presença indígena no ensino superior se deu em instituições privadas. No ano de 2003, por exemplo, “a FUNAI estimava que tivesse aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, dos quais entre 60% e 70% estavam em instituições de ensino superior privadas” (PALADINO, 2013, p.99). Em 2004, a FUNAI estimava mais de 2.000 estudantes indígenas nas universidades brasileiras, o que representava 50% dos estudantes indígenas do Ensino Médio e menos de 1,5% dos que ingressam anualmente no Ensino Fundamental, conforme Luciano (2006)³⁷.

³⁶ Quanto à educação básica, Bergamaschi, retomando Bengoa (2000), situa a questão da escola em um debate internacional, que caminha no sentido da autoria indígena das comunidades locais na construção de um modelo de educação escolar. A escola possui tanto a função de trazer o conhecimento da sociedade ocidental e de reproduzir a própria cultura local e indígena: “O debate que atravessa o continente reconhece que a escola é um bem cultural criado na e pela sociedade ocidental moderna e leva em conta o seu componente colonizador. No entanto, mesmo que em muitas situações a educação escolar tenha sido imposta às sociedades ameríndias, causando vários danos à cultura de cada povo, principalmente às línguas indígenas, é uma instituição que foi e continua sendo requisitada por estas sociedades. O modelo escolar que impunha a língua nacional em detrimento dos idiomas originários e um professor não indígena sobrepondo-se aos educadores da tradição está, aos poucos, desaparecendo, dando lugar a um modelo de educação escolar em que o processo passa a ser conduzido por cada povo, num evidente movimento de autoria.” (BERGAMASCHI, 2013, p. 130). Tendo em vista a ampliação da escolaridade entre a população indígena - em 2009 o Censo Escolar INEP/MEC registrou 2.550 escolas indígenas distribuídas por todo o território nacional, número que quase dobrou em relação ao ano de 2002, quando constavam 1.392 escolas indígenas (BERGAMASCHI, 2013, p. 130), a demanda por ensino superior se torna iminente. “É crescente também o movimento de implantação de escolas de ensino médio nas terras indígenas, formando um contingente de pessoas aptas para ingressar nas universidades, bem como criando uma demanda de professores para atuar nessas instituições.” (BERGAMASCHI, 2013, p. 130).

³⁷ Com base em dados sobre as matrículas em escolas indígenas.

Trazendo um ponto de vista distinto a respeito do movimento indígena apresentado por Munduruku (2012), Paladino (2013) afirma que, embora houvesse indígenas graduados, muitos dos quais eram lideranças destacadas no movimento, “não havia uma reflexão sobre as possibilidades da formação superior contribuir na aquisição de ferramentas para uma atuação mais efetiva dos próprios indígenas em projetos e ações de interesse para as suas comunidades.” (PALADINO, 2013, p.99), sendo a preocupação urgente a modificação dos baixos índices de acesso à educação básica. A autora afirma que “ainda era pouco problematizada a desigualdade educativa no acesso dessa população à educação superior” (PALADINO, 2013, p.99). Segundo a autora, a demanda dos movimentos indígenas por ensino superior passa a se desenvolver a partir da década de 1990, juntamente com a ampliação do acesso de oferta no Ensino Fundamental e Médio. A ampliação do acesso ao Ensino Superior teve início

[...] a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. Algumas instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, adotaram as chamadas políticas de interiorização de ensino e pesquisa, permitindo aos índios a oportunidade de participar dos processos seletivos. No caso da UFAM, trata-se de abertura de pólos universitários em alguns municípios estratégicos, em cujos espaços são oferecidos alguns cursos na modalidade de salas de extensão. (LUCIANO, 2006, p.162)

Toda a trajetória descrita por Munduruku a respeito do movimento indígena brasileiro revela ecos da obra “La emergencia indígena en América Latina”, de José Bengoa (2000), intelectual chileno importante, que traçou um panorama histórico e antropológico da questão indígena, lançando luzes sobre a consolidação de um movimento que ultrapassa as barreiras nacionais e relacionando-o ao processo conhecido como globalização. O discurso ou cultura pan-indigenista é um modo de compreender a harmonia entre discursos de indígenas latino-americanos que não compartilham outros modos de influência – nem língua, nem fronteiras territoriais, nem encontros presenciais – mas compartilham uma “nova agenda” indígena, segundo Bengoa (2000, p.140). Embora haja tanta diversidade étnica e linguística, Bengoa assinala a construção e compartilhamento de um código simbólico – rico em termos de linguagens próprias das leis providas pelas línguas ocidentais –, comum às comunidades, ao menos às suas lideranças, que constitui o pan-indigenismo latino-americano, e com seu

amadurecimento “em algumas décadas mais, sem dúvida levará consigo importantes mudanças na paisagem político-cultural da América Latina³⁸” (BENGOA, 2000, p.143).

Houve, além da interferência de movimentos negro³⁹ e indígena em âmbito nacional, influência internacional na promoção da ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, sendo um acontecimento de impacto a *Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata*⁴⁰, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul. “O evento catalisou uma reflexão nacional sobre o racismo e o governo federal assinou então a Declaração de Durban, se comprometendo a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial” (HTUN, 2004 apud FERES JÚNIOR et al., 2011, p.402). Juntamente à mobilização interna esse evento levou as AAs a integrarem a agenda governamental brasileira⁴¹:

A Conferência responsabilizou os Estados Nacionais pelo combate ao racismo, incitando-os a rever seus mecanismos jurídicos sobre essa temática. Apontou, ainda, para a importância do papel da educação na prevenção e erradicação da discriminação e recomendou a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para as vítimas de racismo (ALMEIDA, 2008). [...] alguns estados começaram a promulgar leis que obrigam as instituições de ensino superior sob sua jurisdição a implementar ações afirmativas para o acesso de certos segmentos da população, entre eles, os povos indígenas. Também algumas universidades federais

³⁸ en algunas décadas más, llevará consigo sin duda importantes cambios en el paisaje político cultural de América Latina.

³⁹ Embora de suma importância para a consolidação de Programas de AAs e da Lei de Cotas, a interferência do movimento Negro não está no escopo desta dissertação. Um texto interessante é Alberti e Pereira (2006), “A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo”, que relaciona o movimento negro e a questão das cotas, fruto do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas”, desenvolvido no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em

<http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fgv_artigo_2006_VAlberti_AAPereira.pdf>

⁴⁰ A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho é outro documento abrangente e amplamente referido por intelectuais indígenas e não indígenas, compromisso firmado pela Nação brasileira com consequências também para políticas educacionais. Lucia Fernanda Jófei Kaingáng, primeira advogada Kaingang do Sul do Brasil, revisa os direitos dos povos indígenas em âmbito internacional definidos em diferentes instrumentos legais, além da assinatura da Declaração de Durban e da Convenção 169. Ver Kaingáng (2012).

⁴¹ Paladino (2013) apresenta um breve histórico da evolução da discussão das cotas entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva: “A partir da Conferência de Durban e de toda a mobilização interna em torno da temática, o governo de Fernando Henrique Cardoso se viu impelido a dar uma resposta a esta crescente demanda. Tendo em vista sua posição contrária às cotas, o então ministro da educação Paulo Renato resolveu responder às pressões crescentes, tanto no plano nacional quanto internacional, com um programa que prestaria suporte financeiro a entidades que tivessem experiências na organização de cursos pré-vestibulares com corte étnico e racial em sua população-alvo. O Programa chamou-se *Diversidade na Universidade*, foi implementado em 2002 com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Já o governo Lula, desde a campanha eleitoral, apontava para a disposição em trabalhar com a temática étnica e racial no Brasil a partir da adoção de medidas de ações afirmativas para o combate ao racismo, tal como havia sido proposto nos documentos resultantes da Conferência de Durban.” (PALADINO, 2013, p.101-2). Durante o governo de Lula não se deu a aprovação de uma legislação nacional referente a ações afirmativas nas universidades públicas, ocorrida somente em 2012 pela regulamentação da Lei das Cotas (nº 12.711/2012) nacional por meio do Decreto nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012, durante o mandato da presidente Dilma Rousseff.

implementaram ações afirmativas a partir de deliberação e resolução de seus Conselhos Superiores. (PALADINO, 2013, p.101-102)

Após o gatilho inicial ocorrido localmente em relação à mobilização internacional, projetos nacionais promoveram a aceleração da adoção de AAs nas instituições, destacando-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)^{42 43} e o Programa Universidade para Todos (PROUNI, ver nota ¹⁸). No caso do REUNI, “muitas universidades públicas aderiram ao Programa Diversidade que faz parte dele e que promove o estímulo ao acesso dos afro-brasileiros e indígenas.” (PALADINO, 2013, p.102). Como já mencionado, o estímulo de adesão ao PROUNI consiste na isenção de alguns tributos às instituições que aderem ao Programa e, bem como na Lei de Cotas, o número possível de indígenas beneficiados pelas bolsas PROUNI é em decorrência da porcentagem determinada em dados dos censos do IBGE, segundo a região. Porém “a situação que temos é de que das 95.716 bolsas ofertadas pelo PROUNI desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, somente 0,19% ou 1.144 bolsas foram concedidas para estudantes autodeclarados indígenas.”⁴⁴ (PALADINO, 2013, p. 103).

A demanda dos movimentos indígenas na educação superior está orientada em dois sentidos, de acordo com Paladino (2013): dar conta das demandas pela existência de professores indígenas formados para atuarem em escolas indígenas – o que é representativo da preocupação de professores indígenas em “aperfeiçoar suas práticas docentes, adquirindo instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas e se ajustar às normativas legais que lhes exigem titulação em nível superior” – e possuir membros dos movimentos indígenas que possam se especializar e atuar em prol dos interesses dos movimentos de forma qualificada nos “processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas, em favor dos direitos e interesses indígenas” (PALADINO, 2013, p. 100). O foco principal inicial se configurou no país no primeiro sentido, o de formação de professores indígenas, refletindo a preocupação em cumprir demandas de educação básica indígena.

⁴² Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 jan. 2014.

⁴³ “Vale salientar que a quase totalidade das universidades federais que adotaram Políticas de Ação Afirmativa (92%) foram beneficiárias do REUNI. Três universidades federais adotaram ações afirmativas mesmo sem o REUNI e 19 universidades federais auferiram o benefício, sem, no entanto, adotar políticas inclusivas” (FERES JÚNIOR et al., 2011 apud PALADINO, 2013, p.102).

⁴⁴ Alguns motivos para a subutilização das bolsas PROUNI por estudantes indígenas são apontados por Paladino (2013), entre eles estão “o desconhecimento das gestões burocrático-administrativas que requerem a gestão da bolsa; a dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM; a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não se adéqua ao tipo de ensino recebido, nem para os que cursaram ensino médio na aldeia com uma proposta diferenciada, nem para os que cursaram na cidade, em escolas públicas de cidades pequenas, cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e habilidades que a prova exige.” (PALADINO, 2013, p.102-3).

Para estimular essa formação de professores, dois programas foram desenvolvidos. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)⁴⁵ dá apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica e estimula o desenvolvimento de projetos de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, tendo como objetivo formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Outro foco na formação de professores indígenas foi o estímulo à formação de cursos de Licenciatura Intercultural⁴⁶, cuja meta foi “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”⁴⁷ (CAJUEIRO, 2008, p.9). No levantamento realizado em 2008 (CAJUEIRO, 2008), das 213 Instituições de Ensino Superior consultadas, 11 (5,2%) apresentaram cursos de Licenciatura Intercultural. Já até o fim de 2010, 24 licenciaturas dessa modalidade estavam em curso, “coordenadas por 23 instituições de ensino superior localizadas em 17 estados: 17 das licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas.” (PALADINO, 2013, p.101).

Embora existam todas as iniciativas mencionadas acima, que juntas podem ser entendidas como um projeto nacional de AAs no ensino superior, Paladino aponta a escassez de avaliações a respeito do REUNI, Prolind e as licenciaturas interculturais, bem como conhecimento acerca da situação dos indígenas a partir dos programas de AAs nas universidades brasileiras “e que tipo de ações vêm sendo realizadas pelas universidades que implementaram ações afirmativas” (PALADINO, 2013, p.110-1).

Os cursos de licenciaturas eram em 2011 os que contavam com o maior número de alunos indígenas matriculados, seguidos pelo Normal Superior, Pedagogia e Direito (PALADINO, 2013, p.107), segundo dados da Coordenação Geral de Educação da FUNAI, o

⁴⁵ “Em 2005, através de uma articulação institucional entre a SECAD, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC lançou o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com possibilidade de financiamento, para IES públicas, de projetos distribuídos em três eixos: 1) Implantação de Cursos de Licenciaturas Específicos para Formação de Professores Indígenas; 2) Preparação de Cursos de Licenciaturas Específicos para Formação de Professores Indígenas, e 3) Apoio a estudantes indígenas em Cursos de Graduação. O PROLIND é hoje a principal via de financiamento que tem oportunizado aos povos indígenas, através das universidades públicas, a continuidade de seus projetos de formação superior de professores/professoras. Funcionando através de Editais – de forma instável e com prazos previstos para seu fim – o programa tem gerado incertezas e descontinuidades no que diz respeito à garantia de formação superior dos professores indígenas.” (SILVA e SANTOS, 2013, p. 188). Edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12258>

⁴⁶ Previstos pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

⁴⁷ Plano Nacional de Educação. Capítulo 9 - EDUCAÇÃO INDÍGENA - meta 17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> acesso em 22 jan. 2014

que torna a formação de professores indígenas uma demanda saliente. No entanto, os territórios e a vida na terra é uma questão que permeia a busca por formação acadêmica dos povos ameríndios. A busca por conhecimentos acadêmicos está vinculada à busca pelo desenvolvimento próprio, de acordo com Bergamaschi:

É também um movimento que se agrega à aspiração política dos povos ameríndios que buscam construir ferramentas importantes para promover propostas próprias de desenvolvimento em diálogo com os saberes acadêmicos, mas, acima de tudo, fortalecer os conhecimentos tradicionais e potencializar suas capacidades de negociação dentro e fora de suas comunidades (Baniwa; Hoffmann, 2010). (BERGAMASCHI, 2013, p.129)

Como lembra Souza (2013, p. 125), os “preceitos constitucionais seguem os princípios de respeito, reconhecimento e salvaguarda dos patrimônios materiais e imateriais, de sobrevivência populacional e de autodeterminação para todos os grupos existentes dentro do território nacional”, de modo que as AAs se voltam à recuperação das condições de protagonismo e ingerência, objetivo salientado em todas as publicações mencionadas anteriormente. A referida ingerência é a ingerência “sobre sua existência e seu futuro enquanto coletividade especial dentro do território nacional” (SOUZA, 2013, p. 125), contribuindo para a elevação da autoestima de grupos desfavorecidos historicamente, daí o caráter afirmativo das ações.

Para Luciano (2009), indígena Baniwa, antropólogo e coordenador da educação escolar indígena no âmbito do MEC em 2012, os indígenas “Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito” (LUCIANO, 2009, p. 10-11 apud PALADINO, 2013, p.100).

[...] o ingresso de indígenas nas universidades é um projeto político coletivo, que busca preparar profissionais para atender às necessidades de gestão dos territórios indígenas, hoje representando 13% do território nacional, bem como contribuir na tão desejada autonomia dos povos originários. (BERGAMASCHI, 2013, p.129)

O desejo dos povos indígenas também se volta à necessidade de não haver mediação por representantes brancos, pardos ou negros, nas instâncias administrativas formais de negociação política.

Também requerem formação e capacitação para dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de territorialização, para poder gerir seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. Para tanto, demandam acesso a cursos

de nível superior em diversas áreas de conhecimento para além da formação pedagógica, tanto nos cursos regulares das universidades públicas e privadas como em cursos com modalidade específica e diferenciada para estudantes indígenas, principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão ambiental e territorial. (PALADINO, 2013, p.100)

1.4 DESAFIOS A PARTIR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR VOLTADAS A INDÍGENAS

Esta seção agrupa alguns desafios e possibilidades que ainda estão no horizonte da consolidação das Ações Afirmativas no contexto nacional de desenvolvimento das AAs voltadas especificamente aos estudantes indígenas e seus povos; contexto que envolve a participação e a busca por essa participação indígena na universidade, oriunda de reivindicações dos povos indígenas, de propostas legais, como descrito na seção anterior, e de iniciativas de políticas locais universitárias em seus contextos específicos.⁴⁸

De acordo com Luciano (2006), a existência de cotas no acesso ao ensino superior é necessária enquanto política compensatória, porém não permanente – a política permanente deve ser na provisão de educação básica de qualidade de acesso universal, além de ações no âmbito da educação superior. Para o antropólogo indígena, as cotas possuem o valor simbólico do reconhecimento de uma dívida histórica para com povos indígenas e negros, por parte do Estado brasileiro: “Este reconhecimento é imprescindível para qualquer projeto de construção de uma nação brasileira efetivamente pluricultural e pluriétnica.” (LUCIANO, 2006, p. 165). Embora existam esforços nacionais e internacionais afirmativos, com a intenção de reverter processos históricos discriminatórios, Souza retoma concepções presentes no meio acadêmico, em que é comum se entender o acesso diferenciado como “a porta dos fundos” da universidade, repúdio manifestado por vezes de modo inflamado, o que “demonstra como são duradouros os estereótipos que naturalizam a assimetria social e a

⁴⁸ Uma indicação de publicação quanto aos desafios e propósitos da utilização de cotas na universidade, que não foi contemplada durante a escrita deste trabalho, é Jardim (2012). Os argumentos defendidos por Denise Fagundes Jardim objetivam sustentar a importância de políticas de AAs por reserva de vagas para uma plataforma democrática em universidades, são embasados em direitos humanos a partir de uma perspectiva antropológica. Foram expostos em audiência pública realizada no Brasil em 03 de março de 2010 no Supremo Tribunal Federal, convocada pelo Ministro Ricardo Lewandowski, para subsidiar o julgamento de processos que discutiam a instituição de sistema de reserva de vagas nas universidades públicas com base em critério étnico-racial, bem como para estudantes egressos do ensino público. Agradeço à Professora Dra. Luciene Juliano Simões pela indicação de leitura tão rica. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/UFRGS_APublica_3marco2010.pdf>

marginalização histórica dos coletivos tradicionais na cabeça dos intelectuais das universidades” (SOUZA, 2013, p.125). Em oposição a tendências conservadoras, o autor traz a metáfora contrária, a do “tapete vermelho” no centro da porta da frente da universidade estendido aos povos ameríndios.

Em relação ao caráter afirmativo das ações e pensando a respeito de papéis do indígena universitário e da universidade que o recebe, Terena (2013) levanta o desafio posto pelo entendimento de que essa é uma relação em colaboração de ordem científica também, não apenas compensatória. Alertando sobre o desconhecimento por parte dos não indígenas a respeito da educação indígena, Terena visualiza o surgimento de um papel ao universitário indígena:

[...] ser instrumento para agregar valores ao conhecimento acadêmico, científico e pedagógico ocidental, afinal, sua formatação é feita de acordo com a cultura e a tradição unilateral ou egocêntrica. Talvez esteja aí o grande desafio e a oportunidade de construir um processo digno de primeiras nações para a formação superior do indígena, com reconhecimento como valor científico e acadêmico, e não apenas uma concessão ou compensação.

Na atualidade, nem a Universidade e nem o Índio merecem esse tipo de abordagem que incorre em erro e através da discriminação, em exclusão.

É um desafio que se deve enfrentar através de novos paradigmas educativos tradicionais indígenas que podem, em tempos futuros, contribuir aos conhecimentos ocidentais e nos processos de ensino e aprendizagem vertical, que bem ou mal, foram fatores que contribuíram no papel educacional e institucional para a reprodução colonialista. (TERENA, 2013, p.10)

Nesta troca acadêmica entre a universidade e os novos integrantes discentes indígenas a questão dos direitos autorais sobre conhecimentos tradicionais das comunidades logo se faz lembrar⁴⁹ e a apropriação dos conhecimentos ameríndios pelas instituições vinculadas à academia e pela própria academia. Souza (2013) levanta a questão e coloca a presença indígena em instituições científicas como uma maneira de modificar a assimetria existente em relação a esses saberes tradicionais que despertam interesse científico e econômico:

A ausência de agentes indígenas nas universidades brasileiras é um dado muito evidente que agora se pretende reverter, mas que reflete outro problema ainda mais

⁴⁹ A já mencionada publicação Kaingáng (2012), sobre direitos dos povos indígenas em âmbito internacional definidos em diferentes instrumentos legais, concede especial atenção à proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas pelo estudo da Convenção da Diversidade Biológica (CDB), de 1992, criada a partir da revisão da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Eco 92 ou Rio 92 (KAINGÁNG, 2012). Segundo a autora, a Convenção “reconhece a existência de segmentos sociais (povos indígenas e sociedades tradicionais) que são titulares de conhecimentos importantes acerca de como efetuar essa interação [entre os povos e meio ambiente] de forma sustentável (preservação), bem como possuem saberes concernentes à necessidade de manter intocáveis determinadas áreas da biodiversidade, entendida pela CDB como conservação”. (KAINGÁNG, 2012, p.139-140).

fundamental e de mais difícil reversão: a exclusão dos diferentes originários é basicamente a exclusão das diferenças que eles carregam. É conveniente ao meio acadêmico apropriar-se, por exemplo, do patrimônio genético e dos conhecimentos tradicionais associados para reivindicar direitos privados exclusivos sobre “princípios ativos” sintetizados desde um acervo nativo surrupiado das matrizes coletivas ameríndias. E o discurso científico fundamenta teórica e ideologicamente essa apropriação indevida. Assim, as diferenças são desconsideradas em termos de direitos à identidade e à autodeterminação, o que serve ideologicamente para justificar a alienação dos direitos autorais coletivos relacionados aos saberes e conhecimentos originários de origem multimilenar sobre o meio ambiente americano, nos últimos séculos cobiçados pela exploração capitalista, que é materialista e utilitarista.

[...]

As universidades devem repudiar cada vez mais a anulação dos direitos autorais dos nativos sobre seus respectivos patrimônios materiais e imateriais, reconhecimento a grande sabedoria resguardada pelos coletivos ameríndios. O ingresso especial para estudantes indígenas nas universidades brasileiras objetiva contribuir na criação de relações acadêmicas mais simétricas (LATOURET, 2001) e repudiar o quadro de exclusão a que os povos autóctones americanos estiveram historicamente submetidos desde a origem do Brasil, exclusão fundamentada em preconceitos que se precisa ultrapassar, apesar das fortes manifestações de crítica por parte daqueles que dependiam da exclusividade de acesso ao ensino superior como estratégia de distinção social e de aproveitamento econômico privado dos corpos e mentes nativos. (SOUZA, 2013, p.116)

Outra possibilidade que surge a partir da presença indígena na universidade diz respeito ao papel de agente intercultural que o indígena pode assumir. A importância desse papel se concebe em relação aos processos de democratização visados por projetos nacionais que buscam a promoção da autonomia indígena em decisões que concernem às suas comunidades. Segundo Luciano, a discussão sobre cotas está pautada na reflexão sobre o tipo de sociedade que se quer construir por meio de escolhas políticas e ideológicas, uma sociedade “culturalmente rica e plural, economicamente inclusiva e justa e socialmente pacífica e digna, ou culturalmente pobre e homogênea, economicamente excludente e miserável e socialmente injusta, escravista e violenta.” (LUCIANO, 2006, p.164). Souza (2013) salienta o distanciamento das universidades brasileiras de sua posição tradicional de beneficiar apenas as elites, quando se transformam em um espaço que se volta à supressão das assimetrias sociais, um “espaço e instrumento de reforço à autodeterminação de cada um dos grupos integrados à união nacional”, (2013, p.114).

[...] a ação da universidade que acolhe um Índio no seu papel de aluno universitário contribui para a defesa dos direitos humanos dos povos indígenas, sua identidade cultural e a busca da livre determinação. Ainda que não aparente, o Índio formado com capacidade intercultural e bilíngue contribui também para os novos processos democráticos, pois é um ato que respeita a diversidade e os direitos fundamentais de cada grupo social. É uma contribuição ao processo de fortalecimento da democracia participativa, principalmente nas tomadas de decisões sobre políticas e estratégias que afetam a forma de vida indígena, seu patrimônio territorial e sua cultura. (TERENA, 2013, p.12-13)

A presença indígena nas universidades brasileiras, não só como objeto, mas como sujeitos da ciência, é uma questão de constitucionalidade que se afasta das origens colonialistas do antigo projeto de nação brasileira que excluía grupos não elitistas, como bem salienta Souza: “Depois de 1988, a sociedade brasileira tornou-se definida constitucionalmente como sendo pluriétnica e multicultural, exigindo que todas as instituições (inclusive as universidades) façam sua adequação ao nosso novo projeto de comunhão nacional.” (Souza, 2013, p.113). Ela configura-se como um avanço político e um avanço desejado nas academias, dialogando com inquietações e fazeres acadêmicos, especialmente nas áreas humanas, como a Antropologia⁵⁰.

A importância de integrar a diferenças (indígena, quilombola e outras) é que elas podem servir à reestruturação polifônica desejada ao nosso universal acadêmico, já que tais diferenças podem servir como parâmetro reflexivo sobre os limites de nosso modelo de civilização, pois aprendemos a tornar familiar o que nos parece exótico para, a seguir, aprender a produzir estranhamento sobre aquilo que para nós é tão familiar e, por isso, mantido no campo do impensado (é, assim, naturalizado). Esse é o exercício da razão reflexiva proposto pela antropologia: o outro pode servir como espelho para a compreensão de meu próprio mundo e de minha existência pessoal nele. (SOUZA, 2013, p.122)

Se de fato há o fenômeno da etnogênese⁵¹ ou reetnização, como definido por Luciano (2006, p.28), ou seja:

[...] povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 28),

é possível compreender que as AAs e as políticas de estado em prol de comunidades indígenas favorecem o fortalecimento da identificação indígena, muitas vezes colocada em

⁵⁰ Algumas tendências da Antropologia contemporânea retomam a questão genética como fator a ser considerado em suas linhas de entendimentos, dentre elas a neoevolucionistas e teorias raciológicas, que representam perigos para caminhos já percorridos pela Antropologia, quanto ao reconhecimento de sociedades antes consideradas primitivas ou incapazes, segundo Souza (2013).

⁵¹ Bengoa traz o conceito como definido por La Peña: “Estas organizações (indígenas) são protagonistas de um verdadeiro processo de etnogênese, à medida que não simplesmente reproduzem a identidade das velhas comunidades locais” (*Estas organizaciones indígenas son protagonistas de un verdadero proceso de etnogénesis, encuanto que no reproducen simplemente la identidad de las viejas comunidades locales*), identidades que poderiam ser consideradas como etnocêntricas, mas que de fato “redefinem as fronteiras e as solidariedades” (*redefinen las fronteras y las solidariedades*) (LA PEÑA, 1997, p.9 apud BENGGOA, 2000, p.129). Em outras palavras, os processos atuais de reconhecimento identitário e retomada das tradições não implicam necessariamente em isolamento dos povos indígenas.

questionamento em caso de contatos interculturais, quando concebidas por um ponto de vista conservacionista. Bengoa (2000) associa esse renascer da consciência étnica, a etnogênese e a reetnificação, conforme estudos antropológicos, às políticas de “discriminação positivas”, as AAs. Também associa a conscientização étnica ao enfrentamento a modos de vida tradicionais, decorrentes de novas ondas de colonização por crises econômicas ocorridas na década de oitenta, relacionando o fortalecimento identitário à defesa do ambiente. No contexto da UFRGS, Bergamaschi (2013) reconhece mudanças, mesmo que discretas, na valorização da identidade indígena dos estudantes nesta universidade, “percebemos pequenos vislumbres de melhor autoestima, de autovalorização, na medida em que se sentem fortes como estudantes universitários e como estudantes pertencentes aos povos Kaingang e Guarani”. (2013, p.140).

Para que essas possibilidades de participação e outras ainda não previstas possam se concretizar, a partir das reivindicações dos povos indígenas, das propostas legais e de cada universidade na construção das AAs em seus contextos específicos, alguns desafios são apontados na literatura que ainda estão no horizonte da consolidação das AAs. Uma abordagem inovadora no contexto brasileiro e demandada por estudantes e organizações indígenas, de acordo com Paladino (2013), seria a criação de cursos específicos para a população indígena, ademais das licenciaturas interculturais, isso acarretaria em “transformação dos cursos tradicionais para que se introduzam novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e complexidade das formas de vida contemporâneas dos povos indígenas.” (PALADINO, 2013, p.111).

Outra questão que surge a partir da execução dos acessos diferenciados por raça ou cor diz respeito aos mecanismos de definição dos sujeitos que se beneficiam desse acesso, sejam em âmbito institucional ou nacional:

A partir de que parâmetros se tem reconhecido o público-alvo das políticas de tratamento diferenciado no Brasil? Ou seja, como definir quem tem direito a estes direitos? De fato estamos ainda longe da substância de uma discussão madura sobre tal tema, e o caso dos povos indígenas do Brasil é prova cabal disto, sobretudo se considerarmos o histórico regime tutelar exercido pelo Estado sobre esses povos, regime este que, apesar de não mais encontrar amparo em estatutos legais, indiscutivelmente se mantém com vigor no plano da prática. Como prova desta tutela, podemos mencionar o fato de que no Brasil, ao menos no que tange aos povos indígenas, o poder de definição do público-alvo dessas políticas de tratamento diferenciado está concentrado nas mãos de administradores institucionais e governamentais. (CAJUEIRO, 2008, p.9)

Neste sentido, Souza (2013) aponta para a necessidade de que os povos indígenas ocupem posições de gestão, além das salas de aula da universidade: uma sociedade que seja diversificada e plural em todos os setores reconhece “a legitimidade das alteridades originárias americanas”, nas palavras do autor, inclusive nos setores de gestão.

Essa é a principal diferença do novo modelo de universidade a construir: também colocar os diferentes na gestão da academia para torná-la plural e diversificada tanto quanto a sociedade que a mantém. O modelo participativo impõe-se como método de supressão da assimetria colocada historicamente em favor de poucos que se consideravam mais letrados, mais inteligentes, mais capazes e que silenciavam e faziam desconhecidos os outros em suas vontades e expectativas coletivas. (SOUZA, 2013, p.120)

Quanto às manifestações de preconceito contra os indivíduos de grupos étnicos não participantes tradicionalmente dos ambientes universitários no Brasil, ainda há um longo caminho a se percorrer no tratamento da questão. A respeito disso, sugestões se encaminham no sentido de que as manifestações sejam levadas em consideração e não caladas, para que o debate público possa se estabelecer, e que ocorram mudanças nas concepções dos sujeitos envolvidos. Segundo Souza, o desenvolvimento da antropologia e seus novos entendimentos podem contribuir para a reflexão sobre a manutenção de estereótipos etnocêntricos que se prolongam desde o período colonial, “São consequências da manutenção de rotinas coloniais pelo Estado brasileiro até a atualidade (Oliveira, 1998), traduzindo também o desconhecimento da produção antropológica, histórica e etnológica sobre os índios” (SOUZA, 2013, p.117). E ainda existe o desafio de divulgação desses novos olhares e a promoção em cada instituição específica de mecanismos de debate e discussão a respeito de discriminação e racismo, o que leva à discussão das funções da universidade e a que propósitos se destinam os conhecimentos produzidos (SOUZA, 2013). Segundo o autor, essa presença também promove a reflexão acerca do modelo individualista e competitivo relacionado a um modelo de cidadania existente e o afastamento “dos estereótipos que sempre anularam as vozes e os saberes outros” (SOUZA, 2013, p.116), direcionando nossas instituições para a legitimação de negros e índios como interlocutores para nossas ciências e decisões políticas, atuando na neutralização de preconceitos.

Ainda outro desafio em relação à convivência intercultural com os estudantes indígenas na universidade diz respeito a visões conservacionistas. Dialogando com a obra de Garcia Canclini (2007), Bergamaschi traz a ideia de que a transformação dos estudantes e afirmação das diferenças andam juntas: a interculturalidade é compreendida “como

movimento, como processo histórico, portanto, constituída necessariamente nas relações.” (BERGAMASCHI, 2013, p.134). A convivência, pelo viés da interculturalidade requer que se tomem em consideração que “as diferentes culturas estão em constante interação” (BERGAMASCHI, 2013, p.134). Não basta que somente sejam reconhecidas as diferentes culturas, mas é necessário pensar

[...] cultura, não como algo estático ou que se perde, mas algo que se transforma a partir de si e das relações que se estabelecem. Mais do que isso, a condição para uma cultura se manter e se transformar é a relação com outras culturas. Essa postura faz compreender que a passagem dos estudantes indígenas na universidade é uma oportunidade de transformação, mas também de afirmação de todas as diferenças envolvidas. (BERGAMASCHI, 2013, p.134-5)

Assim, é necessário repensar o senso-comum de que o indígena que ingressa no contexto acadêmico está em uma posição de perda de cultura, o que ocorreria por meio de contato com outras culturas⁵². Essa concepção foi frequentemente mencionada e refutada no conjunto de publicações da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, a CAPEin (UFRGS, 2013). Bergamaschi salienta para o fato de a história estar nos mostrando

[...] quão sábias são as culturas indígenas, que sabem dialogar, que sabem trocar e se transformar – e ao mesmo tempo permanecer – a partir das relações, a partir do contato e, no caso que abordamos aqui, da experiência de cursar uma universidade. Não deixarão de ser indígenas ao se formarem. (BERGAMASCHI, 2013, p.135).

Existe também a projeção a respeito do retorno à comunidade: o trabalho do profissional egresso se voltaria à sua comunidade, estando o ciclo de ensino superior em sua primeira etapa finalizada. A respeito da saída dos profissionais existe um debate e distintos posicionamentos quanto ao compromisso de retorno às suas comunidades, por exemplo⁵³.

⁵² Mesmo com os mecanismos de massificação do comportamento humano, com a indústria cultural, “Com o desenvolvimento teórico da antropologia na direção do estruturalismo, do simbolismo e das teorias da prática, hoje os antropólogos aceitam a explicação de que a diversidade de costumes, de culturas e de línguas é mais o resultado de contatos e de trocas culturais do que do isolamento. Assim, a crença sobre uma suposta homogeneidade social futura, em que todos nós estaríamos compartilhando uma mesma e única cultura ou sociedade globalizada caiu por terra. [...] O simples fato de se criarem desigualdades econômicas entre grupos sociais já é um forte fator de diversificação cultural.” (SOUZA, 2013, p.122).

⁵³ Foi possível distinguir duas tendências, na bibliografia revisada para este trabalho e também nas discussões que presenciei por conta de meu envolvimento com o Programa de AAs da UFRGS, quanto a esse debate em específico: uma delas é o posicionamento de que os formados devem voltar às comunidades indígenas (p. ex. em LUCIANO, 2006), onde procederão à devolução, em forma de exercício profissional na comunidade de origem, ao investimento político das comunidades e seus objetivos, que possibilitaram, por sua vez, a ida de indígenas para as universidades, que seriam representantes desse objetivo e política comunitária. Por outro lado, a outra tendência (p. ex. em TERENA, 2013) prevê a liberdade individual de cada sujeito, sendo que ocorreria contribuição de qualquer modo, direta ou indiretamente, para suas comunidades originais, estando os sujeitos livres do dever da prestação de serviços em suas comunidades. Ambas as tendências podem ser percebidas tanto

Torna-se importante perceber que pressões pelo regresso à aldeia rememoram o histórico paternalismo do tratamento ocidental na sua relação, inclusive oficialmente assumida pelo governo brasileiro e seus órgãos relacionados, com os povos indígenas brasileiros:

Uma das tendências do paternalismo ocidental na formação do Índio de ontem era determinar até mesmo sua formação e seus compromissos com a instituição e com as comunidades⁵⁴. Ainda que insistam em sobreviver, uma das determinações clássicas era a volta do indígena com formação universitária para sua aldeia. Nenhum filho de fazendeiro, militar ou parlamentar tem esse nível de obrigação. Após as provas, os estudos e a formação do jovem universitário e também do Indígena, é avançar na busca de novas formações e qualificações e, ao mesmo tempo, emprego decente para seu sustento.

Porém, a ação da universidade que acolhe um Índio no seu papel de aluno universitário contribui para a defesa dos direitos humanos dos povos indígenas, sua identidade cultural e a busca da livre determinação. (TERENA, 2013, p.12)

A obrigatoriedade do regresso, ou contrapartida laboral de estudantes beneficiados pelos Programas de AAs, comumente se relaciona à concessão de benefícios financeiros. Corroboro a posição de Souza (2013) quanto à importância reflexiva da presença indígena na universidade, por exemplo, no modo como a UFRGS realiza. Independentemente de haver ou não o regresso à aldeia, a possibilidade de graduação de estudantes indígenas é

[...] um passo importante nesse processo de fazer repercutir as vozes e as vontades dos agentes originários, dando-lhes ferramentas intelectuais para avançarem no reconhecimento de seus direitos e satisfazerem seus projetos pessoais de profissionalização, agora inseridos de maneira mais digna na distribuição e reconhecimento de benefícios gerados dentro da sociedade nacional. (SOUZA, 2013, p.126)

Mesmo que o regresso à aldeia para atuação como um profissional formado no ensino superior seja de fato a vontade dos futuros diplomados, ou de alguns, ou que esse retorno seja construído coletivamente, como uma orientação de determinados povos ou comunidades indígenas, há outro aspecto a respeito da atuação dos futuros profissionais: entraves legais para sua alocação formal em postos de trabalho inseridos nas aldeias, mesmo nos casos em que há desejo de regresso às comunidades após a graduação. Para citar um exemplo, a ocupação de um cargo na área da saúde em comunidades indígenas Kaingang pela já

no discurso de indígenas quanto não indígenas, caracterizando a polarização de posicionamentos quanto a haver ou não o dever pelos indivíduos de contribuir atuando diretamente em e para suas comunidades.

⁵⁴ Critérios de ordenamento de candidatos indígenas à bolsa de apoio à permanência concedida pela FUNAI, relevantes para essa discussão, são os que dizem respeito à contrapartida comunitária dos beneficiados: interesse das aldeias na formação daquele indivíduo e plano de trabalho junto à comunidade, durante ou após a diplomação.

diplomada estudante de enfermagem pela UFRGS⁵⁵ não foi imediatamente viabilizada. Essa destinação profissional envolveria diversas instâncias, como por exemplo, as lideranças da comunidade e suas políticas locais em relação aos serviços públicos, a criação de vagas para candidatos indígenas em concursos na área da saúde para territórios indígenas, a possível interferência da Universidade dando continuidade às metas dos programas de AAs.

Outra ocupação que requer organização legal imediatamente é a de cargos de gestão a respeito da temática indígena de modo a combater sua marginalização histórica e elaborar propostas próprias de desenvolvimento. Ainda não se desenvolveu uma política que permita esse retorno.

[...] uma grande questão que se apresenta agora é pensar nos egressos, pois se vislumbra necessária uma política que contribua para que as vagas de trabalho nas políticas indigenistas sejam ocupadas por indígenas, bem como a valorização desses profissionais para atuarem nas instituições da sociedade não indígena como “embaixadores” para o diálogo intercultural. Este será outro passo importante, qual seja de superar a “muralha tutelar e colonialista”, bem como o “dogmatismo das ciências acadêmicas”. (BERGAMASCHI, 2013, p.140)

Um grande desafio que acompanha as ações afirmativas educacionais para os povos indígenas é a superação da “visão tutelar que por muitas décadas os tratou como “relativamente capazes”. Os estudantes indígenas inseridos na UFRGS participam concretamente desse movimento que, a um só tempo afirma a identidade indígena e é capaz de assumir novos desafios.” (BERGAMASCHI, 2013, p.133, grifo da autora).

Ao finalizar esse capítulo disponho aqui duas determinações da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), um movimento legal em favor dos povos originários quanto às consequências da colonização ocidental, da qual o Brasil se tornou signatário em 2002, comprometendo a Nação no seu cumprimento e execução. A Convenção garante aos povos indígenas, entre outros direitos, o direito de autoidentificação bem como o de que haja a implementação de mecanismos participativos e de consulta prévia às instituições representativas dos povos “sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (BRASIL, 2011, p.22), conforme artigo 6º da Convenção 169. A respeito das mudanças em marcos legais indigenistas, Kaingáng, retomando Pascual (2004 apud KAINGÁNG, 2012) alerta: “Não se deve criar a ilusão de que a mudança de paradigma [...] alcança o cotidiano dos povos indígenas e a realidade por eles vivenciada” (KAINGÁNG, 2012, p.125), pois, de acordo com as autoras, as propostas desses

⁵⁵ A primeira estudante ingressante pelo vestibular indígena na UFRGS graduou-se em 2012.

marcos legais são contraditórias em relação à realidade social em que operam, onde prevalecem a exclusão e a violência, mas não o diálogo e a diversidade⁵⁶.

Essas determinações da Convenção 169 da OIT surgiram em resposta aos processos de escravização, exploração e da visão tutelar colonialista dos Estados em relação aos povos indígenas. A garantia de seu atendimento segue sendo uma ambição, inclusive no interior das academias, em que ainda ocorrem comportamentos racistas e excludentes, a despeito das orientações oficiais brasileiras, que demonstram, conforme Souza (2013), a persistência de estereótipos em meio aos intelectuais que sustentam a naturalização da assimetria social e marginalizam os coletivos tradicionais. Por outro lado, esforços realizados para a construção das políticas de acesso e permanência na UFRGS, como veremos no próximo capítulo, se orientaram para a Convenção 169 da OIT, especialmente nos dois direitos acima destacados. O conhecimento sobre a existência dos marcos legais que dizem respeito aos indígenas brasileiros, e que contribuíram na caminhada política desses povos para o acesso ao ensino superior, é importante, pois esses marcos perpassam as relações desses povos com a sociedade e o Estado, são modos de proteção e de conhecer caminhos de acesso aos seus direitos civis. Estando a universidade submentida a esses marcos legais, as ações de permanência também devem se orientar pelos princípios que salvaguardam os direitos indígenas.

Retomando o que foi disposto neste capítulo, percebemos que não há dados a respeito da população indígena quanto à conclusão em cada nível da educação básica, do ensino fundamental e médio; os dados que existem divulgam apenas os números de matriculados em determinados anos em que se realizaram os levantamentos. A esse respeito observa-se que os Censos realizados pelo IBGE recentemente têm sido refinados quanto à identificação da população indígena no Brasil. Em suma: os dados apontam para o crescimento da

⁵⁶ Nesse sentido, Kaingáng (2012) apresenta uma discussão e um breve histórico dos marcos legais que partem de concepções mais universalistas ou de abrangência universal, e do princípio da indivisibilidade, ou seja, que a garantia de direitos civis e políticos se vincula à “observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa.” (Kaingáng, 2012, p.126), a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, que se constituem como sistemas de alcance geral. A partir desses sistemas mais amplos, Kaingáng mostra o movimento histórico em direção à especificação de sistemas de direito internacional, que se destinam à prevenção da violação de direitos humanos específicos, contra a tortura e a escravização, por exemplo, e que tratam diretamente de determinados segmentos sociais, minorias religiosas, étnicas, etc. Esses sistemas específicos exploram a parcialidade da concepção universalista homogênea, que carregam consigo um conjunto de valores iluministas, do homem europeu e que “negam o diálogo entre a diversidade social, jurídica e cultural existente no universo regulado.” (PASCUAL, 2005, p.525 apud KAINGÁNG, 2012, p.128). Esses sistemas específicos têm propostas que partem da compreensão de que o papel dos Estados é insuficiente na coibição da “desigualdade social e passam a exigir que estes assumam a promoção efetiva da igualdade real.” (KAINGÁNG, 2012, p.129). Exemplos desses sistemas são a própria Convenção 169 da OIT e a Constituição Federal de 1988, que consagra “princípios do multiculturalismo e pluralismo jurídico” e que “inaugura a era da interação horizontal entre os povos indígenas e a sociedade brasileira, agora norteadada pelo reconhecimento dos indígenas como cidadãos brasileiros, em conformidade com o princípio da igualdade, mas sem prejuízo do reconhecimento à diversidade cultural dos povos autóctones estabelecidos pela Carta Magna.” (KAINGÁNG, 2012, p.124).

alfabetização entre a população indígena com 15 anos ou mais em 27,5% de 1991 a 2010, ano em que 76,7% de indígenas dessa faixa etária foram considerados alfabetizados (CARACTERÍSTICAS..., 2012). Não há dados precisos sobre a conclusão do ensino médio entre indígenas, apenas sabe-se que o índice de matrícula nas escolas indígenas são muito díspares entre os primeiros anos da escolarização (63,8% estavam entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental) e o ensino médio (2,9% cursavam o Ensino Médio) até 2005, de acordo com LUCIANO (2006). Assim, poder-se-ia esperar que não houvesse muitos indígenas com o ensino médio concluído, dada a média de 3,9 anos de estudo para a população indígena com dez anos ou mais em 2000 (TENDÊNCIAS..., 2005). Porém, não foram encontrados dados sobre a matrícula em ensino médio realizado fora das aldeias, provavelmente a principal via para a conclusão da educação básica, dado o baixo número de escolas indígenas que ofertam o ensino médio (72 escolas no Brasil, em 2005). O número estimado de indígenas matriculados no ensino superior cresceu em aproximadamente 14 vezes desde a década de noventa até o início desta década, passando de 500 universitários indígenas na década de noventa a 6.000 em 2011 (BERGAMASCHI, 2013), ou 9.756, segundo dados do Inep. Como vimos, os dados podem ser divergentes, de acordo com a fonte consultada. Mesmo com esse crescimento alto, a percentagem da população indígena no ensino superior seguiu estimada em menos do que 1% em 2011, não sendo a distribuição das matrículas no ensino superior no território nacional proporcional à distribuição da população indígena: até 2010 (PALADINO, 2013) havia mais universitários indígenas na região de menor concentração indígena (na Região Sul, 61,9% das instituições possuíam acesso diferenciado e viviam 8,8% dos indígenas brasileiros, de acordo com o censo de 2010), e menos universitários na região de maior população indígena absoluta, de acordo com o censo de 2010, (na Região Norte, apenas 35% das instituições públicas ofereciam acesso diferenciado e viviam 38,2% dos indígenas brasileiros).

A respeito da participação do movimento indígena para a abertura do acesso ao ensino superior, Terena (2013) contemplou os primeiros pequenos, porém simbólicos, movimentos em Brasília. Pelos escritos de Munduruku (2012) vimos que na década de cinquenta a identidade indígena não era valorizada e os esforços oficiais se orientavam para a inclusão dos povos no rumo do “progresso”, na tentativa de anulação do “estorvo” que representavam ao desenvolvimento, como concebido oficialmente naquele momento histórico. Na década de setenta as diferentes comunidades começam a reconhecer as necessidades que compartilhavam, e a conscientização pan-indígena e articulação de lideranças locais em âmbito nacional geram o que se pode chamar de um movimento indígena brasileiro, que já percebe a necessidade de apropriação dos códigos alheios e impostos para a luta por seus

interesses. Esse movimento começa a articular-se em torno da valorização da identidade indígena em resposta aos novos projetos colonizadores no Norte do país, com propostas de organização da memória dos seus povos, construção de um projeto nacional indígena, livre de amarras desenvolvimentistas (MUNDURUKU, 2012).

Na década de oitenta esse movimento regionalizou-se novamente, unindo-se a outros grupos atuantes na sociedade civil e concentrando-se na negociação com órgãos públicos locais aos quais possuíam acesso (MUNDURUKU, 2012). Nessa década o direito internacional passa a dar atenção aos direitos indígenas específicos e, em âmbito nacional, a Constituição Federal representa também um avanço em relação à ingerência dos povos indígenas e respeito à diversidade de culturas (KAINGÁNG, 2012). Ao mesmo tempo em que desenvolvem o contato com a burocracia ocidental, na década de oitenta, começam a organizar-se localmente e a buscar por maior participação na construção de políticas para seus povos. Na década de noventa, ocorre a descentralização de funções da FUNAI, que passam a ser conduzidas por diferentes órgãos governamentais e civis, incluindo a participação indígena - surge, assim, a necessidade por formação profissional de indígenas (MUNDURUKU, 2012). Porém, segundo Paladino (2013), a demanda por ensino superior surge mais significativamente após a década de noventa, pois a agenda indígena antes se orientara especialmente ao atendimento da educação nas escolas indígenas para atender as comunidades, não havendo reflexão a respeito da contribuição de formação superior para atuação política mais efetiva na representação dos interesses das suas comunidades.

Como vimos, as demandas no ensino superior, bem como as políticas universitárias de acesso indígena, podem ser divididas em: formação de professores (Licenciaturas Interculturais, com 24 licenciaturas dessa modalidade em curso até 2010, cf. PALADINO, 2013, estimuladas pelo Prolind), com maior número de indígenas matriculados até 2011, segundo coordenação geral da FUNAI (PALADINO, 2013), para suprir a educação fundamental indígena nas comunidades; e em formação diversificada em diferentes áreas do conhecimento para a interlocução pública com vistas a atender diferentes prioridades políticas dos povos indígenas brasileiros, especialmente questões estratégicas relacionadas à terra e à ingerência política dos povos, sem intermediação de representantes não indígenas (BERGAMASCHI, 2013).

Em termos gerais, tendo em vista o conjunto das publicações revistas acima, os programas de AAs que constituem o acesso indígena ao ensino superior têm possibilidades importantes, no que se refere ao seu papel na política compensatória. Essa política de

discriminação positiva visa à reversão de processos históricos que levaram à desigualdade social atual. Podemos organizar essas possibilidades assim:

- fomentar, nesses programas, colaborações de ordem científica, entre as comunidades indígenas e acadêmicas, não se ater somente a uma relação compensatória (TERENA, 2013), tornando o indígena não só objeto da ciência, mas sujeito da ciência (SOUZA, 2013);
- esses programas orientarem-se para a construção de uma nação efetivamente multicultural e pluriétnica e de reforço da autodeterminação dos povos, de acordo com os preceitos constitucionais (LUCIANO, 2006; BERGAMASCHI, 2013; SOUZA, 2013; TERENA, 2013);
- pela presença indígena em instituições científicas, é possível buscar modos de modificar a assimetria existente em relação aos saberes tradicionais que despertam interesse científico e econômico (SOUZA, 2013);
- os espaços acadêmicos que desejam a polifonia podem estimular a afirmação identitária indígena, em um esforço de reverter a estigmatização histórica – e a estratégia de negação dessa identidade tribal para a sobrevivência no contato intercultural –, fomentando o papel indígena de agente intercultural bilíngue (TERENA, 2013; BERGAMASCHI, 2013; SOUZA, 2013);
- criar cursos específicos para a população indígena, com a introdução de novas perspectivas metodológicas de ensino e pesquisa, que considerem a “complexidade das formas de vida contemporâneas dos povos indígenas.” (PALADINO, 2013, p.111);
- ampliar o reconhecimento das alteridades originárias, com ocupação indígena inclusive nos setores de gestão das universidades (SOUZA, 2013);
- abrir o diálogo sobre a definição de a quem se destinam as políticas de acesso aos indígenas, a respeito do racismo que ocorre nas instituições e sobre as visões conservacionistas a respeito da cultura indígena, sem silenciar as diversas manifestações, de modo a que o debate possa evoluir para a mudança nas concepções dos envolvidos (SOUZA, 2013; BERGAMASCHI, 2013);
- abrir o debate a respeito dos egressos graduados e prestação de serviços nas comunidades indígenas, em busca de viabilização oficial deste retorno laboral às comunidades, caso seja o desejo dos envolvidos no processo (LUCIANO, 2006; BERGAMASCHI, 2013; SOUZA, 2013; TERENA, 2013).

Após esta introdução aos encaminhamentos oficiais, institucionais e envolvimento dos povos indígenas para a geração do acesso desses povos ao ensino superior e da criação de programas de ações afirmativas para isso, o próximo capítulo trata das ações de acesso e permanência na UFRGS, contexto em que venho acompanhando a trajetória de AAs e, em especial, a inserção dos indígenas na universidade desde 2009.

2 O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NA UFRGS

Neste capítulo, discuto a presença indígena na UFRGS apresentando as políticas das Ações Afirmativas: as políticas de acesso ao Ensino Superior na UFRGS e as políticas de Permanência dos estudantes em seus cursos de graduação – tanto ações de apoio material como as de apoio pedagógico. Apresento mais detalhadamente o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas, ação de apoio pedagógico que motivou este trabalho.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UFRGS

No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a instituição do Programa de Ações Afirmativas deu-se em 2007, no dia 29 de junho, quando o Conselho Universitário/UFRGS (CONSUN) tomou a Decisão nº 134/2007 (ANEXO 2) que instituiu o programa de AAs:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de AAs, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Na história do Programa de AAs da UFRGS, conforme relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena⁵⁷ (UFRGS, 2013), havia um movimento já instalado em prol das cotas para afrodescendentes quando a ele uniram-se em debates, reuniões e outros eventos representantes indígenas para debater a abertura da Universidade a esses grupos étnicos. Nesse movimento em prol da abertura, “O Grupo de Trabalho Ações

⁵⁷ A Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEin) ao longo dos anos foi composta por membros de diferentes setores, dentre eles: professores universitários relacionados à educação com diversas atuações e pesquisas envolvendo indígenas; funcionários da UFRGS representando o órgão de assistência estudantil; as Pró-Reitorias de Coordenação Acadêmica e de Graduação; a Comissão Permanente de Seleção; o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e um estudante indígena. A CAPEin foi extinta em 2012 e suas atribuições foram transferidas para a nova Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAF), que por sua vez dá sequência aos trabalhos realizados pela Comissão de Avaliação das Cotas, partindo do que já havia sido realizado pela CAPEin, propondo ações adicionais e reformulações das práticas estabelecidas até então, incluindo iniciativas pedagógicas que buscam propiciar a participação de professores de cursos da graduação frequentados por indígenas. A extinção da CAPEin ocorreu quando da criação, em 2012, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que eleva o status da antiga Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE), também extinta, ao status de Pró-Reitoria, apontando para a necessidade de uma maior organização institucional das questões estudantis.

Afirmativas⁵⁸, bem como o Programa Conexões de Saberes⁵⁹ foram parceiros e mediadores dessas reivindicações.” (UFRGS, 2013, p.21).

O sistema de reserva de vagas iniciou-se de fato em 2008, e a Universidade recebeu estudantes cotistas egressos do sistema público, autodeclarados negros egressos do sistema público e indígenas. Os indígenas passaram a ter oportunidade de concorrer a dez vagas anuais criadas em dez cursos diferentes a cada ano, por meio de um exame diferenciado de acesso: o vestibular indígena, sobre o qual maiores detalhes serão fornecidos na seção 2.2.1. Resumidamente, somente podem prestar esse vestibular indígena os candidatos autodeclarados indígenas, e somente selecionar um dos dez cursos oferecidos a cada edição desse vestibular, concorrendo exclusivamente com os outros indígenas que também optaram por aquela única vaga reservada para aquele curso específico.

Após acompanhamento da Comissão de Avaliação das Cotas composta por membros *ad hoc*, o Programa de AAs foi renovado por mais dez anos (Decisão nº 268/2012 do CONSUN, ANEXO 3), em 2012, mesmo ano em que foi criada a Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas (doravante CAF), com o objetivo de melhor acompanhar e efetivar a política das cotas. Em seu artigo 2º, a Decisão 268/2012 regulamenta os propósitos e atividades atribuídas ao Programa de AAs da UFRGS, que conta com a participação da CAF para a execução das ações projetadas.

A Decisão 268/2012 revogou a Decisão 134/2007, alterando e ampliando algumas possibilidades para a entrada de indígenas em cursos de graduação, por meio de transferência interna (Artigo 11º, Parágrafo 3º), antes não permitida, e da reutilização de vagas (Artigo 11º Parágrafo 4º), que prevê que, em caso de abandono de curso por estudante indígena, a vaga abandonada é novamente disponibilizada em vestibulares indígenas de anos subsequentes, se antes essa vaga não acomodar estudante indígena por transferência interna. A Decisão 134/2007 previa a extinção das vagas em caso de abandono. Um caso de transferência interna foi registrado nos relatórios da CAPEin, em 2012, após análise do caso pela Comissão, a “CAPEin deliberou a transferência interna do curso de Matemática para o curso de Pedagogia. A estudante em 2012/1 está matriculada em Pedagogia.” (UFRGS, 2012, p.18).

⁵⁸ “O Grupo, constituído por alunos, professores e técnicos da universidade, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos, nasceu no ano de 2005, a partir da iniciativa de estudantes, com o objetivo de impulsionar o debate sobre ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.” (UFRGS, 2012, p. 4).

⁵⁹ “Programa desenvolvido pela UFRGS desde 2005, em parceria com o MEC/SECAD, que visa apoiar a permanência de estudantes de origem popular na universidade. Destaca-se, entre os objetivos do programa para o período de 2006/2007, ‘implementar e potencializar discussões sobre o ingresso e permanência dos jovens de territórios populares na Universidade’, entre esses os indígenas.” (UFRGS, 2012, p. 5).

A aprovação da lei de Cotas em 2012 influenciou no processo seletivo da UFRGS ocorrido já no ano de 2013, por meio da Decisão nº 429/2012⁶⁰, que modificou a Decisão 268/2012 quanto à reserva de vagas raciais, ampliando a possibilidade de entrada de indígenas, ou seja, disponibilizando vagas para pretos, pardos e indígenas no concurso vestibular, vagas antes destinadas somente a negros. Manteve-se, todavia, o percentual de 30% de vagas reservadas pelo Programa de AAs do total de vagas oferecidas pela Universidade, como já vinha sendo feito a partir do ano de 2008, percentual previsto nas possibilidades da lei nacional de Cotas, visto que essa lei projeta a adequação das instituições para a reserva de 50% do total das vagas até o ano de 2016⁶¹.

O Edital do Vestibular de 2013 da UFRGS⁶² trouxe duas modalidades de ingresso para autodeclarados indígenas no concurso vestibular universal, em decorrência da inclusão das categorias relacionadas à renda per capita na família do candidato⁶³. São quatro as modalidades por meio das quais os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio (aqueles que cursaram a totalidade do Ensino Médio em escolas públicas gratuitas) podem concorrer por meio da reserva de vagas, cada modalidade com 25% do total de vagas reservadas: candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; candidatos com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; e candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita.

Deste modo, candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas têm a possibilidade de concorrer entre si, alocados nas duas últimas modalidades de acordo com a renda familiar, por meio do Programa de AAs, em 7,5% das vagas anuais da UFRGS em cada categoria de faixa de renda. Somadas as duas categorias de faixa de renda, os indígenas participam da seleção via vestibular tradicional em 15% das vagas anuais da UFRGS^{64 65}.

⁶⁰ O Anexo 3 já contém a modificação realizada pela Decisão nº 429/2012 na decisão 286/2012.

⁶¹ Conforme Art. 8º da Lei de Cotas, as instituições “deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano” (Lei de Cotas nº 12.711/2012), como a UFRGS já possuía 30% de vagas reservadas, não ocorreu reajuste no ano de aprovação da Lei.

⁶² Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/>>, acesso em junho de 2013.

⁶³ Até o vestibular de 2012 estavam sendo considerados somente os critérios de formação no ensino público (metade dos anos de Ensino Fundamental e totalidade do Ensino Médio) e de cor negra. Em 2013, além da inclusão das cores pardos e indígenas, a renda per capita familiar também é um critério que estabelece a modalidade de ingresso.

⁶⁴ No ano de 2013 dos diferentes cursos de graduação, o Programa de AAs reservou 444 vagas para a modalidade autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita. Para os autodeclarados com renda superior a essa, 395 vagas foram

Considerando esse sistema novo, indivíduos indígenas obtiveram a possibilidade de concorrer, em 2013, pelo vestibular indígena às dez vagas anuais em dez cursos da UFRGS, como já vinha ocorrendo desde o início do Programa de AAs desde 2008, mas também pelo vestibular regular a cerca de 420⁶⁶ vagas nos 89 cursos de graduação existentes na Universidade.

Outra modificação quanto ao Programa de AAs na UFRGS para os indígenas é a inclusão do quesito de que o aluno nunca tenha iniciado qualquer curso de graduação para que possa ser recebido na UFRGS via vestibular indígena nas vagas suplementares. Tal decisão justificou-se pelo fato de os procedimentos diferenciados de acesso neste caso se destinarem a estudantes que nunca tiveram a experiência de estar em uma universidade, decisão que prioriza a distribuição de oportunidades e homogeneização na competitividade dos candidatos na prova vestibular (conforme item 2.3 do Edital relativo ao CV/ 2011⁶⁷). Para os candidatos que já possuem graduação completa ou incompleta ou que tenham feito inscrição (mesmo sem realização de quaisquer disciplinas do curso), o acesso se dá apenas via vestibular universal, com a possibilidade de inscrição na modalidade de reserva de vagas desse vestibular.

oferecidas. Todos os cursos ofereceram vagas, que variaram de uma a dezesseis vagas por curso para cada uma dessas duas modalidades.

⁶⁵ Os candidatos pretos, pardos e indígenas precisam informar no momento da inscrição se também concorrerão por meio de alguma das quatro modalidades de reserva de vagas, mas, mesmo concorrendo às vagas reservadas, por meio de autodeclaração, todos os candidatos inscritos no vestibular também concorrem compulsoriamente e primeiramente às vagas de acesso universal, sendo alocados nessas vagas, caso apresentem desempenho suficiente para isso. Antes da classificação efetiva, ocorre o procedimento chamado de pré-classificação em cada modalidade de ingresso, que possibilita ao candidato a correção de sua redação (somente são corrigidas as redações desses candidatos). Caso não obtenham desempenho necessário para a denominada pré-classificação universal, relacionada às vagas de acesso universal, passam a ser ordenados para concorrer para as vagas reservadas. O cálculo do desempenho pelo qual se ordenam os candidatos é feito com base nos resultados das provas constituídas por itens de escolha múltipla. Um entrave para a ocupação de vagas reservadas durante os primeiros anos da existência de diferentes modalidades de ingresso foi o número de redações que poderiam ser avaliadas até o concurso de 2011. Eram corrigidas as redações em número equivalente a quatro vezes o número de vagas oferecidas por cada curso, para os candidatos que na pré-classificação fossem ordenados por desempenho dentro desse total, os demais seriam desclassificados. Como ilustração do que ocorria, no caso de um curso que oferece 112 vagas universais, os primeiros 448 candidatos pré-classificados de acordo com seu desempenho nas provas objetivas eram pré-classificados e tinham suas redações avaliadas. Esse cálculo no modelo atual do vestibular segue a mesma lógica em relação às vagas reservadas, por exemplo: se neste mesmo curso existem 12 vagas destinadas a candidatos inscritos para uma das quatro modalidades de ingresso por reserva de vaga, os primeiros 48 candidatos pré-classificados dentro dessa opção de sistema de ingresso terão sua redação avaliada, sem serem desclassificados devido à pré-classificação universal, conforme item 6.1.5 do manual do Concurso Vestibular 2013 (disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/>>, acesso em: jun. 2013). Essa mudança no ponto de corte se refletiu na ocupação de vagas: para citar um exemplo, o curso de Medicina no concurso vestibular de 2012 da UFRGS teve 21 vagas reservadas para candidatos do ensino público declarados negros. Todas as vagas foram preenchidas. Ao passo que no vestibular de 2011, anterior à mudança no ponto de corte para a correção das redações, das 21 vagas oferecidas para essa modalidade de acesso, somente uma foi preenchida. (Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/cv2012/LOTACAO.HTM>>, acesso em: jun. 2013 e <<http://www.ufrgs.br/coperse/cv2011/listao/LOTACAO.HTM>>, acesso em: jun. 2013)

⁶⁶ Este número é uma média entre as vagas oferecidas nas duas modalidades (duas faixas de renda) para os candidatos autodeclarados, pois na inscrição os candidatos optam por uma das modalidades de ingresso apenas.

⁶⁷ Os editais dos vestibulares da UFRGS se encontram disponíveis em: <<http://www.ufrgs.br/vestibular>>

2.2 AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFRGS

Desde 2008, com a entrada dos grupos minoritários, a UFRGS estabeleceu uma política de acesso e permanência. Conforme dito anteriormente, para os estudantes indígenas, foi criada a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEin), que, nos últimos cinco anos, ficou responsável por cuidar de demandas relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes indígenas na UFRGS. A proposta para o desenvolvimento da política previa o diálogo com lideranças de Terras Indígenas do estado, a escuta e interação com essas lideranças. (BERGAMASCHI, 2013). Esse diálogo se deu de fato com os Kaingang e Guarani, povos com os quais a UFRGS já possuía uma tradição de contato por conta de pesquisas e projetos de extensão⁶⁸. Previu-se, por exemplo, já na antiga Decisão 134/2007, que a tomada de decisão quanto aos cursos ofertados aos estudantes indígenas e ao processo seletivo fosse realizada em conjunto com a comunidade indígena⁶⁹, conforme também propõe a Decisão 268/2012, atualmente em vigência:

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

Podemos dizer que as AAs da UFRGS quanto à presença das minorias étnicas indígenas se produzem em dois eixos, com consolidações distintas: o *acesso* e a *permanência*. O primeiro diz respeito aos procedimentos de seleção, recepção e matrícula dos candidatos

⁶⁸ “Um exemplo foi o encontro realizado na Universidade em dezembro de 2006, em que lideranças indígenas discutiram como e por que almejavam vagas nos cursos de graduação. Na ocasião, Seu João Padilha, reconhecida liderança Kaingang da Terra Indígena Borboleta, Rio Grande do Sul, dizia que para resolver seus problemas internos as sociedades indígenas não precisavam da universidade, mas ficava cada dia mais forte a necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas. ‘Porém, não é suficiente pensar só no ingresso. Essa discussão deverá ser acompanhada por uma política de permanência’, explicava a liderança.” (BERGAMASCHI, 2013, p.132).

⁶⁹ Segundo relatório da CAPEin relativo ao período 2008 a 2012 (UFRGS, 2012), esse diálogo também ocorreu com as entidades que atuam com os povos indígenas, por exemplo, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI-RS e o Conselho Estadual de Povos Indígenas, CEPI-RS, além das lideranças indígenas e de representantes de outras universidades. Para a realização da primeira reunião com as lideranças, evento anual denominado de *Encontro das Lideranças Indígenas para Definição dos Cursos do Processo Seletivo*, a Universidade enviou convites e possibilitou a vinda de representantes de 28 Terras Indígenas Kaingang e 24 Terras Indígenas Guarani do estado. Esse procedimento está em conformidade com o artigo 6º da Convenção nº 169 da OIT (BRASIL, 2011).

aprovados e o segundo eixo corresponde às ações que se destinam a qualificar e possibilitar a permanência – a não evasão ou abandono dos cursos antes da graduação – por meio de apoio material e pedagógico. A respeito das modalidades de acesso praticadas em instituições brasileiras antes da Lei nacional de Cotas, temos que:

Comumente na imprensa, apenas fala-se de “cotas”. Porém, esse termo genérico esconde a diversidade das modalidades de acesso diferenciado que vem implementando as universidades. Elas são: *reserva de vagas*: a universidade estabelece, em consonância com o total de vagas disponíveis em cada curso para o ingresso de alunos, uma percentagem reservada aos indígenas; *vagas suplementares*: a universidade oferece vagas a mais, portanto, os beneficiados que ingressam por este meio não disputam as vagas dos que ingressam pelo vestibular convencional; *acrécimo de pontos*: o estudante indígena realiza o vestibular comum, mas ao resultado que obtém, acrescenta-se uma quantidade de pontos determinada pela instituição de ensino superior. (PALADINO, 2013, p.102)

Dentre as possibilidades de acesso ao ensino superior para indígenas praticadas no Brasil⁷⁰, a UFRGS, como vimos, realiza a reserva de vagas, nas quais indígenas concorrem entre si e com candidatos pretos e pardos, além da criação de dez vagas suplementares anuais exclusivamente para indígenas. O sistema de acréscimo de pontos não é usado na UFRGS⁷¹. Outra diferenciação que se faz nos procedimentos de acesso adotados pelas universidades brasileiras é entre índios aldeados e indiodescendentes, como na Universidade Federal da Bahia e na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, conforme Paladino (2013).

Quanto às políticas de permanência, um consenso é que apoio financeiro é de grande importância nos processos de ampliação do acesso da população indígena à educação superior. De acordo com Luciano (2006), no Brasil, tanto a iniciativa privada quanto a pública participam do financiamento da educação superior indígena, desde a virada do milênio, no início da década de 2000.

[...] a FUNAI vem oferecendo uma bolsa de estudos para estudantes indígenas de escolas particulares. Atualmente, esses estudantes estão sendo aos poucos incorporados pelas universidades públicas, como acontece na Universidade de Brasília, através das políticas de cotas e das bolsas oficiais, como o PROUNI, a CAPES e as bolsas do CNPq.

Paralelamente às iniciativas tomadas pelas instituições públicas, algumas instituições privadas também entraram na arena a fim de contribuir para a ampliação

⁷⁰ De acordo com Cajueiro (2008), enquanto que na Região Norte do Brasil, até 2008, prevalecia o sistema de reserva de vagas, na Região Sul prevalecia o sistema de vagas suplementares, e nas demais Regiões, havia diversidade de modalidades de acesso.

⁷¹ Das 72 instituições de ensino superior públicas do levantamento de Paladino até o ano de 2011, “32 delas optaram pelo sistema de reserva de vagas como modalidade de ação afirmativa, ou seja, o estabelecimento de uma porcentagem de cotas para estudantes indígenas; 34 pelo sistema de vagas suplementares, ou seja, vagas extras que a universidade disponibiliza; 4 pelo sistema de acréscimo de pontos no vestibular; e 2 optaram por um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares.” (PALADINO, 2013, p.106).

do acesso de estudantes indígenas e negros ao Ensino Superior. A Fundação Ford, por exemplo, através do IFP (International Fellowship Program), oferece desde 2001, no Brasil, 42 bolsas por ano para estudantes carentes para ingresso e permanência no Ensino Superior, exclusivamente nos níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado). No Brasil, 10 estudantes indígenas já foram beneficiados pelo programa: nove bolsas foram para os cursos de mestrado e uma para o curso de doutorado. (LUCIANO, 2006, p.163)

A seguir descrevo mais detalhadamente os procedimentos de acesso e permanência adotados na UFRGS.

2.2.1 O acesso diferenciado: o vestibular indígena na UFRGS

A entrada diferenciada de indígenas, estabelecida na UFRGS em 2008 pelo *vestibular indígena*, é uma ação extensa, que se caracteriza do seguinte modo:

- contato prévio, em reuniões oficiais – denominadas “(edição x) Encontro das Lideranças Indígenas para definição dos cursos do processo seletivo (ano x)” – antes da divulgação do edital do concurso vestibular em cada ano. As reuniões ocorrem anualmente nas cidades de Porto Alegre e de Passo Fundo, com representantes das comunidades indígenas (etnias Kaingang, Guarani e Charrua⁷²) do Estado do Rio Grande do Sul, para definição, pelas comunidades indígenas, da necessidade de determinados profissionais. A discussão conjunta dessas necessidades define as dez vagas suplementares a serem criadas para indígenas em cada ano;
- realização do vestibular indígena diferenciado, com uma prova de língua portuguesa com 25 itens ou questões de escolha múltipla e uma prova de redação em língua portuguesa. As provas são desenvolvidas exclusivamente para este público: os textos tratam de temáticas indígenas, e os critérios de correção da redação são adaptados ao desempenho geral dos candidatos em cada edição;
- matrícula dos estudantes indígenas aprovados feita presencialmente e acompanhada por uma equipe de professores e funcionários da UFRGS.

⁷² Além dessas, também há no território do Rio Grande do Sul indígenas da etnia Xokleng. No entanto, não obtive acesso a registros da presença de Xokleng no desenvolvimento da Política de Acesso e Permanência na UFRGS, e, segundo Bergamaschi (2013, p.109), as etnias Kaingang e Guarani “têm maior representatividade em relação à educação escolar”, o que poderia explicar a maior procura e ocupação de vagas na universidade por comunidades Kaingang e Guarani.

Sobre a decisão de quem são os indivíduos que podem se candidatar ao vestibular indígena, Bergamaschi (2013, p.132-3) – membro da CAPEIn desde sua criação – explica que foi no diálogo com as lideranças indígenas que se deu a definição de como ocorreria a autodeclaração étnica, procedimento que respeita a autodeterminação dos povos, levando em conta a decisão técnica das Nações Unidas, por meio da Declaração 169 da OIT, documento oficialmente firmado pelo Brasil, como mencionado no capítulo 1.

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (BRASIL, 2003 apud BERGAMASCHI, 2013, p.133)

Assim, os inscritos no vestibular indígena da UFRGS afirmam a sua identidade étnica por meio de uma autodeclaração. Além de os encontros servirem para explicar sobre o modo de formalização da autoidentificação indígena pelos próprios sujeitos das comunidades – esclarecimento necessário para uma política específica e oficial como é o concurso vestibular –, eles têm sido mantidos para dar continuidade ao diálogo que configurou a política de acesso e permanência como está hoje.

Todos os anos essa reunião se repete e, embora hajam incompreensões e conflitos próprios das relações interculturais, é o momento privilegiado para avaliar, para ouvir sugestões que qualificam a política em ato. Algumas questões de fundo são assuntos que reaparecem em todos os encontros, como por exemplo: quem é considerado estudante indígena na universidade? Acolher que esta é uma decisão de cada comunidade foi consensual, mas a reflexão de quem são os indígenas é uma preocupação que retorna. Enfrentando os preconceitos que ainda se apegam a compreensões estereotipadas de índio, são eles próprios que falam de seus processos de identificação (BERGAMASCHI, 2013, 132)

A partir da primeira reunião, o *I Encontro das Lideranças Indígenas para Definição dos Cursos do Processo Seletivo 2008*, definiu-se que as inscrições para o vestibular indígena devem dar-se de modo presencial e que a seleção deve ser diferenciada, com ênfase para o domínio da língua portuguesa. (UFRGS, 2012). Além dessas, outras deliberações realizadas naquele encontro no momento histórico do início do Programa de AAs da UFRGS são respeitadas até hoje, como as questões tocantes à permanência, discutidas a seguir.

Quanto à permanência foi evidenciada a necessidade de auxílio financeiro (bolsas), bem como moradia e acompanhamento pedagógico de professores e colaboração de colegas de curso. Essa deliberação encaminhou a indicação de um professor tutor em cada curso, cuja denominação foi logo substituída por professor orientador, bem como a criação de uma monitoria, a ser desempenhada por um colega mais antigo de curso, também bolsista, com a incumbência de acompanhar o estudante indígena em seu primeiro período na Universidade. (UFRGS, 2012, p.7, grifo no original)

Em 2009, no *IV Encontro das Lideranças Indígenas para Definição dos Cursos do Processo Seletivo 2010*, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) iniciou o procedimento de apresentar às lideranças indígenas, durante essas reuniões, os cursos de graduação existentes na UFRGS, com o objetivo de alargar as possibilidades de escolha, iniciativa que passou a integrar as atividades desses encontros. (UFRGS, 2012, p.16). Neste mesmo encontro, os estudantes indígenas universitários também ofereceram às lideranças e representantes indígenas sugestões de como proceder à escolha dos cursos, de como melhorá-la, além de sugerirem “procedimentos de como poderiam preparar seu povo, principalmente o jovem que egressa do ensino médio, para optar pelos cursos oferecidos pela UFRGS.” (UFRGS, 2012, p.14), revelando seu desejo por participar da construção desta etapa mais ativamente, como eu mesma pude presenciar em outras ocasiões durante a convivência com os estudantes. Entendo que essa interferência específica representa também o desejo, tanto de membros da CAPEin como dos estudantes, de que a comunidade de origem também se envolva no caminho acadêmico dos alunos, de modo a construir conjuntamente condições de permanência dos mesmos em seus cursos, para que o processo não seja um processo de ruptura, mas de continuidade e manutenção dos laços.

Quanto aos processos de acesso apresentados acima, um fato ocorrido em 2008 sugere que podem ser ampliadas as iniciativas de diálogo entre os estudantes no ensino médio, Comissões ou Coordenadorias da UFRGS e as lideranças e demais indígenas que participam das decisões. Em 2009 a vaga criada para o curso de Licenciatura em Letras não foi aproveitada, pois não houve nenhum estudante inscrito no vestibular indígena para esse curso, “mesmo sendo indicado pelas lideranças como uma formação importante e necessária para as sociedades indígenas.” (UFRGS, 2012, p.12), demonstrando uma orientação distinta entre os candidatos e os representantes e lideranças que decidiram pela criação daquela vaga.

De acordo com informações providas pela PRAE⁷³, a divulgação do concurso vestibular indígena (após a definição conjunta das 10 vagas anuais) vem ocorrendo por meio de contato com as lideranças indígenas através da CAPEin, vinculada à antiga SAE e, a partir de 2012, CAF, vinculada à PRAE. Essa divulgação é feita por meio de ligações telefônicas,

⁷³ Comunicação por email em junho de 2013.

solicitação de contribuição da FUNAI para a divulgação e colaboração dos próprios indígenas universitários, por meio de seus contatos nas aldeias e tribos. Algumas edições contaram com divulgação por meio de panfletos também.

As inscrições para o concurso, conforme divulgado nos editais de processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas de 2008 a 2012, se realizaram até o concurso vestibular de 2010 somente em Porto Alegre e, a partir do concurso de 2011 também na sede da FUNAI de Passo Fundo, de modo a ampliar o acesso. Para efetivar sua inscrição, o candidato deve fornecer uma Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena (modelo anexo ao manual do candidato no Edital), que deve ser assinada pela Liderança da Comunidade Indígena (Cacique/Lideranças/Chefe) e validada por demais Lideranças e ou Membros, também da comunidade da qual provém o estudante, com a anuência da FUNAI ou do Conselho Estadual de Povos Indígenas (CEPI). A partir do ano de 2011, os candidatos também devem apresentar uma Autodeclaração de que o candidato não possui curso superior (completo ou incompleto) e de que o candidato não está vinculado a nenhuma Instituição de Ensino Superior (matriculado ou com matrícula trancada). Quanto a essa exigência, houve um caso de afastamento de um estudante, após haver sido solicitado por ele próprio o aproveitamento de disciplinas cursadas em outra universidade antes de sua entrada na UFRGS em 2011, visto que “ocorreu o não cumprimento do Edital do Processo Seletivo, ocasionando um processo contra o aluno que acarretou na perda da sua vaga.” (UFRGS, 2012, p.18).

Conforme dito anteriormente, nas duas primeiras edições do vestibular indígena, as provas foram realizadas somente em Porto Alegre; a partir do concurso vestibular indígena de 2010, a cidade de Passo Fundo também tornou-se um posto do vestibular indígena da UFRGS, descentralizando-o. O número de inscritos no vestibular indígena cresceu com o passar dos anos, como podemos observar no quadro.

Ano do Vestibular Indígena	Número de inscritos	Etnias
2008	43	Kaingang e Guarani
2009	73	não informado
2010	79	71 kaingang e 8 Guarani
2011	não informado	não informado
2012	não informado	não informado

Quadro 6: Inscritos no vestibular indígena UFRGS (2008-2010)⁷⁴

De acordo com entrevista realizada em dezembro de 2012 com a Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) da UFRGS, os critérios de correção para a prova de

⁷⁴ O responsável por esses dados estava em licença médica no período em que foram solicitados.

redação são aqueles utilizados para o vestibular da UFRGS tradicionalmente (ver GUEDES et al., 2000). No entanto, os critérios são flexibilizados, ocorrendo ajuste dos mesmos de acordo com a leitura prévia do universo das redações dos candidatos inscritos em cada edição do concurso. Todas as redações do vestibular indígena são avaliadas, isto é, não há uma pré-seleção dos candidatos para a correção da redação (como ocorre no processo de correção regular), e cada texto é avaliado por dois avaliadores. Tanto os textos para leitura que compõem a prova de português como os que compõem a prova de redação, de modalidade dissertativa, são textos que tratam de temáticas indígenas. A prova de português é composta por esses textos e 25 itens de escolha múltipla, questões que avaliam leitura e interpretação dos textos e aspectos linguísticos⁷⁵.

Após a aprovação no vestibular indígena, ocorre o acolhimento inicial, quando se dá a efetivação da matrícula dos alunos. Em geral, os estudantes possuem diferentes níveis de experiência ou familiaridade com formulários e manuais e pouca (ou nenhuma) experiência com os procedimentos necessários de documentação e registros da universidade, pois, como vimos, é critério de acesso nesta política que os candidatos nunca tenham tido vínculo universitário. Há alunos que nunca visitaram a capital do estado ou se locomoveram em cidades grandes, como Porto Alegre, onde estão os campi que frequentarão. Outra motivação para essa atenção presencial e diferenciada a esses estudantes se deve à escolha de disciplinas e à organização curricular, aspectos que devem ser compreendidos para que a matrícula possa se adequar aos objetivos do calouro. A assistência ao ingressante nesse momento é fundamental para que não dependa somente da leitura solitária do site da Universidade⁷⁶.

A alteração do cotidiano, que se faz necessária frente à presença de estudantes indígenas nos cursos de graduação, constitui um dos objetivos das políticas em desenvolvimento hoje na UFRGS. Bergamaschi (2013) comenta a respeito dos envolvimento de membros da UFRGS nas reuniões no período de 2008 a 2012: essas reuniões são

⁷⁵ Os conteúdos avaliados nas provas de redação e de língua portuguesa são brevemente descritos no item 5 do Manual do Candidato do Vestibular Indígena, disponibilizados em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas/>>. Acesso em: jun. 2013.

⁷⁶ A recepção de calouros indígenas conta com diferentes participantes desde a implementação das AAs na UFRGS, os calouros indígenas são recebidos por membros das Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE, antes SAE) da UFRGS, organizados com a colaboração hoje da CAF (antes CAPEin), e convites são feitos aos representantes das Comissões de Graduação (COMGRADs) dos cursos que disponibilizaram as dez vagas anuais. Além dos procedimentos burocráticos de documentação e entrada no sistema computacional de registro da UFRGS que são feitos presencialmente, ocorrem ações de acolhida após o vestibular, que no início do período letivo de 2013 foram: a apresentação do *campus* central da Universidade, dos setores que farão parte da vida cotidiana dos estudantes indígenas no mesmo dia da recepção e matrícula desses estudantes; a apresentação individual dos calouros e outros membros da UFRGS; um almoço com os calouros no restaurante universitário; esclarecimentos diversos para que se possa dar início à participação cotidiana nos cursos e apresentação artística de acolhimento.

convocadas para que os coordenadores das COMGRADs “participem da matrícula, envolvam-se e comprometam-se com esse ingresso e a consequente permanência” (BERGAMASCHI, 2013, p.136-7). Ao longo dos anos, Bergamaschi percebe que, embora ainda tímidas, há mudanças nas práticas acadêmicas a partir da aprendizagem com o outro. Por exemplo, é possível perceber, nos registros de depoimentos de professores nas reuniões, as demandas que a execução do Programa de AAs na UFRGS coloca a seus funcionários e docentes:

Os desdobramentos são bem variados: desde o descomprometido “já fiz a minha parte”, até aqueles que conversam com os alunos, apresentam-nos a cada professor, sugerindo uma atitude cuidadosa para a inserção do estudante indígena. Esse fato tem suscitado um cuidado com as diferenças, como expôs um professor: “depois que me solicitaram conversar com meu aluno indígena em particular, comecei a falar particularmente com tantos outros, que não são indígenas, mas merecem uma atenção especial, porque são como os indígenas.”. Ou uma mudança nos procedimentos de avaliação numa disciplina da Enfermagem, que, após observar a facilidade de expressão oral na estudante indígena, adota uma prova oral para todos os alunos que escolherem essa forma de avaliação das aprendizagens, valorizando a oralidade na produção dos conhecimentos. (BERGAMASCHI, 2013, p.137)

Quanto aos cursos, considerando as oito grandes áreas do conhecimento na UFRGS e o período de 2008 e 2013, as escolhas das comunidades indígenas em termos de vagas se distribuíram assim: Ciências da Saúde: 24; Ciências Humanas: 17; Ciências Sociais Aplicadas: 8; Ciências Agrárias: 4; Ciências Exatas e da Terra: 2; Linguística, Letras e Artes: 2; Ciências Biológicas: 2; Engenharias: 1. O Apêndice 1 traz um quadro com as vagas suplementares abertas para o vestibular indígena entre 2008 e 2013. A seguir podemos ver um quadro que apresenta, a partir de dados fornecidos pela PRAE e pelo relatório da CAPEIn (UFRGS, 2012), os cursos mais solicitados pelas comunidades indígenas (Enfermagem, Medicina, Odontologia e Psicologia), revelando a necessidade por profissionais da área da saúde nas comunidades indígenas do Rio Grande do Sul. Os dados trazem também a necessidade por profissionais da área das Humanas e Sociais (História, Pedagogia, Ciências Jurídicas e Sociais, Serviço Social). Até 2013, cada curso pode contar com no máximo seis alunos indígenas ingressantes através do vestibular indígena, considerando-se o tempo de existência dessa política de acesso diferenciada.

Curso	CV 2008	CV 2009	CV 2010	CV 2011	CV 2012	CV 2013
Enfermagem (6 vagas)	x	x	x	x	x	x
Medicina (6 vagas)	x	x	x	x	x	x
Odontologia (6 vagas)	x	x	x	x	x	x
História (6 vagas)	x	x	x	x	x	x
Pedagogia (5 vagas)	x	x		x	x	x
Ciências Jurídicas e Sociais (3 vagas)	x	x	x			
Serviço Social (3 vagas)			x	x		x
Psicologia (3 vagas)				x	x	x
Agronomia (3 vagas)	x	x	x			

Quadro 7: Cursos com mais vagas suplementares criadas para o concurso vestibular indígena

A presença de universitários indígenas na UFRGS é muito recente, até 2012 foram abertas 50 vagas para esses estudantes num universo de 27.595 alunos matriculados em cursos de graduação (envolvendo as modalidades presenciais e a distância), segundo o site⁷⁷ da Universidade. De acordo com esses números, o grupo de estudantes indígenas equivale a aproximadamente 0,18% do total de alunos matriculados em 2012, considerando-se que até 2012 se tinha acesso apenas ao número de indígenas que entraram por meio do vestibular indígena⁷⁸, mas não por meio do vestibular universal.

2.2.2 As políticas de Permanência na UFRGS

As políticas de apoio à permanência vão se desenvolvendo após a implementação das políticas de acesso e, segundo Paladino (2013), as mesmas podem ser consolidadas anos depois dos primeiros contatos com as comunidades indígenas, a partir das demandas dos estudantes “e da constatação de que as cotas não são suficientes para acabar com as desigualdades educativas” (2013, p.107).

⁷⁷ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros?searchterm=n%C3%B0Ame>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

⁷⁸ Dados a respeito da inscrição de autodeclarados indígenas no vestibular universal, na categoria de pretos, pardos e indígenas ainda não foram divulgados, tampouco da ocupação de vagas por eles. Este último dado estará disponível à COPERSE após as matrículas do segundo semestre, devido à existência de cursos com entrada de calouros nos dois semestres do ano letivo.

De modo geral, podemos observar que algumas das universidades que implementam ações afirmativas já tinham antigas relações de vinculação acadêmica e política com grupos indígenas por meio de grupos de pesquisa, núcleos ou laboratórios e, portanto, as experiências desenvolvidas com estudantes desses povos se sustentam em um conhecimento prévio e diálogo com as necessidades colocadas por eles, assim como pelas lideranças e membros de suas comunidades. (PALADINO, 2013, p.107)

Dos 19 alunos indígenas que não efetuaram a matrícula no último semestre letivo de 2012, 12 trancaram o semestre; um foi desligado (caso já mencionado, aluno com vínculo universitário anterior à entrada na UFRGS); e seis alunos de fato abandonaram seus cursos, de acordo com dados fornecidos pela PRAE. Segundo relatório da CAPEIn (UFRGS, 2012), na maioria das vezes, as motivações para o abandono que são mencionadas são a saudade da família / comunidade / casa e, para aqueles que têm responsabilidades em suas famílias, as necessidades que não conseguiam sanar estando distantes dos seus familiares⁷⁹.

No entanto, é preciso conhecer se esta incidência é maior em determinados cursos, pois isso pode vir a ser uma indicação sobre contextos ou cursos mais críticos para os indígenas ingressos a partir do Programa de AAs. Considerando o período desde o início das AAs na UFRGS até o final do ano de 2012, do conjunto de cursos solicitados no vestibular indígena, não sofreram abandono: Pedagogia, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Educação Física, Farmácia, História, Ciências Jurídicas e Sociais, Serviço Social, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Engenharia Mecânica⁸⁰. Entende-se aqui que o acompanhamento de informações desse caráter pode colaborar para o planejamento de políticas de permanência, ou para a seleção de cursos nos procedimentos de acesso diferenciado. O quadro abaixo apresenta os dados (cedidos pela PRAE) relativos ao vínculo dos estudantes indígenas nos cursos em que havia maior número de não matriculados no segundo semestre de 2012:

⁷⁹ Outras causas apontadas à PRAE em dezembro de 2012 em reuniões com as lideranças e alunos indígenas foram choque cultural, saudades da família, barulho dos carros, volume de leitura, número de disciplinas, ausência de um espaço de convivência exclusivo, gravidez e filhos, trabalho e responsabilidades na aldeia. Segundo dados divulgados pela PRAE (comunicação oral, março de 2013) também em dezembro de 2012, em reunião com universidades federais da Região Sul do Brasil, foram mencionados: incerteza quanto ao curso escolhido; situação de trabalho; trajetória que antecede o ingresso na universidade; pouco preparo de base no ensino médio; relação professor-aluno; quantidade de conteúdos e a forma utilizada para explicá-los; ausência de conhecimento étnico dos povos indígenas pelo quadro docente; despreparo dos docentes para gerenciar pedagogicamente a convivência com a diversidade; o preconceito velado dos colegas em sala de aula (na montagem de grupos, por exemplo); o fato de professores discursarem contra as cotas em sala de aula; e adaptação ao novo ambiente acadêmico.

⁸⁰ Desses cursos, houve trancamento de semestre nos cursos Ciências Jurídicas e Sociais, Serviço Social, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Engenharia Mecânica. Matemática contou com a criação de duas vagas suplementares para indígenas até 2012, uma delas não foi ocupada e a outra foi remanejada.

Curso	Total de vagas	Matriculados	Não matriculados			
			Trancamentos	Abandonos	Vagas não ocupadas	Diplomação
Agronomia	3	1	1	1		
Jornalismo	1	0	1			
Enfermagem	5	3	1			1
Letras	2	0	1		1	
Medicina	5	1	2	2		
Odontologia	5	3	2			
Total	21	8	8	3	1	1

Quadro 8: Estado de vínculo de indígenas nos cursos com maior número de não matriculados em 2012 (segundo semestre)

Existem benefícios concedidos a quaisquer estudantes da UFRGS que apresentam determinado perfil socioeconômico, como o direito a 500 cópias por semestre; desconto para café da manhã, almoço e janta nos restaurantes universitários, auxílio passagem entre os campi de Porto Alegre e passagem interurbana para retorno às comunidades nas férias (duas vezes ao ano), atendimento médico, etc. (UFRGS, 2012). Além desses benefícios que atendem o público sem seleção por um recorte étnico, conforme dito anteriormente, no intuito de contribuir para a permanência dos estudantes indígenas até o momento da diplomação, existem benefícios no escopo da assistência social e do apoio material: acesso preferencial à Casa do Estudante, que é livre dos procedimentos de seleção aplicados aos demais estudantes da UFRGS; destinação, em 2011, de uma sala de estudos exclusiva aos estudantes indígenas na Casa do Estudante, provida de alguns computadores com acesso à internet, que serve como sala de reuniões e de informática; fornecimento de monitorias de informática; fornecimento de bolsa permanência⁸¹. Note-se que essa bolsa permanência não exige contrapartida na forma de vínculo com estágios acadêmicos, extensão ou pesquisa, pelo contrário, impede o recebimento de certificado de participação em pesquisas acadêmicas, isto é, participações em pesquisas e estágios implicam em perda da bolsa permanência (cf. portaria NORMATIVA Nº 39, de 12 de dezembro de 2007 do MEC).

Como já mencionado anteriormente, o apoio financeiro é essencial, e “as ações de permanência são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades, em convênios e acordos com diversos organismos” (PALADINO, 2013, p.108), destacando-se a FUNAI⁸², cuja Coordenação Geral de Educação estabeleceu cooperação com diversas

⁸¹ O valor é de R\$530,00, sob a gestão da SAE/PRAE. As verbas provêm do Plano Nacional de Assistência Estudantil, o Pnaes.

⁸² Já no seu primeiro instrumento normativo, a Portaria nº 63/PRES, de 23 de janeiro de 2006, estabelece, para o ordenamento de indígenas beneficiados na concessão de auxílio financeiro no ensino superior, a apresentação de “declaração que confirme o interesse de sua comunidade de origem em sua formação, além de uma proposta de

instituições. Cabe observar que, no modelo adotado até 2012 na UFRGS, por obstáculos legais, a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa provocava a perda da bolsa de permanência, mesmo que tais atividades não envolvessem a concessão de bolsas de iniciação de pesquisa. Em outras palavras, mesmo que a pesquisa fosse uma atividade voluntária, se o estudante optasse por receber comprovantes e se vincular a grupos de pesquisa, o que seria o esperado, isso acarretaria em perda da bolsa. Como o valor da bolsa de permanência era ligeiramente mais alto que as bolsas de pesquisa, a bolsa permanência acabava por afastar os estudantes da inserção plena nas atividades acadêmicas desenvolvidas na Universidade. Até hoje não houve estudante que optasse por estabelecer esse vínculo com a pesquisa, cujo ônus seria arcar com as consequências financeiras. Essa brecha, inúmeras vezes apontadas por estudantes e membros da UFRGS envolvidos no Programa de AAs para indígenas, gerou intensa contrariedade. Em maio de 2013, o Governo Federal lançou o Programa de Bolsa Permanência a estudantes enquadrados na faixa de renda inferior descrita na Lei de Cotas, cuja grande vantagem é o fato de “ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação”⁸³, segundo divulgação do benefício.

Por outro lado, existem iniciativas nacionais⁸⁴ não voltadas diretamente à permanência, mas à inserção em pesquisa:

Em 2010, a SECAD estabeleceu uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a criação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com foco na diversidade (PIBID – Diversidade). Em 25 de outubro de 2010, foi publicado o Edital CAPES/DEB nº 02/2010, para seleção de propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, para atender as Licenciaturas Interculturais/PROLIND e as Licenciaturas do Campo/PROCAMPO. Cabe citar também a atuação do CNPq, que criou um programa de incentivo para promover uma ação de equidade com recorte étnico-racial: o PIBIC Ações afirmativas, ao qual podem concorrer universidades que tenham programas de ação afirmativa. O Programa foi implementado em 2009 e nesse ano participaram 47 instituições, dentre elas 21 tinham programas que atendem a povos indígenas. Foram oferecidas 600 bolsas, mas o CNPq não tem

trabalho a ser desenvolvida durante ou após o curso junto à sua comunidade de origem ou a outra comunidade indígena.” (PALADINO, 2013, p.108).

⁸³ O valor estabelecido pelo MEC “é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.”, informações disponíveis em <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em junho de 2013.

⁸⁴ No âmbito da cooperação internacional, a autora destaca o Fundação Ford, seu programa Pathways to Higher Education, e o projeto Trilhas do conhecimento - o ensino superior indígena no Brasil. (PALADINO, 2013, p.109).

contabilizado quantas dessas bolsas tinham sido adjudicadas a estudantes indígenas. (PALADINO, 2013, p. 110)

Outra área de atuação na construção da permanência de estudantes que acessaram o ensino superior por meio das AAs é o apoio pedagógico, no entanto,

São poucas as universidades que desenvolvem ações destinadas à permanência dos alunos indígenas desde uma perspectiva mais ampla, não reduzida à questão da assistência econômica. As ações realizadas abrangem tutorias, acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão que envolvem os estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores; realização de cursos e eventos que têm como objetivo visibilizar a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas, entre outros (PALADINO, 2013, p.109)

Na UFRGS, um dos apoios pedagógicos elaborados no âmbito das AAs destinado a indígenas é a oferta de um professor orientador e um estudante monitor que acompanhem o estudante indígena durante o primeiro semestre⁸⁵. As atribuições de ambos estão registradas no Edital da PROGRAD, de acordo com Instrução Normativa n° 02/2008 (ANEXO 4) e em um texto de divulgação dessa atribuições, produzido pela CAPEin (ANEXO 5).

Esse professor se constitui numa referência para o estudante em seu curso e também se responsabiliza em orientar o monitor, estudante que recebe uma bolsa monitoria para acompanhar o colega indígena e auxiliá-lo nas eventuais dificuldades: leitura de textos, informática, biblioteca, cópias e outras necessidades relacionadas ao acompanhamento do curso e a movimentação entre e nos campi universitários. O detalhamento das atribuições dos professores orientadores e estudantes monitores estão registrados no edital da PROGRAD [anexo 4 desta dissertação]. (UFRGS, 2012, p. 21)

Segundo Bergamaschi (2013), algumas dificuldades institucionais existem neste item, como a demora de indicação de monitores e professores orientadores. A sugestão de que os monitores fossem indicados pelo calouro indígena passou a ser considerada a partir do início das atividades da CAF no final de 2012. Os professores orientadores são indicados pelas COMGRADs, como eram os monitores até o final de 2012, e o encontro com esses representantes segue sendo um processo de difícil articulação, que inclui possíveis desinteresses ou motivos mais pragmáticos, como o excesso de funções e os próprios horários de todos os envolvidos, que seriam 10 professores e 10 monitores de 10 cursos diferentes a

⁸⁵ Na UFRGS, não direcionado exclusivamente aos indígenas, há o Programa de Apoio à Graduação (PAG), política universalista aberta a qualquer estudante da UFRGS, com estruturação independentemente do perfil socioeconômico dos estudantes, seja caracterizado por faixa de renda ou recorte étnico-racial. O PAG consiste em cursos extracurriculares de reforço em seis disciplinas de diversas áreas do conhecimento, incluindo-se línguas portuguesa e inglesa e produção de textos acadêmicos.

cada novo ano⁸⁶. Apesar das dificuldades de gerenciamento da monitoria e orientação dos professores, essas atividades também representam

[...] o quão forte pode ser o significado da relação com a monitoria, constituindo aspectos pedagógicos importantes, demonstrado através da declaração de um dos estudantes do curso de Odontologia: “meu monitor me ajudou bastante, foi um irmão aqui em Porto Alegre”. São falas como essa que evidenciam a importância das relações afetivas, mencionado por muitos alunos e que trazem aportes para a compreensão de um pensamento indígena, que conjuga a emoção e a razão nos processos de aprendizagem (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013, p. 119)

Além disso, há uma equipe de apoio na PRAE, composta por uma pedagoga, uma psicóloga e uma assistente social. Essa equipe “acompanha o desempenho de cada estudante, os recebem e ou os chamam para conversar em casos de problemas evidentes, especialmente de infrequência às aulas, ponto onde incide a maior queixa dos professores e das equipes de acompanhamento” (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013, p. 118). Embora lide com dados objetivos do acompanhamento acadêmico, como conceitos de disciplinas e dados de frequência, essa equipe tem condições para estabelecer uma relação muito próxima aos estudantes, pois os acompanha durante toda sua trajetória de graduação; os alunos são conhecidos pelos membros das equipes pessoalmente, sendo um grupo de articulação importante para a construção da política de permanência. Esse papel de aproximação pessoal com os alunos fica concentrado também nos estudiosos da educação, história e cultura indígenas, professores que se tornam referências tanto para as comunidades fora das aldeias, por seus projetos de pesquisa e extensão e esforços políticos, como para os alunos da universidade, que encontram neles acolhida, reconhecimento e valorização cultural, a ‘escuta sensível’, como geralmente dito nas conversas com a Prof^a Bergamaschi, e o afeto. O contato que tive com esses professores mostra que o caminho acadêmico também é um caminho de afeto e de relações importantes com pessoas. Por outro lado, Paladino chama a atenção para a dificuldade de institucionalização das experiências de apoio à permanência dos indígenas, em “projetos institucionais, pois a realidade mostra que em alguns casos, ainda são iniciativas isoladas e de responsabilidade de um ou de outro profissional” (FIALHO; MENEZES; RAMOS, 2011, apud PALADINO, 2013, p. 110).

⁸⁶ Estive presente na primeira reunião convocada pela CAF destinada ao diálogo com os professores, representantes das COMGRADs, para preparação e discussão sobre a entrada dos calouros indígenas. Também presenciei a segunda reunião do semestre, que contava também com a presença dos monitores, que são remunerados e devem dedicar 12 horas semanais a essa atividade. No entanto, dos vinte convidados para a segunda reunião, participaram apenas três professores, dois professores já envolvidos no acolhimento em anos anteriores, e um terceiro, que teve que se ausentar na metade da reunião, todos da Medicina e Enfermagem. Também estive presente uma funcionária do curso de Odontologia, além de estudiosos da questão indígena e três universitários indígenas.

Além das ações da política de permanência realizadas pelo Programa de AAs da UFRGS já apresentadas acima, duas ações adotadas para esses estudantes se centralizam no uso da linguagem: os projetos de extensão *Inglês para Estudantes Indígenas da UFRGS* e *Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas*, a serem abordadas na seção seguinte.

Considerando o exposto até aqui, podemos perceber a consolidação das políticas de acesso, enquanto as ações de permanência, dado seu ineditismo e trajetória recente, estão gerando seus primeiros passos. Conforme Paladino (2013, p. 109, grifo da autora), “vemos que até agora não foi implementada uma política consistente de *permanência* dos estudantes indígenas ou dos demais segmentos beneficiados por ações afirmativas”, em âmbito nacional.

2.3 AS AÇÕES DE PERMANÊNCIAS ORIENTADAS PARA A LINGUAGEM E LETRAMENTOS NA UFRGS

Além dos procedimentos de entrada diferenciados e das ações de permanência de apoio material e pedagógicas discutidas acima, duas das ações de apoio pedagógico voltadas ao público indígena na UFRGS se dedicam a práticas linguísticas: os cursos de Inglês para Estudantes Indígenas da UFRGS e de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas, entre os quais há uma relação de continuidade. Apresento nas próximas subseções um breve histórico da formação desses dois cursos e uma contextualização pedagógica dessas ações.

O trabalho pedagógico em ambas as ações pedagógicas – nos cursos de Inglês e de Leitura e Escrita – foi desenvolvido conjuntamente à reflexão e à pesquisa teórica, inclusive durante os semestres em que as mentoras dessas ações, Bruna Morelo e eu, estávamos ainda na graduação. Evidentemente, nas duas subseções seguintes existe a influência da trajetória de pesquisa desenvolvida durante o mestrado, ou seja, a apresentação dos dois cursos também é resultado de um trabalho reflexivo constante, e por isso poderiam ser situadas numa seção de resultados em um relatório de pesquisa como o presente, não fosse a distinção *prática X teoria*, em nossa concepção, um tanto quanto artificial e difícil de manejar, especialmente por tratar-se de uma ação política em construção. Houve uma tentativa de salientar a influência da reflexão a partir da literatura na área dos estudos de Letramento Acadêmico, especialmente no quadro 10 (Princípios para a construção de desenho do Curso LEUI), em que os princípios mais atuais e desenvolvidos a partir do contato, inclusive, com esses estudos, estão diferenciados no quadro. Embora a incursão teórica na área dos letramentos em si seja

apresentada nesta dissertação posteriormente, no capítulo 3, considero fundamental para a localização contextual que as subseções a seguir estejam neste capítulo 2, de introduções às AAs desenvolvidas na UFRGS, de modo que o leitor esteja informado a respeito dos dois cursos ministrados e que possa acompanhar a discussão teórica do capítulo 3 com esse conhecimento a respeito da política em desenvolvimento na UFRGS.

Outra observação pertinente aqui é sobre o título conter os termos *linguagem* e *letramentos*. O uso dos dois termos reflete uma tradição em ações de apoio acadêmico, em que os cursos de línguas adicionais e os cursos de escrita acadêmica comumente ocorrem em ações diferenciadas, ou cursos oferecidos separadamente, o que pode gerar um reconhecimento durante a leitura deste trabalho por parte de colegas atuando em outros contextos nestes tipos de ação. Outra motivação é a que adveio da literatura em política linguística, quando trata de *esforços para alocação de línguas* e *esforços para alocação de letramentos* em uma determinada comunidade. Especialmente num contexto de práticas letradas como é a universidade, isso não quer dizer que nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas ações enfocadas aqui se conceba uma fronteira entre as aprendizagens de língua, de leitura e de escrita.

2.3.1 Breve histórico das ações de permanência orientadas para a linguagem e letramentos da UFRGS

No primeiro semestre de 2008⁸⁷, ano que inaugurou o ingresso de estudantes pelo vestibular indígena, houve a solicitação de aulas de inglês nas reuniões realizadas regularmente entre estudantes e membros da CAPEin. Essa solicitação partiu dos alunos indígenas, principalmente dos que estavam em cursos de graduação da área da saúde. A primeira proposta organizada pela CAPEin foi os alunos cursarem aulas de inglês em um

⁸⁷ No ano de 2008 eu estava realizando um intercâmbio cultural na capital de Quito, no Equador, no Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura, onde ministrei aulas de português como língua adicional. O Equador é um país de grande população indígena e foi lá onde tive meu primeiro contato com questões políticas relacionadas aos povos ameríndios. No mês de outubro de 2008, me engajei em um projeto do Ministério de Cultura equatoriano, ocorrido durante o primeiro mandato do presidente Rafael Correa. O projeto chamado “Rutas de la Libertad: Ecuador hacia el Bicentenario” é um documentário que foi televisionado, e que contou com a participação de estudantes de nove países da América do Sul, México e Espanha, dentre os quais eu e o colega Everton Costa, representando o Brasil. Para a produção deste registro audiovisual, viajamos por cinquenta dias, conhecendo povos do Equador, Brasil e Peru, especialmente populações indígenas e afrodescendentes, para a discussão e reflexão com as populações e políticos locais, a respeito do bicentenário da independência do Equador e demais países da América Latina. Naquele ano, pude conhecer um pouco das realidades populares latino-americanas e ouvir os anseios e pontos de vistas desses povos, quanto à religiosidade, política, ambiente, educação, cultura e suas histórias. Foi também naquele ano em que houve a votação e aprovação popular de uma nova Constituição equatoriana, que prevê o respeito aos sistemas dos povos indígenas de crenças e legislações.

projeto de extensão vinculado à universidade, à qual os estudantes não aderiram, pois as aulas, de acordo com relatos dos estudantes à CAPEin, eram somente em inglês e muito rápidas⁸⁸. A CAPEin entrou em contato com a Faculdade de Letras da UFRGS⁸⁹, que divulgou a demanda por professores de inglês interessados em contribuir.

Em 2009, iniciei minha participação no Curso de Inglês para Estudantes Indígenas a convite da colega Bruna Morelo, e juntas realizamos nossos estágios de docência curriculares em língua inglesa, com a construção de projetos pedagógicos para esse curso.

Após o convite da CAPEin aos estudantes de Letras da UFRGS, Bruna Morelo e Alana Mazur iniciaram a criação do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas (doravante CIEI) no segundo semestre de 2008. Durante sua primeira edição, o curso contou com a utilização de livros didáticos de língua inglesa e tarefas pedagógicas com temáticas relacionadas aos indígenas, construídas para o curso. Nas duas edições do CIEI em 2009, Bruna Morelo e eu geramos uma estrutura curricular própria para o curso, bem como produzimos unidades didáticas e tarefas pedagógicas para sua execução. O curso passou a contar, portanto, somente com a utilização de materiais didáticos especialmente criados para o público indígena. O CIEI foi a ação de permanência mais prestigiada entre os estudantes em reuniões de avaliação das ações voltadas à permanência em 2009, de acordo com relatos de membros da CAPEin e dos próprios estudantes feitos a Bruna Morelo e eu em diversas ocasiões. De 2010 a 2012, estudantes de Letras realizaram estágios curriculares de docência de língua inglesa, em parceria e colaboração comigo e Bruna Morelo. O curso de inglês teve sete edições, a sexta e a sétima simultaneamente, no primeiro semestre de 2012, quando houve a formação de dois grupos, um grupo de alunos antigos do CIEI e um grupo de alunos novatos no curso.

O CIEI teve como objetivo criar oportunidades para a educação linguística por meio das aulas de inglês como língua adicional:

[...] criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar

⁸⁸ Após ouvir esse relato inúmeras vezes, ouvimos uma nova versão a respeito desse acontecimento: provavelmente os estudantes não tenham sido matriculados em um curso regular para um público iniciante, mas em um curso de leitura em inglês para acadêmicos. Essa nova versão relatada a nós pode indicar que a alocação dos indígenas tenha acontecido com alguns desvios de nivelamento.

⁸⁹ Quem divulgou essa demanda foi a Professora Ana Lúcia Tettamanzy, estudiosa de literaturas orais e tradicionais, que desenvolve projetos em comunidades populares, como as do bairro Restinga, e na aldeia Guarani do bairro Lomba do Pinheiro, ambos em Porto Alegre. Ela foi a professora orientadora do único estudante indígena a iniciar a faculdade de Letras em 2008.

o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. Para tanto, um primeiro passo é garantir condições para que os educandos não deem as costas ao mundo que acontece na diversidade, mundo que os textos em uma língua adicional por certo mobilizam. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.134 -135)

Dando seguimento à ação de permanência de educação linguística, o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (doravante LEUI) deu continuidade ao CIEI⁹⁰, abarcando-o em termos de objetivos e metodologia, e teve início no segundo semestre de 2012 e sua segunda edição no primeiro semestre de 2013⁹¹. As aulas do LEUI⁹² foram organizadas por projetos pedagógicos (BARBOSA, 2004; HERNANDEZ, 2004; KRAEMER, 2012; ANDRIGHETTI, 2012 – conforme será tratado na seção 4.1 desta dissertação) criados em colaboração com os universitários indígenas inscritos no curso, estagiárias em língua inglesa do curso de Letras, professoras coordenadoras das disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II⁹³ e as coordenadoras do curso, Bruna Morelo⁹⁴ e eu.

⁹⁰ Para uma apresentação do histórico e do currículo organizado para o CIEI, ver Morelo (2010).

⁹¹ As aulas do CIEI e do LEUI tiveram encontros com duração variando entre 1h30 e 2h45, uma ou duas vezes por semana. Até o segundo semestre de 2009, Alana Zanardo Mazur ficou responsável por um encontro semanal e, a partir de 2010, tivemos a colaboração de quatro duplas das disciplinas Estágio Curricular de Docência em Língua Inglesa I e II (coordenadas pelas professoras Margarete Schlatter, Simone Sarmento e, em um semestre, June Campos): Roberta Franco Neto e Ana Cristina Balestro (2010/1, 4º edição do CIEI); Sofia Robin e Ana Paula Scoll (2012/1, 6º edição do CIEI), concomitantemente a Nathália Gasparine e Aline Rosa (2012/1, 7º edição do CIEI); Nathália Gasparine e Joana Luz (2012/2, 1º edição do LEUI); Luana Lamberti Nunes e Luana Campara Talasca (2013/1, 2º edição do LEUI). No início as aulas ocorriam na Faculdade de Educação da UFRGS, em salas de aula, ou, pela falta de salas disponíveis, na sala dos professores. Após a criação da sala de estudos exclusiva para indígenas na Casa do Estudante, o curso passou a ser ministrado nessa sala.

⁹² Dada essa relação de continuidade e desenvolvimento entre essas duas ações da política de permanência no âmbito da educação linguística e de suas práticas, para fins de organização textual desta dissertação, a partir de agora farei referência somente ao LEUI e, quando necessário, retornarei explicitamente à diferenciação entre o curso LEUI e o CIEI, geralmente para salientar algumas diferenças de enfoque pedagógico ou mudanças relacionadas aos aportes teóricos dos estudos na área de letramento acadêmico.

⁹³ Agradeço novamente aqui as Profas. Dras. Margarete Schlatter e Simone Sarmento por suas diversas colaborações para as ações de permanência CIEI e LEUI, especialmente pela orientação dada a estudantes, que assim como eu, desenvolvem pesquisas ou estágios curriculares no âmbito dessas ações de permanência.

⁹⁴ É importante dizer aqui que a pessoa que mais se dedicou às aulas do curso foi Bruna Morelo, estando muito presente no contato com os estudantes indígenas na sala de aula. Minhas contribuições ao curso nem sempre foram no contato direto com os estudantes, no entanto minhas atividades e de Bruna ocorrem sempre em colaboração e de modo complementar. Todas as discussões em que me engajo nesta pesquisa e em outras publicações a respeito dessas ações de permanência são compartilhadas com minha colega e amiga. Juntas, fomos trocando nossas impressões e entendimentos sobre o trabalho, e refletimos sobre mudanças no modo como pensamos e lidamos com as demandas desse trabalho, influenciando nossas atividades mutuamente. Vimos realizando o trabalho voluntariamente, ao longo dos anos no CIEI e no LEUI. Acredito que essas ações, por sua complexidade, dedicação requerida, número de agentes agregados e universitários indígenas contemplados, bem como por seus resultados, mereçam destaque nas ações de permanência da UFRGS, em especial o trabalho de Bruna Morelo, a quem dedico o meu agradecimento pessoal, por todo empenho e perseverança admiráveis.

O curso deixou de ser um curso voltado principalmente ao ensino de língua inglesa⁹⁵, para lidar mais atentamente com demandas de leitura das aulas da graduação. Esse redirecionamento do curso visou à inclusão de objetivos mais amplos de inserção nas práticas acadêmicas e deu-se em função de demandas acadêmicas, não só do uso de inglês, mas também de português feitas aos estudantes em seus cursos de graduação. Porém, não se partiu somente do que se exige de qualquer estudante em cursos da UFRGS (por exemplo, leitura de abstracts e de artigos científicos, escrita de monografias, etc.), mas do uso de línguas e variedades relevantes para as práticas sociais que emergem do contato dos estudantes e professores em geral com as culturas indígenas. Esse contato é uma novidade no cenário acadêmico, de modo que a mudança foi orientada pela atenção aos interesses e iniciativas dos alunos, como indivíduos e como indígenas na universidade. “Em geral, a universidade pensa os estudantes indígenas como se todos fossem iguais; aos poucos vai aprendendo a reconhecer as diferenças individuais” (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013, p.119-120): esse olhar especialmente focado nos interesses de indivíduos indígenas não foi possível desenvolver em toda sua potencialidade nos cursos de extensão de inglês abertos ao público em geral, modalidade que o primeiro grupo de calouros indígenas frequentou ao ingressar na UFRGS, ou em iniciativas universalistas de reforço, como o Programa de Apoio à Graduação (PAG), que, segundo Kurroschi e Bergamaschi (2013),

pouco funcionam com os estudantes indígenas, que não têm mostrado facilidade de participação e integração. Por outro lado, funcionam algumas ações que agregam e fortalecem o grupo específico de estudantes indígenas, como “Inglês para Estudantes Indígenas” (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013, p.116)

Como coordenadoras, além de ministrar aulas, nos revezamos nas diversas funções que surgiram a partir do curso, como: a orientação de estagiárias; conversa com as professoras de estágio; divulgação do curso a indígenas e estagiários de docência, por vezes presencialmente; execução de produtos finais iniciados nos estágios⁹⁶; manutenção das

⁹⁵ Para que se tenha uma ideia da estrutura curricular do CIEI em 2010, o ANEXO 6 traz o quadro “ Proposta de currículo para o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas” (MORELO, 2010, p. 35-36), organizado em etapas, temáticas, gêneros do discurso, objetivos gerais e recursos linguísticos, em que estão distribuídas iniciativas de abordagem da temática indígena e temáticas de interesse dos estudantes na Universidade para as aulas de inglês. Este currículo foi sistematizado em Morelo (2010), com base nas unidades didáticas desenvolvidas por Bruna Morelo e, por mim, Camila Dilli, ao longo dos dois semestres do curso em 2009. Por se tratar de um currículo por projetos, as Unidades didáticas representadas nessa proposta são exemplos que podem compor os projetos em ações de permanência voltadas à linguagem e letramentos que acolhem interesses do conjunto de estudantes universitários indígenas, neste caso, da UFRGS.

⁹⁶ Como por exemplo, a produção de uma saída de campo à aldeia Pinhalzinho, no Norte do estado, para a rodagem e produção de um documentário audiovisual (em preparação), envolvendo participantes diversos (lideranças indígenas, artistas visuais, membros de outras universidades, etc.).

páginas eletrônicas⁹⁷; encaminhamento de solicitações dos estudantes indígenas relacionadas ao curso⁹⁸; colaboração com a CAPEIn / CAF para a realização de encontros e eventos⁹⁹; inserção formal do curso no sistema de registro eletrônico da universidade na modalidade projeto de extensão¹⁰⁰, etc. Desse modo, Bruna Morelo e eu iniciamos, acompanhamos e participamos do desenvolvimento dessa ação para além de lecionar, criar e renovar os objetivos de ensino, nos dedicando a reunir novas parcerias e participantes, a manter colaborações já estabelecidas, bem como a criar novas oportunidades de afirmação identitária indígena inseridas na Universidade e de organização política dos estudantes.

2.3.2 Uma introdução à abordagem pedagógica no âmbito do CIEI e LEUI

Como já mencionado, os materiais didáticos utilizados no CIEI foram produzidos especialmente para esse curso, pois a realidade e as necessidades dos alunos que orientaram as decisões quanto a temas, gêneros discursivos e aspectos linguísticos a serem tratados (RGS, 2009)¹⁰¹. Para a elaboração de unidades didáticas, no modo como fazemos¹⁰², os primeiros passos no contato com cada grupo de cada edição envolvem a escolha de uma temática central, de interesse relevante individualmente, para o grupo e academicamente. Junto a isso, ocorre a busca por textos autênticos em gêneros discursivos que sejam relevantes dentro da temática selecionada. Trabalhar com gêneros do discurso possibilita ao aluno entrar em contato com textos que de fato circulam na sociedade. De acordo com Schlatter e Garcez (2009):

⁹⁷ Como a página do site de relacionamentos Facebook, criada durante a primeira edição do LEUI, chamada “Indígenas universitários ensinando e aprendendo”. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pages/Ind%C3%ADgenas-universit%C3%A1rios-ensinando-e-aprendendo/164912343649071?ref=hl>>

⁹⁸ Participamos, por exemplo, da solicitação de uma sala de estudo específica para os indígenas na Casa do Estudante e das discussões referentes à impossibilidade de vínculo com pesquisas sem a perda da bolsa permanência.

⁹⁹ Como reuniões para tratar de assuntos de interesses dos estudantes, como a organização da Semana do Índio na UFRGS, ou para a participação em eventos como o “I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas”, promovido pela Universidade de São Carlos, em São Paulo, entre outros.

¹⁰⁰ Agradecemos as Profas. Dras. Simone Sarmento e Maria Aparecida Bergamaschi pela colaboração com tarefas burocráticas que, devido à configuração atual do curso e nosso tipo de vínculo com a UFRGS, não podemos realizar autonomamente e para as quais as professoras cederam muito do seu tempo.

¹⁰¹ Para desenvolver os materiais usamos como referência os materiais criados para os Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009) e contamos com a orientação da Professora Margarete Schlatter, durante as disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II.

¹⁰² Muito da minha experiência e de Bruna Morelo com a elaboração de unidades didáticas e tarefas pedagógicas parte de nossa atuação no Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS) e de discussões realizadas no Seminário para Formação de Professores de Português como língua adicional do PPE/UFRGS, coordenados pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

Ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros do discurso significa, portanto, criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da língua adicional e da língua portuguesa de modo contextualizado e para a reflexão sobre como pode se dar (ou não) a inserção dos indivíduos em diferentes grupos e práticas sociais, levando em conta os valores vigentes; significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 138)

É importante compreender o que significa ler dentro da perspectiva adotada aqui. Segundo Gibbons (2002), atribuir sentidos ao texto envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto. Ao ler um texto, o leitor desempenha vários papéis – integrados – e utiliza diferentes estratégias, como explica Schlatter (2009, p.13), retomando Luke e Freebody (1997) e Gibbons (2002):

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado etc). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. [...] Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto: deverá saber ler nas entrelinhas, reconhecer o que está implícito e pressuposto, reconhecer que qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem/leem.

Assim, tem-se como meta no curso construir com o educando uma visão de leitura relacionada às práticas acadêmicas de que ele precisa ou de que quer participar. É também essa perspectiva que buscamos deixar explícita nas tarefas de leitura, que tem como objetivo ajudar o aluno a ingressar nessas práticas. A leitura, aqui, não é vista como uma atividade passiva, na qual o leitor absorve as informações do texto; a leitura envolve reconhecer ideologias que permeiam o texto, movimentar conhecimentos prévios, envolve um leitor com propósitos de leitura, um texto que leva em conta determinados interlocutores e propósitos, um suporte para veiculação (livro, jornal, revista, etc.), portanto, “(...) o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento”. (MOITA LOPES, 1996, p.138). Ler é colocar-se dentro de uma prática comunicativa, sendo assim, leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente para a construção do significado.

Com base nessas concepções de leitura e nos objetivos do curso, organizamos orientações que guiam a produção de tarefas de leitura, apresentadas no quadro a seguir. Por se tratarem de orientações, elas estão no horizonte durante a construção de tarefas e

preparação de aulas de leitura e, sendo numerosas, não se espera que sejam esgotadas a cada tarefa, ou a cada encontro de aulas. Essas orientações foram inspiradas nos Referenciais Curriculares (RGS, 2009) e nos *estudos de Letramento Acadêmico*.

- Usar textos autênticos, criando um convite para leitura ou contato com vários (e variados) textos do mesmo gênero discursivo e de diferentes gêneros relacionados à temática;
- mobilizar conhecimentos prévios, linguísticos e sobre o assunto, para ler o texto;
- desenvolver estratégias de inferência de sentidos e da morfologia da língua;
- refletir sobre os hábitos de leitura e de produção escrita relacionados aos gêneros e às esferas de atividade em que se inserem;
- incentivar a expressão por parte dos alunos do entendimento de ideias centrais do texto lido através de questões com alternativas de respostas que lhes auxiliem na primeira abordagem ao texto;
- solicitar explicações das estratégias usadas pelos alunos para a realização da leitura;
- possibilitar o entendimento de vocabulário relevante à leitura principal proposta na unidade por meio de tarefas que convidem à inferência de sentido no contexto. Pode-se elaborar questões de escolha simples, com alternativas de respostas que possam auxiliar o leitor na identificação de vocabulário chave para a compreensão do texto;
- propiciar o uso de ferramentas de auxílio à leitura (por exemplo, dicionário e tradutor online);
- expor o aluno ao vocabulário relacionado à temática central e oportunizar o uso desse vocabulário através de sua retomada diversas vezes;
- identificar características do gênero em foco. Oportunizar a organização das informações lidas da mesma maneira como as informações são organizadas no texto e questionar essa organização, possibilitando a construção de outros modos de ver os objetos tratados;
- verificar a leitura historicamente preferida para este gênero por meio de tarefas que proponham respostas do leitor ao texto, tarefas orientadas para essas práticas históricas de leitura do gênero;
- após as tarefas de leitura, explorar aspectos linguísticos relevantes que sejam complexos e que não poderiam ter sido inferidos anteriormente, sem as atividades prévias;
- após as tarefas de leitura, possibilitar o contato com e o uso de mais vocabulário relacionado à temática do texto lido;
- discutir os diferentes conhecimentos abordados pelos textos para refletir sobre o uso desse conhecimento em suas esferas de circulação e/ou usá-los para participar em seu próprio contexto ou das esferas em que circulam os textos;
- identificar as informações que em geral são vinculadas ao gênero e informações relacionadas que são omitidas, discutindo a ideologia subjacente ao texto e possíveis variações nos discursos que visam à construção do conhecimento;
- verificar o conhecimento sobre o gênero no final da unidade, através de uma proposta de ação que seja coerente com o gênero; essas respostas podem incluir ações em diversas modalidades (textos orais ou escritos com propósitos e interlocutores que façam sentido a partir do(s) texto(s) lidos).

Quadro 9: Orientações para elaboração de tarefas pedagógicas

Uma peculiaridade do LEUI é ser o único espaço institucional na UFRGS em que os estudantes indígenas, que estudam em diferentes cursos de graduação, podem encontrar-se

periodicamente formando um grupo de colegas de estudo exclusivamente indígenas. Essa configuração contribui para a constituição do grupo, o que não ocorre nas outras aulas de que participam, como menciona Bergamaschi, lançando mão da fala de um estudante indígena da UFRGS:

As iniciativas que agregam especificamente os estudantes indígenas estão contribuindo para que o grupo de estudantes indígenas se constitua como grupo. Embora pertençam a duas etnias, a maioria ao povo Kaingang (30 estudantes Kaingang e 04 Guarani), não se conhecem entre si e têm pouca prática política de organização. Sentem-se despreparados e em algumas situações até reclamam disso: “na área¹⁰³ a gente aprende a obedecer aos mais velhos e aqui a gente vê que precisa iniciativa, precisa participação, mesmo a gente sendo jovem”. (BERGAMASCHI, 2013, p.139-140)

É importante lembrar que ambos os cursos, LEUI e CIEI, foram construídos – e ainda são, a cada semestre – para e pelos estudantes indígenas, por isso, desde as primeiras edições, uma meta é atender às necessidades desses alunos sem deixar de considerar suas bagagens culturais em conjunto com as novas possibilidades de participação em novos contextos de atuação. Evidentemente, para isso é importante estabelecer uma relação de convivência, confiança e alguma compreensão das vidas desses estudantes, tanto dentro da universidade como fora delas.

Algumas falas dos estudantes indígenas revelam suas dificuldades, mas também as facilidades e os pontos positivos encontradas: “Facilidade quase nenhuma. Facilidade porque eu saí muito cedo da aldeia, eu tenho facilidade em me comunicar, consegui arrumar várias amizades, são poucas amizades, mas deu pra me conhecer. O pessoal estava esperando um índio pelado, de flecha, não é bem assim, já mudou?” (depoimento de um estudante de Odontologia). Percebemos, nas falas dos estudantes, uma preocupação com as relações afetivas, com as amizades, práticas humanas essenciais nas relações, mas que não são elencadas como princípios na academia. E [...] lidar com tempos-espacos precisos e compartimentados é uma das dificuldades que observamos nas falas e nas práticas dos estudantes indígenas. Um estudante de Agronomia, quando indagado sobre seu dia a dia na universidade, sobre sua adaptação, fez o seguinte relato: “O que mais se sente é o convívio que se tinha na reserva, acordar, caminhar, almoçar... Se tinha algo pra fazer fazia, depois se divertia. Aqui não, você acorda, vai pra sala de aula, almoça, volta pra sala, chega em casa e vai dormir”, estranhando a imposição de um ritmo de tempo linear, esquadrinhado e intensamente preenchido por ações, por compromissos, não comportando a contemplação, o mero estar que marca a vida comunitária na aldeia. E continua o aluno: “Lá [na aldeia] se você chega numa casa e estão almoçando você senta junto. Aqui se você não tem cinquenta centavos¹⁰⁴ você não come”. (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013, p.117-118)

Durante o contato com os indígenas nas aulas do curso, espontaneamente e com frequência eles nos manifestaram diversas inquietações e também questões e vontades

¹⁰³ O aluno refere-se à aldeia ou Terra Indígena onde vivia, de acordo com a autora.

¹⁰⁴ Valor pago com benefício de desconto por refeição no Restaurante Universitário da UFRGS.

políticas relacionadas a sua participação na universidade e na sociedade. No entanto, no princípio de nosso contato, essas conversas não se convertiam em focos pedagógicos claros, por influências diversas: por conversas com outros professores com mais anos de carreira; por currículos que nós conhecíamos, que não envolviam explicitamente esse tipo de questões; por essa inclusão não haver sido comum nas práticas acadêmicas de que participávamos em nossa própria formação universitária e por nosso próprio desconhecimento sobre a importância dessas questões para as aulas e o programa do curso. Percebemos, ao longo do percurso, que essas demandas políticas podiam ser mobilizadas a favor das metas mais gerais do curso, inseridos sob a forma de objetivos e propostas pedagógicas envolvendo o ensino e a prática da linguagem usada no contexto acadêmico. Essas demandas, como, por exemplo, responder a discursos ocorrendo na universidade e na sociedade que constroem representações de sua identidade indígena – publicações em jornais sobre seus povos que não dialogam com esses sujeitos para a realização de seus discursos – têm relação com questões históricas mais amplas, sobre as quais estamos sempre em processo de aprendizagem, e permeiam a presença indígena na universidade e, portanto, podem ser levadas em conta acadêmica e pedagogicamente, também, mas não só, quando o público é uma minoria étnica.

Observando a história de grupos que se tornaram minoritários e da sua relação com o outro, é comum a tentativa de inserção desses grupos na cultura do outro, de torná-los parecidos com um ideal ocidental, em um contato de opressão. Nesse sentido, torna-se naturalizada a prática de reproduzir maneiras ocidentais de ser e fazer, sendo que toda e qualquer diversidade não é bem-vinda e pode “desvirtuar o caminho para o progresso”, como vimos na trajetória histórica do contato entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, no capítulo anterior. Essa concepção da existência de uma hegemonia ocidental é denominada por alguns autores de *modelo do colonizador*. Segundo Wiley (2006), o termo “o modelo do colonizador do mundo¹⁰⁵” foi criado para salientar aspectos de uma grande narrativa epistêmica composta por discursos que sustentam a superioridade ocidental ante as demais sociedades periféricas. Nesse modelo, entende-se que “para progredir, se desenvolver ou se modernizar, a periferia precisa *receber* conhecimentos e técnicas que são difundidas a partir do centro, ao invés de partir de sua própria inventividade” (WILEY, 2006, p. 142, grifo no original), de modo a desconsiderar os saberes locais, como ocorre ao longo da história da humanidade. Esse tipo de relação colonial gerou movimentos em favor dos povos indígenas, como a já mencionada Convenção 169 da OIT.

¹⁰⁵ colonizer's model of the world. Esta tradução e as demais traduções em que não há indicação de autoria são de minha responsabilidade. Os trechos originais citados estão transcritos nas notas de rodapé.

A questão da língua e dos letramentos é de extrema relevância dentro do *modelo do colonizador*, pois são instrumentos de poder. Segundo Wiley (2006), “o planejamento linguístico por si tem sido muitas vezes visto como uma forma de engenharia social, que pode ser usada para o avanço dos níveis de desempenho da educação, através de alfabetização/letramento em massa em países ‘subdesenvolvidos’¹⁰⁶” (WILEY, 2006, p. 143). No caso do LEUI, pretende-se considerar o que os estudantes trazem de suas origens e o que pretendem nesse novo contexto de atuação, com o intuito de buscar novas maneiras de olhar e pensar o universo acadêmico de modo positivo. Não pretendemos tomar seus letramentos como um problema a ser sanado nem partir do pressuposto de que a universidade ocidentalizada possui o conhecimento que deve ser expandido aos indivíduos da periferia que ainda não foram iluminados por ele, não pretendemos reproduzir conhecimentos irrefletidos no planejamento das ações de permanência. Esse é um caminho de embates, pois as ações de permanência se voltam à inserção e manutenção do indivíduo no contexto acadêmico de que eles decidiram participar, e essa via passa invariavelmente pela familiarização e conhecimento das práticas realizadas nesse novo contexto, pela necessidade de poder participar, inclusive com aprovações nas avaliações para permanecer. Mas a permanência também passa pelas pressões em direção à normalização e à socialização dos diferentes, percebemos que o espaço para a diversidade ainda é restrito na universidade. Desejamos, portanto, que ações de permanência recebam as colaborações de novas participações dos grupos minoritários e possam ser reflexivas acerca das práticas habituais e tradicionais da universidade.

Recorrentes inquietações nos acompanham ao nos relacionarmos com os estudantes indígenas de quem pouco conhecíamos quando adentramos a política de permanência da UFRGS. Como conviver com seus tempos distintos? Como saber quais são as demandas de uso da linguagem em seus cursos universitários? Como não apenas socializá-los à academia e seus discursos? Como estabelecer relações entre seus conhecimentos tradicionais e os conhecimentos acadêmicos? Como trabalhar na desconstrução do preconceito? Como uma aula de língua pode favorecer caminhos de aprendizagem acadêmica? Como aprender conjuntamente inglês, história, antropologia, sendo estudantes de Letras, Medicina, Agronomia, Fisioterapia e tendo que lidar com nossas demandas acadêmicas e permanecer na UFRGS? Como não impor nossas leituras aos alunos? Claro que durante o percurso de convivência com os estudantes essas inquietações nem sempre foram perguntas tão

¹⁰⁶ Language planning itself has often been viewed as a form of social engineering that can be used for advance higher levels of educational achievement through mass literacy in 'underdeveloped' countries.

claramente postas, e seguramente elas seguem mudando por fazerem parte de um contexto tão historicamente efervescente.

Passamos a buscar maior fundamentação para essa ação de permanência e desenvolvemos projetos de pesquisa (DILLI, 2011; MORELO, 2012) com vistas a redefinir o curso para incluir metas de letramento acadêmico, com base nos estudos de Lea e Street (1998, 2006), Lillis (2001), Lea (2004), que apresentarei em maior detalhe no próximo capítulo. O quadro a seguir apresenta os princípios que foram sendo desenvolvidos para o desenho de curso. Para exemplificar as mudanças ocorridas nos últimos anos, os princípios criados mais recentemente estão destacados em *itálico* – são os princípios principalmente orientados pelos estudos de Letramento Acadêmico. Os demais princípios são os que já fundamentaram a criação do CIEI, princípios com os quais iniciamos. É importante salientar que os textos (orais e escritos) focalizados passaram a ser na língua relevante para a realização da ação que esteja em destaque na aula (neste caso, kaingang, guarani, português, inglês), o que caracteriza o curso como um espaço que não é voltado somente para uma única língua ou para línguas de prestígio amplamente difundido.

- a) *Interferir a favor da política de Ações Afirmativas criando espaços com práticas que sejam pedagógicas e que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas;*
- b) *promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades;*
- c) *oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias e negociação de identidades;*
- d) *ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos;*
- e) *dar condições para que os alunos tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos;*
- f) *incluir diferentes demandas de leitura e escrita, encontradas nos cursos de graduação para entender essas demandas e como lidar com elas;*
- g) *dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês, orientados pelas práticas acadêmicas desta instituição;*
- h) *criar produtos finais em diferentes línguas para projetos desenvolvidos condizentes com as demandas dos cursos de graduação frequentados e também com os objetivos políticos dos estudantes;*
- i) *oferecer abertura para variações na produção de gêneros (forma, modalidade, temáticas de interesse para os alunos indígenas e suas demandas comunitárias), acompanhada de discussão sobre efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos e gêneros (acadêmicos e não acadêmicos);*
- j) *fazer trabalho pedagógico multidisciplinar, considerando aspectos de uso da linguagem e letramentos das disciplinas específicas dos cursos de graduação dos estudantes indígenas;*
- l) *não se ater somente à reprodução / ao estudo nos moldes das práticas das disciplinas de graduação observadas pelos estudantes em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, levando em conta os letramentos dos alunos;*
- m) *considerar a diversidade de demandas envolvendo leitura e escrita já no primeiro semestre e, assim, oportunizar maior diversidade também no curso.*

Quadro 10: Princípios para a construção de desenho do curso LEUI

Consideramos desejável que uma ação de política linguística que visa ao trabalho com a linguagem com estudantes indígenas na universidade leve em conta diretamente a tensão entre prover acesso aos recursos simbólicos privilegiados e ao mesmo tempo problematize tais recursos (LILLIS, 2001), especialmente considerando que a ideologia universitária vigente é eurocêntrica, em seu modelo subjacente de civilização, e que caracteriza-se por uma assimetria histórica em favor das elites letradas que desconsiderava as alteridades originárias americanas (SOUZA, 2013). Nesse sentido, entendemos que os estudos de Letramento Acadêmico contribuem de forma significativa para que essa ação não seja uma política de aculturação, mas sim um modo para que os estudantes entrem em contato com práticas acadêmicas consolidadas, como já estão fazendo em seus cursos, porém com a possibilidade

de construção de crítica às convenções dominantes. Nesse caminho está a busca por ações pedagógicas que alcancem equilíbrio entre as demandas tradicionalmente postas na academia e demandas indígenas emergentes; entre educar os estudantes indígenas e ser educadas por eles e compartilhar nossas descobertas com membros da comunidade universitária da UFRGS, que, assim como nós mesmas, precisa saber mais a respeito de seus povos originários.

No capítulo 2 contextualizei o Programa de AAs da UFRGS, as políticas de acesso e permanência em desenvolvimento nesta Universidade. Apresentei as duas ações de permanência que motivaram a realização desta pesquisa, o CIEI e o LEUI. No capítulo 3, uma revisão bibliográfica dos estudos de Letramento Acadêmico contribui para a construção de pressupostos teóricos para a fundamentação de ações de letramento para a permanência, como o LEUI da UFRGS. No capítulo 4 o LEUI é retomado como um exemplo de caso para a construção de subsídios a ações de permanência como essa.

3 ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SUA RELAÇÃO COM POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

O primeiro semestre é em geral um período crítico para a maioria dos estudantes, quando ingressam em um novo cenário de práticas discursivas ainda pouco conhecidas. Para os estudantes indígenas, além da novidade das práticas discursivas acadêmicas, há a necessidade de adaptar-se a uma rotina bastante distinta da que vivem em suas comunidades. É um período de descobertas e de adaptações aos espaços e atividades na universidade e aos desafios de socialização com pessoas desconhecidas, em geral, sem o apoio de experiências prévias familiares, considerando que muitos desses estudantes não têm pais, irmãos ou parentes com formação em nível superior, como pudemos perceber a partir dos estudos a respeito da escolarização e do acesso a universidades apresentados nos capítulos anteriores. Nesse contexto, as ações de permanência assumem papel fundamental e, dentre elas, a formação para as práticas de leitura e escrita nos fazeres pedagógicos das disciplinas, especialmente das disciplinas dos primeiros semestres com as quais os calouros se deparam ao ingressar na academia. A compreensão a respeito da inserção inicial dos estudantes nesses novos contextos e práticas, que se coloca em relação à suas experiências e histórias de vida pregressas, se torna saliente em relação aos grupos minoritários e para as políticas afirmativas destinadas a eles, no entanto, é de relevância para a comunidade acadêmica e para estudantes calouros em geral, extrapolando recortes étnicos de observação e estudos (LEA, 2004).

Para fundamentar uma abordagem pedagógica das práticas de leitura e escrita nos fazeres das disciplinas universitárias, os estudos de letramento (HEATH, 1982, 1983; STREET, 1984; BARTON 1994 / 2007; BARTON; HAMILTON, 1998) se tornam relevantes como marco teórico, especialmente os estudos de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004), tendo em vista, dentre outros fatores, suas diversas afinidades com o contexto focado neste estudo e as ações de permanência que discutimos aqui.

De acordo com Morelo (2010), a concepção do CIEI, primeiro curso de inglês criado para os cotistas indígenas na UFRGS, já se orientava pelas noções de educação linguística e letramento para a elaboração das tarefas pedagógicas. Nessa perspectiva, buscou-se, por meio do uso da língua adicional em contextos relevantes para os estudantes e da reflexão sobre os discursos na língua adicional (no caso do CIEI, o inglês e o português), “ampliar a atuação dos educandos de modo tal que eles possam dar novos contornos a sua realidade.”

(SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.128). Nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, nos trechos relativos às áreas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, Schlatter e Garcez salientam que, ao ter como objetivo a educação linguística em línguas adicionais, quer-se promover acima de tudo o “autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.131), dado o enfrentamento que pode ser promovido com o “outro” no ensino de línguas adicionais. Além disso, busca-se “conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.133). Embora os Referenciais Curriculares sejam diretrizes para o ensino escolar, consideramos a proposta apropriada às ações de apoio à permanência relacionadas com a criação de oportunidades para a inserção dos indígenas nos discursos acadêmicos, isto é, promover o “acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (Britto, 1997, p.14) – no caso do CIEI/LEUI, promover o acesso à escrita e discursos acadêmicos, promover o letramento.

Partindo da compreensão de que o que se busca é a inserção – crítica e reflexiva – dos estudantes nos discursos acadêmicos, discuto a seguir o que tem sido debatido na área de estudos de letramento e, em especial, de letramento acadêmico, buscando os subsídios teóricos para sistematizar orientações para o planejamento de ações de permanência para os estudantes indígenas na universidade. Para fornecer à discussão uma abordagem mais concreta e uma visão geral das pesquisas já realizadas, são introduzidos estudos conduzidos em contextos diversificados que atacam questões relevantes para a área dos letramentos, com destaque aos exemplos de estudos em letramento acadêmico.

3.1 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO

O conjunto de estudos na área do letramento que inaugura o campo dos Estudos de Letramento (*New Literacies Studies*)¹⁰⁷ (HEATH, 1982; STREET, 1993, 2001; KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON, 2007) forma, a partir da

¹⁰⁷ Kleiman defende a utilização do termo *Estudos do Letramento*, no lugar de *Novos Estudos de Letramento*, usado por alguns pesquisadores. “Nos países de língua inglesa, o termo ‘*literacy*’ (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí *New Studies of Literacy*” (KLEIMAN, 2008, p. 489). Já no Brasil, segundo a autora, o novo termo cunhado *letramento*, deu-se pelo desejo de diferenciar os usos sociais da língua do termo *alfabetização* e, portanto somente essa diferenciação bastou. Conforme Soares (1998) e Kleiman (1995/2005, 2008) “No nosso país, portanto, **todos** os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90”. (KLEIMAN, 2008, p.489, grifo no original)

década de 1980, um segundo ponto de partida para o estudo do letramento (BARTON, 2007), pois mudou de foco em relação à perspectiva predominante de estudos da leitura e escrita. A perspectiva dominante enfoca a aquisição ou aprendizagem individual de habilidades, especialmente na área da educação, e em geral embasa os programas de letramento em todos os níveis de educação. Nessa perspectiva,

Os atos de ler e escrever são separados em um conjunto de habilidades ou sub-habilidades. Essas habilidades são ordenadas em um conjunto de níveis começando pelas habilidades de pré-leitura e então ensinadas em uma ordem particular, cada uma apoiando-se na anterior.¹⁰⁸ (BARTON, 2007, p.11)

A mudança de paradigma nos estudos de letramento (doravante NLS¹⁰⁹) se dá pela contestação dessa abordagem, situando a leitura e a escrita em seu contexto social específico, sem a atribuição de efeitos cognitivos universais advindos do domínio da escrita. Nesse novo paradigma, aborda-se o letramento como prática social, “o letramento varia de um contexto a outro, de uma cultura a outra e, assim sendo, variam também os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições¹¹⁰” (STREET, 2003, p.77). Street (1984) distingue, assim, dois modelos de letramento: o modelo ideológico, que busca a compreensão de ideologias subjacentes às diferentes práticas letradas situadas sócio-culturalmente, e o modelo autônomo de letramento que, por outro lado, tenta estabelecer relações causais entre a escrita, vista como tecnologia neutra, e benefícios universais de diversas ordens – desde cognitivos até o progresso social, por exemplo – desvinculados das diferentes sociedades e suas estruturas de poder.

A visão padrão em muitos campos, da escolarização ao desenvolvimento de programas, trabalha partindo do pressuposto de que o letramento em si – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Levar o letramento aos pobres, aos povos “iletrados”, a pequenas comunidades, aos jovens urbanos, etc., terá o efeito de desenvolver suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, fazendo deles melhores cidadãos, independente de suas condições socioeconômicas, responsáveis, afinal, por seu “iletramento”. A isso me refiro como um modelo “autônomo” de letramento. O modelo, eu sugiro, disfarça os pressupostos culturais e ideológicos a ele subjacentes, de modo que possa ser apresentado como se os seus pressupostos fossem neutros e universais e que o letramento, por si só, pudesse ter os efeitos benéficos mencionados. [...] A abordagem autônoma está simplesmente impondo as concepções ocidentais de

¹⁰⁸ The acts of reading and writing are broken down into a set of skills and subskills. These skills are ordered into a set of levels starting with pre-reading skills and they are then taught in a particular order, each skill building upon the previous.

¹⁰⁹ A partir do termo em inglês *New Literacies Studies*.

¹¹⁰ literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions.

letramento a outras culturas ou, dentro de um mesmo país, as concepções de uma classe, ou grupo social, aos demais.¹¹¹ (STREET, 2003, p.77)

De acordo com Kleiman (2005), a reprodução desse modelo continua até hoje desde o século XX, quando ocorreram os primeiros movimentos de educação em massa e o modelo de letramento como prática social se restringiu às esferas de pesquisa acadêmica, enquanto que o modelo autônomo é determinante nas práticas escolares. No modelo autônomo, a aquisição da escrita seria um processo neutro, com o objetivo final de produzir “a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio” (KLEIMAN, 2005, p.44); a autora refere-se à predominância da compreensão de letramento como habilidade no contexto brasileiro e também nos Estados Unidos, baseando-se no estudo de Heath (1982, 1983).

O modelo autônomo foi definido por Street com base em estudos que relacionaram explicitamente questões de letramento a consequências cognitivas (HILDYARD; OLSON, 1978; GREENFIELD, 1972; GOODY, 1968, 1977, para citar alguns), se detendo especialmente no trabalho de Goody. Esses estudos se apoiam em noções como, por exemplo: a necessidade de escolarização para o desenvolvimento racional, distanciando a mente selvagem da mente moderna; o afastamento entre linguagens orais e escritas, sendo estas ligadas à racionalidade, lógica e ao pensamento abstrato, superiores, e aquelas conectadas a uma interlocução interpessoal de caráter funcional restrito a pessoas que compartilham das mesmas referências, a pensamentos dependentes do contexto. Tais estudos embasavam-se comumente em avaliações por testagens confeccionadas para medir habilidades, fora das práticas e contextos sociais dos grupos sob testagem, em “situações frequentemente autoritárias e não familiares, que desencorajam respostas e conduzem crianças brilhantes a serem categorizadas como não responsivas ou subnormais.¹¹²” (STREET, 1984, p.27). São pesquisas alinhadas à “grande divisão” (*great divide*), tendência acadêmica de representar diferenças entre membros de diferentes culturas ou entre diferentes grupos sociais a partir de oposições tais quais pensamento lógico / pré-lógico, primitivo / moderno, concreto /

¹¹¹ The standard view in many fields, from schooling to development programs, works from the assumption that literacy in itself – autonomously - will have effects on other social and cognitive practices. Introducing literacy to poor, "illiterate" people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their "illiteracy" in the first place. I refer to this as an "autonomous" model of literacy. The model, I suggest, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal and that literacy as such will have these benign effects. [...] The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others.

¹¹² often authoritarian and unfamiliar, discouraging response, and leading to bright children being labelled unresponsive or subnormal.

científico. Os estudos analisados por Street lançaram mão do letramento, inserindo a dicotomia pensamento letrado / pré-letrado, e propuseram uma mudança na argumentação dessa divisão, distanciando-se de uma perspectiva de que a aquisição das habilidades tecnológicas da escrita se origina na superioridade intelectual dos grupos que as detém – argumentação claramente racista –, passando a argumentar que a aquisição da tecnologia é que possibilita a contestada superioridade intelectual (STREET, 1984).

A “grande divisão” já enfrentava contrapontos oferecidos por estudos na área da Antropologia Social, Linguística e Filosofia (EVANS-PRITCHARD, [década de 30, cf. Street (1984)]; POLANYI, 1965; LÉVI-STRAUSS, 1966; HORTON, 1967; LABOV, 1973, por exemplo), especialmente quanto às evidências que levaram à distinção entre pensamento lógico e pré-lógico. Segundo Street (1984), os estudos contrapostos à “grande divisão” chegaram à conclusão de que a suposta falta de pensamento lógico entre povos “primitivos” embasava-se simplesmente em “incompreensões de comentaristas europeus mal informados a respeito do significado do que estava sendo dito ou feito.¹¹³” (STREET, 1984, p.24), pois os estudos que receberam as críticas tinham sustentação em evidências de base conceitual teórica inconsistente, produzidas por indivíduos de poucos conhecimentos e de convivência insuficiente com as línguas e sociedades em foco. O que Street (1984) apresenta é que as qualidades negativas ou déficits atribuídos a determinados indivíduos ou grupos advêm de comparações em relação a convenções compartilhadas por aqueles que desenvolveram tais pesquisas, e lhe parece “óbvio que convenções derivam seus significados de contextos sociais.¹¹⁴” (STREET, 1984, p.28), sendo que as prestigiadas qualidades lógicas, tidas como universais, de status “extrassocial”, reivindicadas pelos pesquisadores e seus estudos, são as suas próprias convenções.

Já o modelo de letramento ideológico, proposto por Street (1984), se opõe à relação universal de causa e efeito provinda de análises de propriedades da escrita descontextualizadas das condições de ocorrência, e se afasta das reificações fomentadas pelo modelo autônomo, de que o letramento é suficiente ou a condição necessária para gerar, por exemplo, o progresso, a civilização e a mobilidade social (KLEIMAN, 2005, p.21) ou para o desenvolvimento dos processos cognitivos, segundo a lógica da grande divisão mencionada acima. O modelo ideológico parte do pressuposto de que o letramento não é uma habilidade unicamente técnica e neutra, mas sim uma prática “ancorada em princípios epistemológicos

¹¹³ misunderstanding by ill-informed European commentators of the meaning of what was being said and done.

¹¹⁴ obvious that conventions derive their meanings from social contexts.

construídos socialmente.¹¹⁵” (STREET, 2003, p.77). O modelo é ideológico no sentido de que o modo como as pessoas lidam com a leitura e a escrita está vinculado a concepções do que seja conhecimento, à construção de identidade, a visões particulares de mundo, e ao desejo de que sua visão de letramento seja dominante e marginalize outras visões (STREET, 1984; GEE, 1991; BESNIER; STREET, 1994; STREET, 2003).

A característica de autonomia, nos termos de Kleiman (2005), deve-se ao entendimento de que a escrita seria um produto completo em si, que não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada, “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 2005, p.22), de modo que a escrita seria dotada de características intrínsecas, dentre elas a da objetividade, uma tecnologia neutra de transmissão (STREET, 1984). Porém, segundo a perspectiva do modelo ideológico, não se pode neutramente ensinar letramento e experimentar os efeitos posteriores do mesmo (STREET, 2003), seja de ordem cognitiva, cultural ou econômica, pois os significados plurais que a escrita assume se relacionam às instituições e contextos específicos em que ocorrem. Abandona-se uma concepção exclusivamente cognitiva e parte-se para a concepção de práticas letradas, que se referem (BARTON, 2007) aos modos culturais como em geral se utiliza o letramento, para os quais as pessoas se orientam em eventos de letramento, envolvendo decisões e agentividade, bem como (STREET, 2003) estruturas de poder em cada contexto cultural e sociohistórico, e um modo particular de pensar e fazer leitura e escrita. No modelo ideológico, a tecnologia da escrita é “um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições político-ideológicos e cujas formas particulares devem ser explicadas em relação a tais processos¹¹⁶” (STREET, 1984, p.44)

Além do estudo de Brian Street (1984), outros dois estudos foram determinantes para a consolidação das fundações dos NLS, conforme Barton (2007): o dos psicólogos sociais Sylvia Scribner e Michael Cole (1981) e do estudo seminal de Shirley Brice Heath (1982, 1983), que conjuntamente avançaram na sustentação de que era preciso haver mudanças nas maneiras de pesquisar e estudar esse tema (BARTON, 2007). No estudo de Scribner e Cole (1981), realizado em uma comunidade Vai, na Libéria, foram utilizados métodos etnográficos (com observação de campo) em conjunto com procedimentos da psicologia experimental (testes psicológicos). Nele há descrições detalhadas de diferentes letramentos, incluindo os

¹¹⁵ embedded in socially constructed epistemological principles.

¹¹⁶ a social product that has arisen as a result of a political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes.

aprendidos fora do sistema educacional, de modo informal. Segundo Barton (2007), é possível perceber a mudança de perspectiva, que partiu do letramento como um conjunto de habilidades, habilidades que dão origem a consequências previsíveis, para uma perspectiva de prática social, que envolve um sistema simbólico, suas tecnologias de produção e disseminação, e aplicação do conhecimento de leitura e escrita para contextos específicos de uso (BARTON, 2007).

A partir dessa trajetória de mudança em direção a uma perspectiva social, muitos autores passaram a buscar definições precisas para termos que já estavam sendo usados por outras correntes, como o próprio letramento (*literacy*), ou a buscar metáforas que favorecessem mais precisamente suas perspectivas e ressaltassem diferentes e novos aspectos a serem explorados nos estudos de letramento. Nesse sentido, um conceito essencial aos NLS, o de *evento de letramento*, foi cunhado por Heath (1982; 1983)¹¹⁷, para referir-se a atividades relacionadas à escrita:

Do mesmo modo em que os eventos de fala ocorrem em certas situações de fala e contém atos de fala (Hymes, 1972a,b), também os eventos de letramento ocorrem governados por regras, e as diferentes situações em que ocorrem determinam as regras internas para falar – interpretar e interagir – em torno de um texto escrito.¹¹⁸ (Heath, 1983, p. 392)¹¹⁹

A partir de um estudo etnográfico e sociolinguístico ao longo de sete anos em três comunidades na mesma região geográfica no Sul dos estados Unidos, Heath acompanhou os usos da escrita e de leitura nos lares dessas três comunidades, bem como na escola, lugar onde membros das diferentes comunidades se encontravam e se deparavam com as expectativas escolares. Essas expectativas faziam parte das práticas letradas comuns às escolas regulares e dizem respeito às participações das crianças em eventos envolvendo a interação a partir de textos escritos – os eventos de letramento. Com base no estudo, a autora define eventos de

¹¹⁷ Informada pela sociolinguística, nesse conceito Heath (1983) vincula o uso social da escrita à fala, sendo esta um componente da natureza das interações dos sujeitos para a construção de interpretações e de significados.

¹¹⁸ Just as speech events occur in certain speech situations and contain speech acts (Hymes, 1972a,b), so literacy events are rule-governed, and their different situations of occurrence determine their internal ruler for talking – and interpreting and interacting – around the piece of writing.

¹¹⁹ De acordo com Heath (1983), e demais autores consultados, esse termo já fora utilizado por Anderson, Teale e Estrada (1980, p.59 apud HEATH, p.392), que definiram evento de letramento como “qualquer sequência de ações, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e/ou a compreensão da escrita desempenha um papel” (*any action sequence, involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role*), e que dividiram os eventos em eventos de produção e de compreensão, tanto individuais quanto em conjunto com outras pessoas. De acordo com Heath, provavelmente Jenny Cook-Gumperz (1977) tenha sido a primeira a reconhecer a importância do conhecimento a respeito das regras para a produção de fala em torno da escrita nas escolas, no livro intitulado *Situated Meaning*.

letramento como as “ocasiões nas quais a conversa gira em torno de um texto escrito¹²⁰” (HEATH, 1983, p.392) ou “situações em que a escrita constitui parte essencial da natureza da interação entre os participantes e de seus processos e estratégias interpretativos¹²¹” (HEATH, 1982/2001, p.319). Nessas ocasiões, “os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem a partir do e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento¹²²” (HEATH, 1982/2001, p.319).

Se por um lado os eventos de letramento são encontros passíveis de observação e constituem unidade de análise amplamente adotada nos NLS, por outro lado, as *práticas de letramento*, como já esboçado anteriormente (STREET, 1988, 1993, 2003; BARTON, 2007), são entendidas como algo mais abrangente, a serem inferidas por serem ideológicas¹²³, isto é, que se concebem em um nível de abstração e se referem tanto aos eventos e padrões de atividades dos sujeitos nos eventos de letramento, ao modo como interpretam o uso da escrita e/ou da leitura, bem como à relação de tudo isso aos contextos sociais e culturais de um modo mais amplo. Em outras palavras, existem “padrões comuns no uso da leitura escrita em uma determinada situação” e as pessoas “trazem o seu conhecimento cultural para uma atividade¹²⁴” (BARTON, 2007, p.36).

Street (2003, p.81) salienta a necessidade no âmbito da pesquisa, tanto em nível metodológico quanto empírico, de se entender como podemos inferir práticas de letramento com base na observação de eventos de letramento, para que não se permaneça apenas em um nível descritivo, o que “de um ponto de vista antropológico, não esclarece como os sentidos são construídos¹²⁵”, pois “claramente há convenções e pressupostos subjacentes acerca dos eventos de letramento que os fazem funcionar¹²⁶” (STREET, 2000, p.21):

[...] nós trazemos aos eventos de letramento conceitos e modelos sociais concernentes a qual é a natureza do evento e o fazemos funcionar, atribuindo-lhe significado. Práticas letradas, então, referem-se à concepção cultural mais ampla de

¹²⁰ Those occasions in which talk revolves around a piece of writing have been termed literacy events.

¹²¹ occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies

¹²² participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.

¹²³ Barton (2007) atribui esta compreensão a Maybin, em 1998, em uma comunicação via e-mail.

¹²⁴ There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity.

¹²⁵ from an anthropological point of view, it does not tell us how the meanings are constructed.

¹²⁶ There are clearly underlying conventions and assumptions around literacy events that make them work.

modos particulares de pensar e fazer leitura e escrita em contextos culturais¹²⁷.
(STREET, 2003, p.79)

Assim, as práticas em si não são acessíveis pela observação dos eventos, não são unidades observáveis de comportamento, pois elas são carregadas de valores, questões individuais e sociais que vão além do que se pode observar no evento em si e que demandam uma investigação mais abrangente, atenta às relações que os participantes estabelecem em suas vidas com a escrita e a leitura (BARTON; HAMILTON, 2000). Nesse sentido, o foco das pesquisas dos NLS não é a escrita em si, mas sim como as pessoas lidam com a escrita, seus discursos, os significados e as participações que constroem com ela e em torno dela. Logo, para a pesquisa nesse campo, leva-se em conta a explanação feita por Barton (2001) sobre o fato de que o texto pode ter diferentes papéis na interação. O texto pode ser central na interação, mas também pode ter apenas um papel simbólico (como a presença do texto bíblico entre analfabetos), bem como é possível se estar falando de um texto lido anteriormente ou que será lido depois da interação.

A partir do exposto vemos que muitas áreas têm relação com os estudos de letramento – psicologia, políticas internacionais, antropologia, educação, linguística, dentre outros, as quais se debruçam sobre a escrita e a leitura com diversos interesses – cognição situada, alfabetização em massa, políticas públicas, desenvolvimento histórico, etc. –, com abordagens relacionadas aos objetivos em pauta – construtivista, sócio-histórica, sócio-cognitiva, sociocultural, teoria da atividade, etc. (cf. BARTON, 2007). Para tratar da integralidade necessária ao lidar com tantas áreas, e mesmo com a própria necessidade de mudanças metodológicas que abarquem o letramento como prática social situada em contextos específicos mantendo relações com os contextos sociais e culturais mais amplos, Barton (2007) lança mão da metáfora da ecologia, aproximando as vertentes psicológicas, sociais e históricas dos estudos de letramento. Segundo essa perspectiva,

Ao invés de isolar as atividades letradas de todo o resto com vistas a entendê-las, uma abordagem ecológica pretende entender como o letramento está imbricado em outras atividades humanas, a sua inserção na vida social e no pensamento, a sua posição na história, na linguagem e na aprendizagem. [...] Eu diria que é aquela abordagem que examina o entrosamento mental e social das atividades humanas de modo a permitir mudança. Em lugar de estudar habilidades isoladas que subjazem à leitura e à escrita, essa abordagem envolve o estudo do letramento como um conjunto de práticas sociais associadas com um sistema simbólico particular e as

¹²⁷ we bring to literacy event concepts and social models regarding what the nature of the event is and makes it work, and give it meaning. Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts.

suas respectivas tecnologias. Ser letrado é ser ativo; é sentir-se confiante participando nessas práticas.¹²⁸ (BARTON, 2003, p.32)

O distanciamento dos NLS de uma perspectiva orientada por um letramento único e superior, de grupos ou instituições elitistas, decorreu de um interesse pelo estudo de diversos letramentos vernaculares e de uma mudança epistemológica que implicou na adoção de perspectivas sociais de análise do fenômeno. À semelhança daquele momento histórico para os estudos de letramento, ocorre um recente fenômeno, no Brasil e na Austrália, posterior ao ocorrido na Inglaterra e pioneiramente nos Estados Unidos, que possibilitou a geração de um novo campo de estudos de letramento: a presença de grupos minoritários (minorias étnicas, sociais, religiosas, de gênero, etc.) nos ambientes acadêmicos. Essa variedade nos grupos atendidos pela educação superior deixou de ser, portanto, uma questão somente da escola. Esse fenômeno é possível após a ampliação massiva do acesso à educação nos níveis fundamentais e médios somada às políticas reparatórias, ou ações afirmativas. A partir do desenvolvimento dos NLS brevemente exposto acima, e relacionada à entrada dos grupos minoritários nas universidades, emerge a nova área dos Estudos de Letramento Acadêmico, em que se insere o presente trabalho.

3.2 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Os estudos de Letramento Acadêmico vêm se desenvolvendo a partir dos NLS e de suas implicações para a educação superior e a aprendizagem de leitura e escrita na universidade (LEA e STREET, 1998). Sob a denominação Letramento Acadêmico, se inscrevem também estudos voltados à educação de ensino fundamental e médio (LEA & STREET, 2006), bem como ao letramento de professores – como, por exemplo, nos estudos conduzidos no grupo *Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor*¹²⁹, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tratam da formação profissional e acadêmica do

¹²⁸ Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and learning. [...] I would say it is one which examines the social and mental embeddedness of human activities in a way which allows change. Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within these practices.

¹²⁹ Vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), o “Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor, criado em 1991, envolve grupos de pesquisadores que estudam as práticas de leitura e escrita de alfabetizadores, professores de língua portuguesa e outros agentes de letramento com a finalidade de subsidiar os programas de formação de professores e contribuir para a compreensão da identidade profissional dos que ensinam a ler e escrever numa sociedade cada vez mais escrita.”, disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>>, acesso em junho de 2013.

professor e de seus letramentos. Nesta seção, o foco se direciona especialmente aos estudos de letramento realizados em contextos de ensino superior.

É esperado, pelo interesse em ambientes acadêmicos, que são também ambientes de ensino, que os Estudos de Letramento Acadêmico abordem também questões pedagógicas neste domínio, o que de fato se dá, ocorrendo na dimensão que é capaz de atingir essa área recente, em desenvolvimento. Algumas colaborações advindas de estudos agrupados como *Letramento Crítico* (LARSON e MARSH, 2005) são trazidas também nesta seção. Embora enfoquem o letramento escolar, trazem contribuições pedagógicas para o letramento na academia.

Os estudos de Letramento Acadêmico (doravante ACLITS¹³⁰) tomam forma a partir da década de noventa (cf. LEA, 2004, p.740). A formação dessa área de investigação se relaciona à abertura da universidade a grupos que tradicionalmente não tinham acesso a ela. A abertura universitária por meio de políticas compensatórias de estímulo à diversidade nos meios acadêmicos ocorreu em diferentes décadas nos diferentes países, iniciada na década de setenta nos Estados Unidos, na década de noventa na Inglaterra, (LILLIS, 2001; RUSSEL et al., 2009) e no Brasil, como apontado no primeiro capítulo, a partir da virada do século XXI.

Os ACLITS compartilham do interesse dos NLS por múltiplos letramentos em diversas esferas da vida de determinados grupos, muitas vezes não *mainstream* ou minoritários¹³¹, relacionando esses letramentos às práticas institucionais de ensino e seus ideais, descentralizando os estudos dos grupos majoritários, com suas práticas e concepções universalistas a respeito do letramento:

É contra o pano de fundo da estratificação e da diversidade que precisam ser exploradas as práticas que historicamente têm constituído a educação superior como

¹³⁰ ACLITS é uma sigla formada a partir da nomenclatura encontrada na literatura de língua inglesa, *Academic Literacies*.

¹³¹ No contexto americano, Heath (1982, 1983), em oposição ao *mainstream* (padrão/ mediano/ regular), usa o termo *non-mainstream* (ou não padrão/ não mediano/ não regular), para se referir às práticas letradas, e aos grupos que as realizam, que **não** se orientam pelos padrões esperados pela escola quanto à leitura de livros e contação de histórias orais, padrões esses reforçados na escola e associados aos padrões das classes hegemônicas. Já no contexto inglês, tanto Lea e Street (1998) quanto Lillis (2001, p.21) usam o termo “estudantes não tradicionais” (“non-traditional” students) para se referir àqueles com um histórico social como o de classe trabalhadora, anteriormente excluída da educação superior, pertencentes à primeira geração da família a ingressar na universidade, maiores de 18 anos ao ingressar na universidade ou de contextos muito diversificados em termos de cultura, línguas e religiões. Neste trabalho dou preferência ao termo *minoritário*, pois os indígenas são numericamente inferiores na distribuição relativa de raça/cor da população brasileira e do estado do Rio Grande do Sul, bem como numericamente menos representados no ensino superior; além disso, o termo *tradicional* na literatura relacionada a questões indígenas é usado em outro sentido, podendo caracterizar os povos ameríndios, referidos frequentemente como povos tradicionais, ou conhecimentos ancestrais ou tradicionais, desses povos, por exemplo, como referido no primeiro capítulo.

uma instituição social única e poderosa, bem como os modos como essas práticas limitam a participação de estudantes¹³². (LILLIS, 2001, p.20)

Muitos autores contextualizam os ACLITS que realizam tomando como um dos pontos de partida o discurso público do déficit em relação à escrita de estudantes (LILLIS, 2001; LEA 2004; RUSSELL et al., 2009; ZAVALA, 2010, 2011), discurso vinculado a diversas formas de remediação realizadas nos diferentes contextos para a solução da escrita, vista como um problema. “A ideia de que estudantes não são capazes de escrever é central em discursos oficiais, públicos e pedagógicos em muitas partes do mundo¹³³” (LILLIS, 2001, p.21), sendo que a escrita dos estudantes vem sendo tratada como problema cada vez mais frequentemente em documentos governamentais, na mídia (CREME; LEA, 1999) e em pesquisas que partem dessa premissa (LAMB, 1992; WINCH; WELLS, 1995). Nesses discursos, os problemas de escrita são considerados de fácil diagnóstico e possíveis de serem solucionados facilmente, embora haja muitos outros fatores envolvidos nos desempenhos dos estudantes nas universidades, como a diminuição de recursos investidos na educação, de acordo com Lillis (2001) ou as condições socioeconômicas (STREET, 2003). Segundo Lillis (2001, p.21), a atribuição do aumento dos problemas na escrita recai, embora de maneira implícita na Inglaterra, sobre grupos antes excluídos das salas de aula das universidades, e mais explicitamente nos Estados Unidos, onde a abertura universitária iniciou já há 30 anos. A resposta a esse “problema” em geral tem se dado na forma de cursos adicionais extras (ver RUSSELL et al., 2009¹³⁴). Assim,

[...] orientações, em forma de guias em livros ou websites, são a ordem do dia. Em algumas instituições, estudantes escrevem o que é denominado de ‘ensaio diagnóstico’ no seu primeiro semestre de estudo e, com base neles, os tutores devem diagnosticar erros e, presumidamente, prover uma ‘cura rápida’.¹³⁵ (LILLIS, 2001, p.23)

Nessas iniciativas “terapêuticas” a abordagem pedagógica de tipos textuais (textos descritivos, expositivos, argumentativos, etc.), associada ao ensino de habilidades de escrita

¹³² It is against this backdrop of stratification and diversity that the practices which have historically come to constitute HE as a particular and powerful social institution, and the ways in which these impinge on student participation, need to be explored.

¹³³ The idea that students can’t write is central to official, public and pedagogic discourse in many parts of the world. A autora cita como referências sobre essa discussão Rose (1989); Horner (1999), para os Estados Unidos; e Angelil-Carter (1998), para a África do Sul.

¹³⁴ Russell et al. elencam diferentes iniciativas pedagógicas para o desenvolvimento da escrita pelo “ensino terapêutico” em universidades.

¹³⁵ advice, in the form of ‘handy tips’ in booklets and on web pages, is the order of the day. In some institutions, students write what is termed a ‘diagnostic essay’ in their first semester of study, on the basis of which tutors are expected to diagnose errors and, presumably, provide a quick ‘cure’.

apartada das disciplinas regularmente estudadas nos cursos de graduação, pode convergir também para o estudo isolado de formas linguísticas¹³⁶, o que não contempla o caráter sócio-histórico das práticas de escrita. Portanto, é preciso encontrar outras perspectivas que não só os discursos deficitários em relação ao letramento e, segundo Lea (2004), os ACLITS pretendem contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como profissionais das universidades, interpretam e se engajam com a diversificada gama de textos associados às práticas letradas realizadas nas universidades, estabelecendo para os ACLITS um recorte mais social, portanto. As “Questões de negociação de sentidos, linguagem e identidade, que foram inicialmente identificadas em pesquisas com estudantes não tradicionais dos níveis escolares estão implicadas nos contextos mais amplos de ensino e aprendizagem da educação superior¹³⁷” (LEA, 2004, p. 753), quer dizer, não é somente em relação a um determinado tipo de texto ou aos grupos que sejam minoritários e suas produções escritas que se fazem necessários estudos, mas sim a uma gama de textos e de grupos, de acordo com o entendimento de Lea (2004).

O ingresso de grupos minoritários nas universidades, como por exemplos os indígenas nas universidades brasileiras, estimula o desenvolvimento de diversos enfoques a respeito do letramento dentro da própria esfera universitária, possibilitando esse desdobramento dos NLS no nível superior de educação. Interesses comuns aos ACLITS em geral são as práticas letradas diversas realizadas nas universidades, bem como estratégias para lidar com as demandas de letramento na academia e percepções e juízos de valor a respeito delas. Esses interesses mais gerais perpassam estudos que enfocam questões mais específicas, como por exemplo: as práticas de grupos / indivíduos minoritários nos contextos acadêmicos, bem como as práticas já estabelecidas nas universidades por seus integrantes e em suas diferentes disciplinas, que passam a receber um olhar crítico (LILLIS, 2001, 2003; ZAVALA, 2010, 2011; CANAGARAJAH, 1997); a relação entre a formação letrada dentro e fora da universidade (HARKLAU, 2001; FISCHER, 2008); relações entre os indivíduos de grupos minoritários e seus letramentos e demais membros e práticas de letramento na universidade

¹³⁶ No contexto britânico, as abordagens pedagógicas que trabalham com “escrita como habilidade” são caracterizadas por Lillis da seguinte forma: as orientações pedagógicas incluem “aspectos superficiais da linguagem, como ortografia, um conjunto de traços rotulados como ‘gramática’ e as mais visíveis convenções acadêmicas, como representações simplificadas das estruturas textuais e práticas de citações”. (LILLIS, 2001, p.22, grifos no original) (*surface language features such as spelling, a cluster of features labelled ‘grammar’ and the most visible of academic conventions, such as simplified representations of text structure and citation practices*).

¹³⁷ Issues of negotiating meaning-making, language and identity, which were first identified in research with non-traditional undergraduate students, are implicated in the broader teaching and learning contexts of higher education.

(LILIS, 2001, 2003; LEA, 2004; ZAVALA, 2010, 2011), como, por exemplo, em cursos de apoio pedagógico voltados ao ensino de letramento ou em conflito de expectativas entre os membros antigos e novos (HIRST et al., 2004; HENDERSON e HIRST, 2007), ou o estudo de formas de proteção cultural e intelectual de grupos minoritários na universidade – as zonas pedagógicas de segurança¹³⁸ ou *safehouses* – e de zonas de contato (CANAGARAJAH, 1997), de agentividade e olhar crítico de estudantes indígenas em relação aos letramentos acadêmicos (ZAVALA, 2010, 2011); e o desenho de cursos ou de pedagogias a partir dos ACLITS (CANAGARAJAH, 1997¹³⁹; LILIS, 2001; LEA, 2004; MOTTA-ROTH, 2009¹⁴⁰, 2010).

Os NLS e os ACLITS se fundamentam em um mesmo marco teórico e compartilham, segundo Lea (2004), o vínculo com a antropologia social para o desenvolvimento de seu enquadramento teórico-metodológico; a posição de que o letramento não é um conceito unitário, ou seja, há uma variedade de letramentos; a visão de que a leitura e a escrita são práticas culturais e sociais, que variam de acordo com os contextos particulares em que ocorrem e que devem levar em conta a gama de entendimentos produzidos pelos sujeitos em cada contexto, o que, no caso dos ACLITS, inclui a perspectiva dos estudantes universitários. Embora já tenham se passado trinta anos desde os primeiros NLS, o entendimento basal de que letramentos não se restringem a habilidades cognitivas, as quais “uma vez adquiridas podem ser utilizadas de maneira não problemática em qualquer contexto (STREET, 1984; GEE, 1990; BARTON, 1994).¹⁴¹” (LEA, 2004, p. 740), segue relevante para a compreensão e investigação dos ACLITS, especialmente em relação ao discurso do déficit, mencionado acima, e a propostas reparadoras destinadas a ampliar os níveis de letramento dos novos públicos que passam a ingressar em universidades. Vale salientar que, segundo Lea e Street (1998, p. 157),

A pesquisa educacional sobre aprendizagem na educação superior tem se concentrado nos modos que os estudantes podem ser ajudados a adaptar suas

¹³⁸ Tradução do termo “*safe houses*” adotada na tradução do texto “*Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning.*” (de Athelstan Suresh Canagarajah), realizada por Beatriz Fontana e Lucia Rottava para a revista *Em Aberto* (Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009), cujo título em português foi “Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica”.

¹³⁹ Canagarajah não utilizou diretamente conceitos advindos dos ACLITS, porém o autor ministrou e pesquisou um curso com vistas à permanência de estudantes minoritários afro-americanos nas universidades, sendo a sobreposição de práticas pedagógicas e questionamentos de pesquisa, como no caso deste estudo, um aspecto comum em estudos de ACLITS.

¹⁴⁰ Motta-Roth (2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) não parte da entrada de grupos minoritários, seu trabalho pedagógico com ensino de escrita acadêmica data de 1994 e se destina a estudantes interessados em produção acadêmica de diversos níveis, graduação e pós-graduação.

¹⁴¹ which once acquired can be put to use unproblematically in any new context.

práticas àquelas da universidade (Gibbs, 1994), perspectiva segundo a qual os códigos e convenções são tidos como dados.¹⁴²

De modo análogo à trajetória dos NLS, em que foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984) – a partir dos quais são concebidos estudos investigativos, os discursos que circulam e as práticas sociais, nos ACLITS há um estudo seminal, sobre o qual me detenho mais longamente nesta seção, em que Lea e Street (1998)¹⁴³ concebem três modelos ou perspectivas para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos. O primeiro, de habilidades acadêmicas (*study skills*), concebe a escrita primeiramente como uma habilidade cognitiva individual; o segundo, a socialização acadêmica (*academic socialization*), prioriza a inserção dos estudantes na nova cultura da academia, tratada como homogênea; e o terceiro, o letramento acadêmico (*academic literacy*), compreende letramento como práticas sociais que envolvem a construção de sentidos, identidades e poder. Segundo os autores, esses modelos se referem tanto ao desenvolvimento curricular quanto a práticas instrucionais e também à pesquisa, e é possível reconhecê-los na análise de práticas letradas e de como os estudantes passam a entender e usar essas práticas letradas em cada contexto. Os autores salientam que esses três modelos não devem ser concebidos como lineares ou como se substituíssem um ao outro (LEA e STREET, 2006), tampouco como mutuamente excludentes; eles se sobrepõem e se encapsulam sucessivamente, de modo que o letramento acadêmico engloba os demais:

[...] no ensino bem como na pesquisa, abordar habilidades específicas em torno da escrita dos estudantes (como abrir ou fechar um ensaio ou usar ou não a primeira pessoa, por exemplo) adquire significados completamente diferentes se o contexto é somente o de habilidades acadêmicas, se o processo é visto como parte da socialização acadêmica, ou se é visto mais amplamente como um aspecto do contexto institucional e epistemológico como um todo.¹⁴⁴ (LEA e STREET, 1998, p.158)

Os modelos foram concebidos com base no exame das expectativas e interpretações de estudantes de graduação e dos membros da equipe universitária (professores, tutores e assistentes) a respeito de produções escritas solicitadas aos estudantes, interpretações que são

¹⁴² Educational research into student learning in higher education has tended to concentrate on ways in which students can be helped to adapt their practices to those of the university (Gibbs, 1994)' from this perspective, the codes and conventions of academia can be taken as given.

¹⁴³ Os autores mencionam duas publicações do ano anterior, em que tratam desses modelos de letramento acadêmico: Lea e Street (1997a,b).

¹⁴⁴ in teaching as well as in research, addressing specific skills issues around student writing (such as how to open or close an essay or whether to use the first person) takes on entirely different meanings if the context is solely that of study skills, if the process is seen as part of academic socialisation, or if it is viewed more broadly as an aspect of the whole institutional and epistemological context.

contrastantes entre elas. Os três modelos foram descritos a partir das interpretações dos sujeitos ao buscar compreender a escrita dos estudantes (LEA e STREET, 1998, p. 157).¹⁴⁵ Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais ou com pequenos grupos, com 10 professores e 21 estudantes em uma universidade antiga e 13 professores e 26 estudantes em uma universidade nova. Além das entrevistas, o estudo lançou mão de amostras de produções escritas dos estudantes, *feedback* escrito nessas produções textuais e orientações institucionais para escrita disponibilizadas aos estudantes pela própria universidade (setores ou departamentos) ou professores das disciplinas. Para o estudo dos textos, na maior parte se fez uma análise de base linguística, nos termos utilizados pelos autores, além da observação participante de sessões em grupo. A análise focalizou as perspectivas dos professores e dos estudantes em relação aos comentários de *feedback* escritos nas margens das produções textuais, as orientações institucionais para a escrita entregues aos estudantes e as fichas padronizadas de avaliação.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento metodológico do estudo, a familiaridade dos autores com os contextos pesquisados permitiu a ampliação do foco para além da transcrição de entrevistas, possibilitando que a análise das práticas e dos textos se desse à luz dos entendimentos dos próprios participantes (professores e alunos) a respeito da escrita na universidade, conforme destacam Lea e Street (1998). Assim, a análise busca evidências que possibilitem a compreensão sobre “diferenças entre os entendimentos de alunos e professores quanto aos processos de escrita nos níveis da epistemologia, autoridade e contestação do conhecimento¹⁴⁶” (LEA e STREET, 1998, p.160), ênfase que seria diferente se houvessem sido adotados as perspectivas de outros modelos de letramento, conforme a leitura de Mitchell (1984, p. 239), feita pelos autores:

O que um antropólogo faz usando um estudo de caso para sustentar um argumento é mostrar como princípios gerais oriundos de uma determinada orientação teórica se manifestam em um dado conjunto de circunstâncias particulares. Um bom estudo de caso, portanto, possibilita ao analista estabelecer conexões teóricas válidas entre eventos e fenômenos que antes eram consideradas naturais.¹⁴⁷ (LEA e STREET, 1998, p.160)

¹⁴⁵ O estudo de cunho etnográfico (baseado em GREEN; BLOOME, 1997) foi conduzido por Lea e Street nos anos de 1995 e 1996 em duas universidades no Sul da Inglaterra. A respeito do contexto histórico envolvendo o estudo, Lea e Street salientam que uma das mudanças em andamento no ensino superior do Reino Unido na época era o ingresso crescente de estudantes que tradicionalmente não tinham acesso à universidade. (LEA e STREET, 1998, p.159)

¹⁴⁶ differences between staff and students' understanding of the writing process at levels of epistemology, authority and contestation over knowledge.

¹⁴⁷ What the anthropologist using a case study to support an argument does is to show how general principles deriving from some theoretical orientation manifest themselves in some given set of particular circumstances. A

O estudo toma como ponto de partida o conceito do letramento acadêmico como um enquadre para entender as práticas escritas na universidade, enfocando percepções e práticas da escrita dos estudantes na educação superior. A pesquisa se “orientou para uma abordagem institucional mais ampla quanto à escrita dos estudantes, ao invés de meramente localizar ‘problemas’ dos estudantes como indivíduos¹⁴⁸” (LEA e STREET, 1998, p. 160, grifo no original), sem partir de pressupostos sobre quais são práticas efetivas ou adequadas. Uma das metas do estudo foi “se afastar de um modelo deficitário da escrita dos estudantes universitários baseado em habilidades e considerar a complexidade das práticas escritas no nível de graduação¹⁴⁹” (LEA e STREET, 1998, p. 160), em que, segundo os autores, diferentes significados são contestados por cada parte envolvida, instituições, professores e estudantes, quanto ao que é ser academicamente letrado.

O primeiro modelo, o de *habilidades acadêmicas*, enfatiza aspectos como a gramática, estrutura das sentenças, ortografia e pontuação, bebendo em fontes como a psicologia behaviorista e experimentalista, bem como em programas de ensino que tratam a escrita como habilidade instrumental e técnica, de modo que os estudantes podem transferir seus conhecimentos sobre a escrita de um contexto a outro sem problemas, pois seriam habilidades individuais e cognitivas, a semelhança do modelo autônomo e teorias de aprendizagem aditivas, como o behaviorismo (LEA e STREET, 1998, 2006).

Conforme Lea e Street (1998), o segundo modelo, o da *socialização acadêmica*, é associado à psicologia social, à antropologia e à educação construtivista. Segundo essa perspectiva, diferentes áreas e disciplinas usam diferentes gêneros e discursos para a construção de conhecimentos de modos particulares, e uma função do ensino é a aculturação dos estudantes, pelos professores, nas práticas acadêmicas, nos seus discursos e gêneros discursivos relacionados aos conhecimentos disciplinares. Conforme mencionado anteriormente, nesse modelo o foco recai sobre a trajetória de adaptação dos estudantes às práticas acadêmicas. De acordo com Lea e Street (1998, p.158), nesta perspectiva, assume-se a academia como relativamente homogênea,

good case study, therefore, enables the analyst to establish theoretically valid connections between events and phenomena which previously were ineluctable.

¹⁴⁸ this research has been concerned with a wider institutional approach to student writing, rather than merely locating 'problems' with individual students.

¹⁴⁹ to move away from a skills-based, deficit model of student writing and to consider the complexity of writing practices that are taking place at degree level in universities.

[...] cujas normas e práticas devem ser simplesmente aprendidas para possibilitar o acesso à instituição toda. Mesmo que até certa medida diferenças disciplinares e departamentais sejam assumidas, as práticas institucionais, incluindo processos de mudança e o exercício do poder não parecem suficientemente teorizadas.¹⁵⁰ (LEA e STREET, 1998, p.158)

Tanto o modelo das habilidades quanto o da socialização fundamentam-se no objetivo de adaptar o estudante deficitário às práticas da universidade, assumidas como homogêneas e modelares, concentrando-se, assim, em avaliações sobre boa e má escrita / leitura; são modelos que têm guiado pesquisas e o desenvolvimento de currículos e práticas institucionais, inclusive no âmbito escolar (LEA e STREET, 1998).

O terceiro modelo, o do *letramento acadêmico*, mais próximo ao proposto nos NLS, é muito similar ao da socialização acadêmica, de acordo com Lea e Street (2006), porém vê o desenvolvimento de letramentos de modo mais “complexo, dinâmico, com diversas nuances, situado, envolvendo tanto questões epistemológicas e processos sociais, o que inclui relações de poder entre pessoas e instituições e identidades sociais¹⁵¹” (LEA e STREET, 2006, p.369). Em outras palavras, concebe as instituições e práticas acadêmicas com base nos discursos e nas relações de poder pelos quais se constituem, e prioriza relações entre epistemologia e escrita nas áreas disciplinares, como o modelo anterior, mas também com as “exigências institucionais (p.ex. relacionadas ao plágio e ao *feedback*, etc.) e também em contextos mais específicos, como variações quanto às exigências de diferentes professores da universidade e mesmo quanto a tarefas solicitadas para diferentes alunos¹⁵²” (LEA e STREET, 2006, p.369). No modelo do letramento acadêmico o foco também se volta a práticas letradas de outras instituições, como o governo, negócios ou burocracia universitária, “que estão implicadas naquilo que os estudantes precisam aprender ou fazer¹⁵³” (LEA e STREET, 2006, p.370), ampliando, assim, muito a abrangência de estudos e focos dos ACLITS. O modelo do letramento acadêmico se direciona a questões de construção de sentidos, identidades, poder e autoridade e “destaca a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico em particular¹⁵⁴” (LEA e STREET, 2006, p.369).

¹⁵⁰ whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution. Even though at some level disciplinary and departmental difference may be acknowledged, institutional practices, including processes of change and the exercise of power, do not seem to be sufficiently theorised.

¹⁵¹ complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes including power relations among people and institutions, and social identities.

¹⁵² in institutional requirements (e.g., regarding plagiarism, feedback), as well as in more specific contexts such as variation across individual faculty members' requirements and even individual student assignments.

¹⁵³ are implicated in what students need to learn and do.

¹⁵⁴ foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context.

Lillis (2001) analisa esses três modelos em termos de *metas institucionais*, de *status* e de *posição em relação aos discursos oficiais*. De acordo com a autora, pode-se dizer que eles variam desde um status dominante e de orientação das práticas institucionais para a reprodução dos discursos oficiais (modelo das habilidades), em que se concebe a educação acadêmica como homogênea, até a visão de que a comunidade é heterogênea, promovendo práticas orientadas para “tornar visível/desafiar/jogar com as práticas discursivas oficiais e não oficiais¹⁵⁵” (LILLIS, 2001, p.164), ou seja, assumindo um status de oposição (modelo do letramento acadêmico).

A literatura nessa área, de acordo com Lea e Street (1998), aponta que uma explicação para problemas na escrita dos estudantes “pode ser as lacunas entre as expectativas dos docentes e as interpretações dos estudantes a respeito do que está envolvido na escrita¹⁵⁶” (LEA e STREET, 1998, p.159), de modo semelhante ao já observado por Heath (1982, 1983) para a escola. No estudo de Heath (1983), as práticas de letramento escolares se alinhavam às práticas de letramento das classes hegemônicas, mas essas práticas escolares nem sempre coincidiram com as práticas das comunidades e lares das crianças de grupos sociais não *mainstream*, diferenças que podem levar a conflitos de expectativas, segundo Heath (1982). Atentos à diversidade das práticas letradas nas universidades, os ACLITS enfocam também para as práticas estudantis e não se atêm somente a uma perspectiva única de letramento de grupos hegemônicos:

Do ponto de vista dos estudantes, uma característica dominante nas práticas letradas acadêmicas é a demanda por troca de práticas entre um contexto e outro, por usar um repertório de práticas linguísticas apropriadas a cada contexto e por manejar os significados e identidades evocados em cada um.¹⁵⁷ (LEA e STREET, 1998, p.159)

Segundo os autores, as mudanças no uso de diferentes repertórios linguísticos – como, por exemplo, o uso da voz passiva e da impessoalidade na escrita – direcionam a atenção para conflitos profundos, afetivos e ideológicos, relacionados às identidades dos estudantes (LEA e STREET, 1998, p.159; também em ZAVALA, 2010, 2011).

Quanto a isso, uma questão que Lea e Street (1998) levantaram como relevante para os estudantes foi o que denominaram de *course switching*, que se refere a práticas específicas

¹⁵⁵ making visible/challenging/playing with official and unofficial discourse practices.

¹⁵⁶ might be the gaps between academic staff expectations and student interpretations of what is involved in student writing.

¹⁵⁷ From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes.

exigidas em diferentes disciplinas, unidades e módulos dos cursos por diferentes professores. Essa mudança de práticas envolve distinções, por parte dos alunos, de “diferentes demandas de cada professor e das interpretações pessoais desse professor quanto às exigências de escrita¹⁵⁸” (LEA e STREET, 1998, p.160). As exigências e os sujeitos por trás delas trazem consigo diferentes pressupostos a respeito da natureza da escrita, relacionadas a diferentes pressupostos epistemológicos sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem, que permanecem muitas vezes implícitos. Os alunos precisam lidar frequentemente em um mesmo período letivo com essas orientações distintas, por vezes conflitantes entre si, e percebem as mudanças nas demandas e a elas tentam se adaptar ou verificá-las, a seus modos, embora sejam diferenças em geral não explicitadas, veladas sob o discurso da universalidade das habilidades.

O estudo aponta que professores, e mesmo alunos, se engajam em discursos que já lhes são familiares e, quando questionados a respeito de suas expectativas sobre a escrita, atentam para características superficiais da língua, para a estruturação dos textos os suas características formais, “incluindo atenção à sintaxe, pontuação e layout, e a componentes aparentemente evidentes da escrita ensaística racional, como a ‘estrutura’, ‘argumentação’ e ‘clareza’¹⁵⁹” (LEA e STREET, 1998, p.161, grifos no original). Essas foram as características explicitamente elencadas pelos participantes entrevistados, porém os professores não puderam explicitar o que caracterizaria um bom texto para além dessas denominações mais comuns, embora tenham declarado poder diferenciar bons de maus textos. Segundo os autores, a nomeação desses critérios restritos a aspectos linguísticos superficiais, supostamente compreensíveis e presentes em quaisquer produções escritas, pressupõe expectativas quanto à epistemologia da escrita e à metodologia de ensino, oriundas de uma construção histórica das próprias disciplinas, das vivências e das trajetórias profissionais dos professores. Os professores também expressaram expectativas quanto aos textos em termos disciplinares, dizendo, por exemplo, “Na História, trazer evidências é particularmente importante¹⁶⁰” (LEA e STREET, 1998, p.161)¹⁶¹. Como os estudantes não compartilham dos mesmos pressupostos disciplinares, aprendidos pelos professores na sua trajetória profissional e que subjazem aos *feedbacks* que recebem dos membros da academia, cria-se o espaço para diferentes

¹⁵⁸ different demands of individual subject tutors and their personal interpretations of writing requirements.

¹⁵⁹ including attention to syntax, punctuation and layout, and to such apparently evident components of rational essay writing as 'structure', 'argument' and 'clarity'.

¹⁶⁰ In history the use of evidence is particularly important.

¹⁶¹ Essas associações a disciplinas específicas se tornam mais complexas, considerando que em alguns casos do estudo de Lea e Street (1998) foram feitas por professores e cursos inseridos em campos e programas interdisciplinares.

entendimentos sobre o que é esperado, o que foi manifestado pelos estudantes nas entrevistas, que disseram estar confusos quanto ao que estava inadequado na sua escrita e por quê.

Os autores ainda salientam que muitas vezes os *feedbacks* das produções escritas foram entregues ao final das disciplinas ou módulo, e constituíram-se de conselhos e questionamentos autoritários, ou apenas marcações, como pontos de exclamação ou interrogação, sobre os quais os estudantes manifestaram incompreensão. Somando-se a isso, está o modo como foi advertido e tratado o plágio nas universidades estudadas, que lançou mão de termos legais, de modo a produzir um discurso de lei e autoridade, não um discurso de educação no qual professores e estudantes estão engajados em aprendizagem: “esse discurso reforça as relações do professor em relação ao estudante como de autoridade, sustentada pelo grande peso de uma instituição que conta com comissões diretivas, regulamentações e, em última análise, recursos legais.¹⁶²” (LEA e STREET, 1998, p.166). Tanto o gênero *feedback* quanto o discurso sobre o plágio promovem a falta de comunicação entre professores e estudantes nas práticas letradas em que se engajam e a constituição de “relações de autoridade como uma marcação das diferenças e manutenção de fronteiras¹⁶³” (LEA e STREET, 1998, p.167).

Lea e Street (1998) reforçam seu afastamento dos modelos das habilidades e da socialização, da concepção de que as práticas letradas e os gêneros se limitam a técnicas e habilidades apropriadas, adquiridas na trajetória dos estudantes calouros em direção a se tornarem membros de uma comunidade especializada. O modelo adotado do letramento acadêmico sugere uma interpretação mais complexa:

Os processos de escrita dos estudantes e de *feedback* dos professores são definidos por meio de pressupostos implícitos sobre o que constitui conhecimento válido em um determinado contexto e por meio das relações de autoridade que circundam a comunicação desses pressupostos. A natureza dessa autoridade e as reivindicações associadas a ela podem ser identificadas tanto por aspectos formais e linguísticos da escrita envolvida quanto pelas relações sociais e institucionais associadas a ela.¹⁶⁴ (LEA e STREET, 1998, p.168).

Harklau (2001) esclarece que, “Como atos construídos socialmente, se assumem as práticas letradas [...] tanto como dando forma a como derivadas de normas institucionais mais

¹⁶² This discourse reinforces the relations of tutor to student as those of authority, backed by the heavy weight of an institution with boards, regulations and ultimately, legal resources.

¹⁶³ relationships of authority as a marker of difference and a sustainer of boundaries.

¹⁶⁴ the processes of student writing and tutor feedback are defined through implicit assumptions about what constitutes valid knowledge within a particular context, and the relationships of authority that exist around the communication of these assumptions. The nature of this authority and the claims associated with it can be identified through both formal, linguistic features of the writing involved and in the social and institutional relationships associated with it.

amplas¹⁶⁵”, o que reafirma a vinculação da escrita, e dos valores a ela associados, às relações sociais nos contextos específicos, pois, tratando-se de práticas sociais, “o que é considerado senso-comum ou usos apropriados do letramento está vinculado com constituições particulares e metas instrucionais em cada contexto institucional¹⁶⁶” (HARKLAU, 2001, p.40).

Se por um lado, em discursos midiáticos e institucionais, existe a crítica à escrita dos estudantes universitários, que deixaria a desejar e deveria ser melhorada, por outro lado os ACLITS têm buscado dar espaço na pesquisa também às interpretações por parte dos estudantes sobre as práticas de escrita nas universidades em que estão. Esses estudos apontam para o caráter velado das convenções envolvidas na escrita acadêmica e dos critérios de avaliação utilizados por professores e assistentes ao entrarem em contato com as produções escritas dos alunos. Lea (2004) retoma os ACLITS da última década realizados em vários contextos, com grupos de estudantes de diferentes cursos, que em seu conjunto apontam para lacunas entre entendimentos a respeito da avaliação de escrita entre estudantes e professores, em uma complexa relação entre a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos disciplinares e a escrita na educação superior: “Mais especificamente, todos [os estudos] apontam para a dificuldade encarada pelos estudantes ao tentarem desvendar as regras subjacentes à escrita em um determinado contexto¹⁶⁷” (LEA, 2004, p.740).

Essa explicitação em geral insuficiente e pouco clara do que é esperado dos estudantes nas tarefas de escrita contribui para o que Lillis (2001) denomina de *práticas institucionais do mistério*. Segundo Lillis (2001, p.54), o ensino dos conhecimentos disciplinares e das práticas letradas acadêmicas no ensino superior de elite no Reino Unido acontecia de modo indutivo mediante o contato próximo, antes existente, entre professores e grupos relativamente pequenos de estudantes privilegiados, vindos de comunidades bastante homogêneas em termos culturais e sociais. A autora questiona a ideia de essa prática institucional do mistério facilitar o acesso à educação superior, já que na sua configuração atual o contato próximo entre professores e pequenos grupos de estudante é raro: “Essa prática do mistério é ideologicamente inscrita, pois trabalha contra os menos familiarizados com as convenções

¹⁶⁵ As socially constructed acts, the literacy practices [...] are assumed to both derive from and shape broader cultural norms within institutions.

¹⁶⁶ what is considered to be common sense or appropriate uses of literacy is linked with particular constituencies and instructional missions in each institutional setting.

¹⁶⁷ More specifically, they all point to the difficulties faced by students when trying to unpack the ground rules of writing in any particular context.

que cercam a escrita acadêmica, limitando sua participação na educação superior, como configurada atualmente¹⁶⁸ (LILLIS, 2001, p.53).

Contrariando aquilo que poderia ser uma solução plausível para ampliar o acesso às práticas acadêmicas, a adoção do modelo de socialização acadêmica seria hoje pouco recomendada, haja vista as “condições materiais atuais em muitas sedes para o ensino superior, nem útil, no contexto de uma população estudantil com educação e experiências de vida prévias altamente diversificadas¹⁶⁹” (LILLIS, 2001, p. 165). De fato, em decorrência da Lei de Cotas, a diversificação nas universidades federais brasileiras pode vir a acontecer, e quando o público é massivamente diverso, como na população mencionada por Lillis (2001), se torna ainda mais explícita a necessidade por modos alternativos ao modelo da socialização para a construção das políticas de permanência, no que concerne a ações relacionadas a práticas languageiras no âmbito dessas políticas. Em contextos universitários tão diversos é de se esperar que se socializem uns *com* os outros, não uns *pelos* outros. Isso aponta para a possibilidade de novas pedagogias universitárias no contexto brasileiro em decorrência da Lei de Cotas, inclusive o desenvolvimento de pedagogias que se orientem pelo modelo do letramento acadêmico.

Tanto os modelos da socialização quanto o de habilidades, como também as práticas do mistério e a convicção de que os estudantes podem ser facilmente induzidos aos letramentos nas universidades apoiam-se na ideia de transparência da linguagem e na metáfora da linguagem como conduto (REDDY, 2000). Segundo a lógica relacionada a essa metáfora, que fundamenta tal concepção de linguagem, seríamos capazes de transferir mensagens por meio da materialidade do código linguístico de modo direto uns aos outros, a menos que houvesse algum “problema”. Esse problema geralmente é atribuído a uma mensagem mal codificada, ou seja, à incapacidade do emissor de torná-la compreensível e a metáfora tem seus ecos no ambiente acadêmico: “enquanto a linguagem dos estudantes é tornada visível e problematizada, a linguagem das disciplinas e das práticas pedagógicas que as constroem em geral permanecem invisíveis, tomadas como dadas¹⁷⁰” (LILLIS, 2001, p.22).

A noção de transparência é relativizada no conjunto dos estudos dos ACLITS e, de acordo com Zavala (2010), a suposta transparência da linguagem científica, utilizada na transmissão de conhecimentos, é apenas *uma* das maneiras particulares de se conceber a

¹⁶⁸ This practice of mystery is ideologically inscribed in that it works against those least familiar with the conventions surrounding academic writing, limiting their participation in HE as currently configured.

¹⁶⁹ current material conditions of many HE sites, nor useful in the context of a student population with highly diverse previous educational and life experiences.

¹⁷⁰ whilst the language of students is made visible and problematised, the language of the disciplines and the pedagogic practices in which these are embedded usually remains invisible, taken as ‘given’.

linguagem, e se insere em um contexto histórico mais amplo, o da racionalidade lógica da tradição acadêmica ocidental:

Segundo Turner (2003), apesar de o letramento acadêmico existir há muito tempo, ele se ocultou em um “discurso da transparência”, pois se assumiu amplamente como *o meio* por excelência que garante a formulação, transmissão e a compreensão dos conteúdos acadêmicos da forma mais clara. Pois bem, apesar desse discurso meramente técnico, devemos advertir que ao letramento acadêmico subjaz uma maneira “objetivante” de construir conhecimentos, que supostamente estaria refletindo um construto de mente “racional” e “científica”, de acordo com as convenções construídas a partir da tradição intelectual dominante.¹⁷¹ (ZAVALA, 2011, p.55)

No modelo do letramento acadêmico, reconhece-se a presença de um discurso a respeito da transparência e questiona-se a possibilidade de tal transparência. Esse questionamento é sustentado, também, pelo fato de que a pouca explicitação em relação às convenções acadêmicas para a escrita não é salientada apenas por alguns indivíduos e suas necessidades particulares por capacitarem-se cognitivamente para escrever, como sugerido pela perspectiva do modelo de habilidades, pois

[...] a confusão acontece em uma dimensão tão abrangente da sua experiência como grupo ‘não tradicional’ de estudantes na educação superior que isso sinaliza para a necessidade de se compreendê-la para além de uma noção de confusão individual, rumo a uma noção de prática institucional do mistério inscrita ideologicamente.¹⁷² (Lillis, 2001, p. 14, grifo da autora)¹⁷³

Um aspecto da inscrição ideológica é, para Lillis (2001), o fato de que a prática institucional do mistério trabalha contra os menos familiarizados com as convenções da escrita, ou seja, contra o grupo de estudantes antes excluídos da educação superior. A “exclusão ocorre porque o que se assume como ‘senso-comum’ é de fato uma das práticas letradas privilegiadas; os estudantes alheios a ela não conhecem as convenções subjacentes a

¹⁷¹ Según Turner (2003), a pesar de que la literacidad académica exista desde hace mucho, se ha ocultado en un “discurso de transparencia”, pues se ha asumido de manera extendida como *el medio* por excelencia que garantiza la formulación, transmisión y la comprensión de contenido académico de la forma más clara. Ahora bien, a pesar de este discurso meramente técnico, tenemos que advertir que en la literacidad académica subyace una manera “objetivante” de construir conocimientos, que supuestamente estaría reflejando un constructo de mente “racional” y “científica”, de acuerdo a las convenciones construidas desde la tradición intelectual dominante.

¹⁷² confusion is so all-pervasive a dimension of their experience as a group of ‘nontraditional’ students in higher education that it signals the need to look beyond a notion of individual confusion, towards an ideologically inscribed institutional practice of mystery.

¹⁷³ Sobre a não aprendizagem da leitura, ver o capítulo 2 “*A strange fact about no learning to read*”, de Gee (2004).

essas práticas, a menos que sejam ensinadas.¹⁷⁴ (LILLIS, 2001, p.76, grifos no original). Zavala (2010), por sua vez, confirma a existência dessa confusão em terras sul-americanas e a atribui ao fato de que muitos estudantes por ela pesquisados, indígenas universitários falantes de quéchua no Peru, não assumem uma posição crítica quanto às práticas de linguagem nos contextos acadêmicos.

Minha experiência com jovens estudantes falantes da língua quéchua que recém ingressam no ensino superior em universidades do interior do país revela que muitos deles não conseguem adotar uma perspectiva crítica com relação ao letramento acadêmico. Pelo contrário, o fato de que a universidade não seja explícita quanto as suas convenções, o assumo como neutro [o letramento] e desacredite de formas alternativas de leitura e escrita, provoca-lhes muita confusão.
[...] o letramento acadêmico constitui um discurso construído historicamente com claros efeitos ideológicos. [...] No entanto, e infelizmente, são poucos os que conseguem *desconstruir* o letramento acadêmico. (Zavala, 2010, p.75-76, grifo da autora)

Podemos perceber a relevância de estudos em diferentes contextos para a identificação das práticas acadêmicas que são compartilhadas entre eles, corroborando a existência de um mesmo modo de conceber letramentos, a saber: o racionalismo do academicismo ocidental e a suposta transparência da linguagem científica (LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010). Outra possibilidade interessante dos estudos na área, no sentido de salientar práticas que perpassam diferentes contextos, é o foco em instituições diversas, apontado por Harklau (2001). Segundo a autora, há uma lacuna de pesquisas de letramento que entrecruzem diferentes instituições (*cross-institutional literacy research*) e de pesquisas abordando experiências de indivíduos de populações sub-representadas ao se inserirem em diferentes instituições. Segundo Harklau, no caso dos Estados Unidos, o grupo de maior crescimento entre os estudantes são os de imigrantes de minorias linguísticas, já no Brasil, o grupo com maior perspectiva de crescimento nas universidades é a pequena cota de indígenas somada às minorias social e negra que, conjuntamente, formam o crescimento em potencial mais robusto na previsão de vagas em universidades para os próximos anos, de acordo com efeitos esperados a partir da Lei de Cotas.

Considerando o contexto brasileiro dos ACLITS, duas pesquisadoras estão desenvolvendo estudos e publicando a respeito de letramento acadêmico, Adriana Fischer e Désirée Motta-Roth. Com base em suas publicações, vemos que o interesse mencionado por

¹⁷⁴ exclusion occurs because what is assumed to be ‘common sense’ is in fact only one privileged literacy practice; student outsiders cannot know the conventions embedded in such a practice unless these are taught.

Harklau em diferentes instituições bem como os interesses dos ACLITS em geral, ainda podem ser mais explorados no contexto universitário brasileiro.

Motta-Roth (2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) atua na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no sul do Brasil, e se volta principalmente a uma abordagem sociointeracionista do letramento científico, ao se concentrar “no desenvolvimento de competências escritas do aluno para interagir com o mundo na posição de escritor e leitor de textos científicos” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.10), ao ensino de redação acadêmica e à construção da identidade (IVANIC, 1998) autoral de estudantes escritores na academia. A autora inspira-se no trabalho de Bakhtin sobre gêneros discursivos, nos estudos de John M. Swales sobre o ensino de línguas para fins acadêmicos e sobre gêneros acadêmicos, nos seus aspectos estruturais (SWALES, 1990), e também buscou contribuições da linguística sistêmico-funcional (*Systemic-Functional Linguistics*) para suas propostas de ensino, priorizando análises textuais que buscam relacionar textos e seus contextos.

Seu trabalho com o ensino de redação acadêmica data de 1994. De acordo com a contextualização apresentada pela autora sobre o ensino superior brasileiro, tais cursos estão vinculados a iniciativas individuais ou coletivas e enfrentam diversas dificuldades, como a falta de pessoal ou recursos para a sua manutenção, havendo raros programas completos de escrita acadêmica (MOTTA-ROTH, 2009). Partindo de suas experiências pedagógicas nas disciplinas que ministra, a autora cria uma proposta pedagógica batizada de *ciclo de escrita acadêmica*, que se divide, grosso modo, em exploração do contexto e de texto, produção de texto, revisão de texto e edição de texto. Nesse ciclo, os estudantes vão buscar, a partir das demandas de seu próprio curso, conhecer as práticas e os contextos culturais e científicos de suas áreas e/ou de distintas disciplinas e definir seus interesses de pesquisa para desenvolverem suas escritas em gêneros de sua escolha. Essa prática tem como objetivo levar os estudantes a pesquisarem seus próprios contextos, inclusive por meio de atividades semelhantes a saídas de campo a seus departamentos de interesse, bem como a se tornarem “analistas do discurso (para produzir os textos que são adequados na disciplina, eles devem aprender a ler esses textos, como eles funcionam analisando não só a forma linguística e o conteúdo, mas as interações que esses textos constroem e estruturam)¹⁷⁵”. (MOTTA-ROTH, 2009, p.324)

¹⁷⁵ discourse analysts (to produce the texts that are adequate in the discipline, they must learn to read these texts, learn how they function by analyzing not only linguistic form and content, but the interactions that these texts construct and structure).

Nos cursos ministrados por ela, o objetivo é levar os estudantes a produzir escrita para “realizarem apropriadamente atividades relevantes¹⁷⁶”, de acordo com seus interesses e com as condições e restrições dos contextos relacionados, por meio da conscientização dos estudantes sobre “como o sistema da língua opera em diferentes gêneros acadêmicos em termos de campo semântico (conteúdo), relações interpessoais (efeito) e estrutura textual¹⁷⁷” (MOTTA-ROTH, 2009, p.318). As perguntas que interessam à autora nesse contexto de ensino são:

Como aprimoramos a competência dos aprendizes em produção textual? Como podemos ensinar os estudantes a interagir com gêneros acadêmicos para engajar-se nos discursos das disciplinas? E talvez ainda mais importante: como podemos ajudá-los a desenvolver uma identidade acadêmica de autor (Ivanic, 1998, pp. 26, 219, 341)?¹⁷⁸ (Motta-Roth, 2009, p.319)

Os trabalhos de Motta-Roth (2009, 2010) se concentraram em grupos de estudantes que já estão inseridos na universidade (graduandos, pós-graduandos e professores que publicam seus textos) e que partem de seu interesse individual por instrução formal para atender demandas de escrita acadêmica (as disciplinas não são obrigatórias), ou seja, não são cursos programados para grupos minoritários. Conforme já referido, a proposta prioriza a compreensão estrutural e linguística dos gêneros acadêmicos, relacionando-os aos contextos de produção de que os alunos participam ou desejam participar, ao que Motta-Roth chama de *pedagogia do gênero*.

Já um dos estudos de Fischer (2008) foi realizado em Portugal, buscando observar os “modos de constituição letrada de alunos universitários”, ou seja, “como alunos constituem-se sujeitos letrados no meio acadêmico” (FISCHER, 2008, p.176). Neste estudo a autora teve como objetivo conhecer essa constituição no período anterior ao ingresso no meio acadêmico e durante a permanência nesse meio. Para isso, os instrumentos utilizados pela autora para a geração de dados foram entrevistas orais semiestruturadas, realizadas com alunos em formação para serem professores de língua materna do primeiro e quarto ano do curso de Letras da Universidade do Minho. Ela tomou essa decisão metodológica apoiada no entendimento de Gee (1999) de que a metalinguagem ou metaconhecimento – como, por exemplo, falar sobre, descrever e explicar para analisar os eventos de letramento – é

¹⁷⁶ appropriately perform relevant activities.

¹⁷⁷ of how the language system operates in different academic genres in terms of semantic field (content), interpersonal relations (effect), and text structure.

¹⁷⁸ How do we foster learners’ textual production competencies? How can we teach learners to function within academic genres to engage in disciplinary discourse? And maybe even more importantly: how can we help them develop an academic identity as authors (Ivanic, 1998, pp. 26, 219, 341)?

fundamental para a realização de escolhas conscientes pelos sujeitos nos eventos de letramento. A opção pelas entrevistas foi determinante na metodologia utilizada por Fischer, sinalizando seu interesse em que sua própria ação de pesquisa pudesse trazer uma oportunidade de conscientização ao estudante, defendendo a “formação de sujeitos críticos, autônomos, mais conscientes e reflexivos” (Fischer, 2008, p.179). A autora considerou ser mais produtivo “oportunizar reflexão a partir do vivido, com vistas a mudanças diversas, viabilizadas nas e pelas interações” do que “abordar conceitos, eventos e possibilidades de acontecimentos futuros no ambiente acadêmico” (Fischer, 2008, p.179)¹⁷⁹. A autora opta, assim, por não analisar eventos de letramento, mas por realizar entrevistas semiestruturadas. Percebe-se que tanto Fischer (de certo modo) quanto Motta-Roth engajam-se em pesquisa e simultaneamente em ações pedagógicas de ‘práticas transformativas’, nos termos de Motta-Roth, sem, no entanto, realizar observações de eventos de letramento nas práticas letradas em cursos universitários brasileiros.

O estudo de Harklau (2001) foi motivado não pelo discurso do déficit, conforme referido anteriormente, mas pelo senso-comum sobre um incremento nas dificuldades e complexidades de letramento que ocorreriam na passagem dos estudos do ensino médio ao ensino superior, na transição letrada entre esses contextos. O estudo parte também do interesse pela permanência, nos seus termos persistência e atrito (*persistence* e *attrition*), de estudantes minoritários na universidade. Como metodologia adotou uma ‘abordagem de cunho etnográfico’(GREEN e BLOOME, 1996), a exemplo de Lea e Street (1998), utilizando-se de três formas de geração de dados em geral usadas em estudos de caso qualitativos: entrevista, observação e coleta de documentos, diferenciando-se, assim, de grande parte das pesquisas revisadas aqui, pela observação de ambientes nos quais a pesquisadora não era a professora ou criadora do curso (lançar mão da observação em contextos em que se é um dos professores atuando é uma estratégia comum nos ACLITS, conforme a revisão feita em RUSSELL et al. e a deste estudo)¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Segundo essa orientação de pesquisa, a entrevista favoreceria a reflexão, e a “consequência pode ser a mudança em certos aspectos desses eventos e das próprias ações, das formas de pensar, ser e agir, quando da interação consciente e constante com diferentes participantes, com conhecimentos e textos que integram os eventos. Nesse movimento, é indispensável o confrontar a realidade que se apresenta, com aquilo que realmente se quer. Assim, abrem-se espaços para as pessoas construir suas próprias práticas letradas, disseminar seus valores, crenças e não apenas receberem instruções de forma passiva, de maneira a-crítica.” (Fischer, 2008, p.179).

¹⁸⁰ Também foi apontada por esse estudo a prevalência, no conjunto dos ACLITS, do foco nas produções escritas dos estudantes a despeito da “ampla extensão de experiências de letramento que os estudantes podem encontrar” (HARKLAU, 2001, p.37), apontado também em Lea (2004). (*full range of literacy experiences that students may encounter*)

As observações foram feitas em dois contextos distintos, o ensino médio e a universidade. A autora acompanhou quatro estudantes na parte final do ensino médio e após seu ingresso na universidade, por um período em torno de um ano. Verificou que no primeiro semestre da universidade, os estudantes se depararam com: poucas escritas longas, o que ocorria mais frequentemente no ensino médio; prevalência de avaliações por testes objetivos de múltipla escolha (mesmo nos cursos de áreas humanas à exceção da graduação em Línguas), avaliações com as quais os estudantes já possuíam familiaridade a partir das práticas escolares; leitura de livros didáticos das disciplinas (prática também comum no ensino médio); e escrita de anotações durante aulas expositivas, que se tornaram mais necessárias na universidade, assim como a necessidade de mudanças no modo de realização dessas anotações e de disposição de períodos maiores e mais frequentes para estudo fora dos encontros de sala de aula, em comparação às práticas escolares.¹⁸¹ Dito de outro modo, as mudanças entre a escola e a universidade experimentadas por esses alunos, que, segundo Harklau, comumente são descritas¹⁸² em discursos públicos e em paradigmas construtivistas em termos de “mudanças nos processos cognitivos de estudantes em fase de amadurecimento¹⁸³”, precisam também ser analisadas a partir de uma perspectiva êmica, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nas práticas em estudo, além de ser “consideradas como relacionadas aos sistemas variáveis de culturas e crenças institucionais dos contextos escolares e universitários, e das práticas de leitura e escrita consideradas apropriadas e comuns em cada contexto¹⁸⁴” (HARKLAU, 2001, p.37).

Com uma abordagem voltada à agentividade, Zavala (2011) apresenta dois estudos de caso conduzidos com dois estudantes cursando o primeiro semestre de uma universidade no Peru, ambos com mães com ensino fundamental incompleto e pais com superior incompleto, com o objetivo de “mostrar as estratégias que eles [os estudantes] desenvolvem no processo

¹⁸¹ É curioso observar que, nas práticas letradas do primeiro período universitário em que se engajaram os quatro estudantes acompanhados por Harklau (2001), não foi observada uma demanda pela escrita de ensaios, produção escrita em geral enfatizada como relevante na formação do estudante (HARKLAU, 2001; LILLIS, 2001; KLEIMAN, 1995), e amplamente utilizada como objeto de análise em estudos na área dos ACLITS. A questão da escrita dos estudantes também é enfatizada em discursos acadêmicos e nas políticas pedagógicas de reforço para alunos do ensino superior, como os cursos de escrita intensivos no início da graduação – os “cursos de redação para calouros” (*freshman composition*) (cf. LILLIS, 2001) – para alunos com dificuldades de escrita identificadas pelas instituições de ensino, e para estudantes de minorias linguísticas – os “cursos de ‘escrita básica’” (*‘basic writing’ courses*) (cf. LILLIS, 2001, grifo da autora).

¹⁸² Neste estudo, Harklau debate a característica de certo modo não histórica dos estudos construtivistas, em que se reconhecem a interação entre aprendizes e professores em contextos de aprendizagem e suas experiências progressas para a aprendizagem, mas que deixam de lado outros contextos – como o estudo fora da sala de aula, em recortes por vezes verticais (cross-sectional research) – e também a perspectiva mais holística da visão êmica dos participantes (HARKLAU, 2001, p.37), procurada em seu estudo etnográfico.

¹⁸³ changes in cognitive processes within maturing students.

¹⁸⁴ considered as a function of the varying institutional cultures and belief systems of high school and college contexts, and of the reading and writing practices considered appropriate and commonplace in each context.

de apropriação do letramento acadêmico (da produção escrita especificamente) como parte de um desdobramento de agência¹⁸⁵” (ZAVALA, 2011, p.54). Segundo a autora, muitas vezes a agentividade dos sujeitos ocorre como uma resistência aos posicionamentos institucionais; no entanto, não se trata somente de resistência quando os estudantes demonstram agentividade. Nos dois casos apresentados, o uso da agência se fez para negociar o letramento acadêmico, desenvolver novas práticas e discursos, na busca pela própria voz e pela construção de sentidos. Nesses dois casos, também surgiu a prática institucional do mistério, conceituada por Lillis (2001), pois, segundo Zavala (2011), os estudantes não tinham claro nem como se constrói o conhecimento na academia, nem como é formulado.¹⁸⁶

Segundo Henderson e Hirst (2007) o estudo de conjuntos variados de práticas de letramento acadêmico e dos modos como os estudantes aprendem a participar e construir sentidos aponta para diferentes valorizações atribuídas a determinados modos de escrita, que “são valorizados pela cultura, tradições, ou disciplinas acadêmicas, com as quais são associadas¹⁸⁷” (HENDERSON e HIRST, 2007, p.26). E quanto mais especializadas são as tradições ou disciplinas, mais especializada será a linguagem que utilizam, seu “vocabulário especializado, conceitos e conhecimentos¹⁸⁸” (HENDERSON e HIRST, 2007, p.26). Nas disciplinas são reconhecidos “os padrões aceitáveis e valorizados de atividades de construção do sentido, incluindo gêneros, estruturas retóricas, formulações de argumentos, e recursos narrativos¹⁸⁹ (Rex & McEachen, 1999)” (HENDERSON e HIRST, 2007, p.26), de modo que os alunos aprendem a fazer sentido e a contestá-los dentro das disciplinas. O estudo de Zavala (2011), centrando-se no primeiro período de experiência na academia de dois calouros, explora o desenvolvimento de modos de aprender dos estudantes, ao buscar alternativas para a lacuna de orientações claras sobre o que se espera em termos de escrita, nessa cultura acadêmica.¹⁹⁰

¹⁸⁵ mostrar las estrategias que éstos desarrollan en el proceso de apropiación de la literacidad académica (de la producción escrita específicamente) como parte de un despliegue de agencia.

¹⁸⁶ A exemplo dessa inserção em uma prática institucional do mistério, uma participante do estudo deduziu que citar outros autores em suas produções acadêmicas implicaria em não poder dizer o que ela mesma pensa. Esta mesma estudante também constatou que os professores não lhe diziam explicitamente que argumentos deveriam estar em seus textos. (ZAVALA, 2011).

¹⁸⁷ are valued by the cultures, traditions or academic disciplines with which they are associated.

¹⁸⁸ specialised vocabularies, concepts and knowledges.

¹⁸⁹ accepted and valued patterns of meaning-making activity, including genres, rhetorical structures, argument formulations and narrative devices.

¹⁹⁰ Cabe, no entanto, lembrar que essas práticas disciplinares estão em contato com outras esferas sociais, não são definidas isoladamente: é importante não “ver as práticas letradas como se residissem inteiramente nas comunidades fundadas sobre determinadas disciplinas e temas, mas sim examinar como práticas letradas de outras instituições (p.ex. do governo, negócios, burocracia universitária, etc.) estão implicadas naquilo que os estudantes precisam aprender ou fazer.” (LEA e STREET, 2006, p.370) (*view literacy practices as residing entirely in disciplinary and subject-based communities, but examines how literacy practices from other*

Para manter a perspectiva do estudante na construção do seu estudo, Zavala, além de realizar as entrevistas, analisa os gêneros produzidos pelos estudantes que não são tornados públicos na universidade. Segundo a autora, esses gêneros, de ocorrência marginal aos gêneros propostos pelos professores, não dão as costas aos gêneros da academia, pelo contrário, mantêm com a universidade uma relação: eles fazem parte do aprendizado dos estudantes para seus cursos e disciplinas, e são elaborados por meio da agentividade dos estudantes durante a formação universitária (ZAVALA, 2011). A agentividade a que se refere Zavala (2011) é a “capacidade socioculturalmente mediada que os indivíduos têm para agir e tomar decisões no âmbito dos efeitos das forças ideológicas que construíram suas subjetividades¹⁹¹ (AHEARN 2001, ASHCROFT et al., 2000)” (ZAVALA, 2011, p.52-53). Ela adota essa compreensão de agentividade para enfatizar a natureza social e se afastar das noções mais cognitivistas de agência, nas quais a agência é tomada como o “desejo exercido livremente por indivíduos completamente autônomos¹⁹² (Ahearn, 2001)” (ZAVALA, 2011, p.53).

Ancorada numa perspectiva crítica do letramento e lançando mão de diferentes perspectivas teóricas, dentre elas a crítica pós-colonialista (MIGNOLO, 1995; CASTRO GÓMEZ, 2005) e a uma perspectiva sociocultural de aprendizagem situada (LAVE e WENGER, 1991), os gêneros alternativos que os dois estudantes universitários quéchuas no Peru escrevem são apresentados como uma forma de agentividade em relação a suas produções escritas e à construção de conhecimento por meio de “opções pessoais distintas de escrita”, a saber: diário acadêmico privado escrito durante as aulas e períodos de leitura na biblioteca, em que a caloura do curso de Direito anota dúvidas e comentários e discute temas das aulas relacionando-os à sua realidade; também discutindo questões relacionadas aos temas estudados na universidade, nas ‘biografias de estilo poético’ e e-mails para pessoas conhecidas, o calouro de Ciências da Comunicação, construindo uma interlocução distinta da encontrada na universidade, lança mão de recursos poéticos que, segundo a perspectiva do aluno, atraem e comovem mais, levando à maior reflexão dos leitores. Esta é a uma forma que ele julga efetiva para despertar o interesse dos interlocutores fora do seu contexto universitário.

institutions (e.g., government, business, university bureaucracy) are implicated in what students need to learn and do).

¹⁹¹ capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad.

¹⁹² deseo ejercido libremente por individuos completamente autónomos.

Zavala ressalta o fato de que esses novos gêneros de escrita dos estudantes, os “autogerados e vernáculos”, não são compreendidos por eles em uma relação dicotômica com os gêneros produzidos na universidade, essa escrita é produzida “para entenderem melhor o que se discute na universidade e para esclarecerem dúvidas sobre seus cursos. Nesse sentido, lograram que seus textos funcionem como uma estratégia de aprendizagem, para o melhor rendimento na universidade¹⁹³” (ZAVALA, 2011, p.62), ou seja, essas produções escritas também são modos de estudo próprios. Nesse estudo e em um anterior (ZAVALA, 2011 e 2010) a autora relaciona o letramento a formas dos estudantes de pensar, mas também de sentir e valorizar a si mesmos.

3.2.1 Algumas contribuições pedagógicas dos Estudos de Letramento Acadêmico

É possível perceber que muitos dos estudos na área de ACLITS são realizados por professores, como já dito anteriormente, que estão envolvidos em cursos em que atuam e que desenvolvem propostas pedagógicas com vistas ao letramento acadêmico (p. ex. CANAGARAJAH, 1997; LILLIS, 2001; LEA, 2004; HIRST et al., 2004; HENDERSON; HIRST, 2007; MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MORELO, 2010; DILLI; MORELO, 2011; MORELO; DILLI, 2013a; MORELO; DILLI, 2013b), e alguns estudos (LILLIS, 2001; LEA, 2004; HIRST et al., 2004; MORELO, 2012) refletem mais diretamente sobre pedagogias associadas ao modelo de letramento acadêmico. No entanto, “embora sejam conduzidas por professores, os ACLITS até o momento enfocaram pesquisa e teoria, descrevendo as práticas e entendendo-as teoricamente. Somente agora estão abordando pedagogias de larga escala com vistas a reformas [pedagógicas]¹⁹⁴” (RUSSEL et al., 2009, p.396). Segundo Lea (2004, p.742), com algumas exceções¹⁹⁵, “as implicações das pesquisas para as agendas mais amplas de ensino e aprendizagem na educação superior, de maneira

¹⁹³ para entender mejor lo que se discute en la universidad y para aclarar dudas sobre sus carreras. En ese sentido, han logrado que sus propios escritos funcionen como una estrategia de aprendizaje para rendir mejor en la universidad.

¹⁹⁴ Despite being practitioner led, ACLITS has focused on research and theory thus far, describing practices and understanding them theoretically. It is just entering into large-scale pedagogy and reform efforts.

¹⁹⁵ Como exemplo de estudos que enfocaram o ensino mais amplo, Lea (2004) relaciona os seguintes estudos: Cohen (1993), que pesquisou estudantes de 18 anos em cursos de graduação na universidade da Pensilvânia; Stierer (1997), que pesquisou estudantes de pós-graduação estudando a distância; Pardoe (2000), que desenvolveu estudo sobre pós-graduandos em Ciências Ambientais; e Scott (2000), cuja pesquisa trata de estudantes de pós-graduação em um curso em Educação.

geral, têm tido uma implementação prática lenta com os estudantes dentro da universidade¹⁹⁶.

Em decorrência da entrada de grupos minoritários nas universidades, foram sendo desenvolvidas iniciativas pedagógicas¹⁹⁷, em geral em caráter especial, voltadas aos indivíduos desses grupos, que precisariam ‘sanar suas dificuldades’ particulares para poderem se inserir nas práticas universitárias, especialmente com relação ao “altamente divulgado ‘problema’ da escrita dos estudantes¹⁹⁸” (Lillis, 2001, p.13, grifos no original). Porém, de acordo com Lea (2004), a partir de Lillis (2003), diferentemente dos modelos de socialização e de habilidades, “não fica claro como são os letramentos acadêmicos em termos de práticas pedagógicas¹⁹⁹” (LEA, 2004, p. 741), isto é, o modelo de letramento acadêmico ainda tem o desafio de se desenvolver em termos pedagógicos²⁰⁰. Em uma revisão de seu estudo anterior (HIRST et al., 2004), a respeito da construção de um curso de letramento acadêmico para estudantes minoritários na Austrália, Henderson e Hirst (2007) percebem a dificuldade que há em não se privilegiar somente as práticas letradas da academia e em não se reificar “o que significa ser academicamente letrado²⁰¹” (HENDERSON; HIRST, 2007, p.34).

Lea (2004) apresenta alguns desafios relacionados aos resultados dos ACLITS em termos pedagógicos. O interesse inicial no estudo do ingresso de grupos de estudantes não tradicionalmente presentes nas universidades, por exemplo, pode representar alguns riscos. Um deles é que, ao voltar o recorte de investigação à escrita de grupos minoritários, esses estudos podem mascarar “as implicações mais amplas das pesquisas na academia e, na pior das hipóteses, recriar o modelo do déficit ou de habilidades²⁰² (cf. Lea & Street, 1998)” (LEA, 2004, p.742). O que Lea sugere é que seria desejável que os ACLITS inspirassem o desenho

¹⁹⁶ The implications of the research for broader teaching and learning agendas in higher education have been slow to be implemented in practice more generally with students across the university.

¹⁹⁷ As iniciativas foram brevemente elencadas aqui na seção 3.2 (ver Russell et al.,2009). Em sua dissertação, Morelo (em preparação) pretende apresentar algumas iniciativas pedagógicas de letramento no Brasil voltadas aos estudantes indígenas de diferentes universidades (MORELO, 2012), além das ações LEUI e CIEI em que atuamos.

¹⁹⁸ highly publicised ‘problem’ of student writing.

¹⁹⁹ it is unclear what academic literacies looks like in terms of pedagogic practice.

²⁰⁰ Hirst et al. (2004) é um dos estudos sobre letramento acadêmico que exemplifica o que nos referimos aqui como estudos voltados para o desenho de “cursos para o letramento acadêmico” ou para o desenvolvimento de abordagens para o ensino da escrita e leitura acadêmica. Nesse estudo, percebe-se a dificuldade de adoção do modelo do letramento acadêmico para a construção do curso relatado, sendo difícil escapar do modelo da socialização acadêmica, embora os autores demonstrem seu posicionamento teórico afinado ao modelo anterior. Esse desafio se torna mais evidente na segunda publicação de Henderson e Hirts (2007) sobre o curso, em que os autores voltam atrás na adoção da noção de comunidade de prática (LEAVE e WENGER, 1991), utilizada na primeira publicação (HIRST et al., 2004), para embasar sua pesquisa e fazeres pedagógicos no curso que elaboraram, adotando um novo paradigma, o dos espaços de afinidade (GEE, 2004).

²⁰¹ essentialised what it meant to be academically literate.

²⁰² the implications of the research more broadly across the academy and at worst recreate a deficit or study skills model.

de cursos de graduação e de suas disciplinas, “atravessando o currículo da educação superior como um todo²⁰³” (LEA, 2004, p. 753), não somente a oferta de cursos especializados voltados para estudantes de grupos minoritários. O seu estudo traz evidências de que mesmo quando o grupo de estudantes é, de certo modo, privilegiado, ainda assim surgem questões a serem trabalhadas quanto à construção de sentidos, identidades e poder, bem como sobre linguagem, letramentos e aprendizado. Em Lea (2004), a autora estudou um grupo cursando à distância uma disciplina de pós-graduação ministrada na Inglaterra (cujo contexto acadêmico nem todos os inscritos conheciam), e que mesmo sendo um grupo não minoritário, por assim dizer, também se defrontou com precisar compreender as práticas relativas ao letramento acadêmico. Em outras palavras, o mistério envolvido nas práticas acadêmicas tem uma dimensão superior à observada mais localmente, e “o foco apenas em determinados grupos de estudantes e na sua escrita pode mascarar a relevância dos resultados das pesquisas [em ACLITS] para o ensino e a aprendizagem na educação superior em termos mais gerais.²⁰⁴” (LEA, 2004, p.739). Dito de outra forma, segundo Lea (2004), a necessidade de estudos a respeito das convenções da escrita e de construção de significados não pode ficar restrita e exclusivamente vinculada a grupos minoritários e aos textos que produzem, pois elas são relevantes à educação superior como um todo.

Outro risco atrelado ao interesse inicial dos ACLITS em grupos minoritários é o enfoque pedagógico recair sobre dificuldades individuais e se afastar da natureza social do uso da linguagem. O caráter terapêutico das iniciativas pedagógicas de letramento voltadas exclusivamente a grupos minoritários, somado à diversidade de áreas do conhecimento de que os estudantes provêm, considerando que estudantes de diversas áreas acadêmicas do conhecimento estariam agrupados nos cursos de reforço à escrita, também podem levar a opções generalizantes quanto ao que será trabalhado e ao estudo restrito a determinados gêneros considerados, pelo senso comum, como relevante a todos. A pesquisa de Lillis (2001) sobre a escrita acadêmica de estudantes minoritários revela uma priorização do gênero ensaio e como essa opção restringe a visão das práticas acadêmicas que envolvem a escrita, práticas relevantes para a participação dos estudantes na vida universitária. É necessário que uma diversidade de gêneros componha o desenho de cursos e os estudos de letramento, pois a negociação de textos variados integra a aprendizagem em diferentes áreas:

²⁰³ across the broad curriculum of higher education.

²⁰⁴ the focus on particular groups of students and on student writing alone might mask the relevance of the research findings for teaching and learning in higher education more generally.

As pesquisas na área de letramentos acadêmicos têm focalizado predominantemente este produto, o ensaio ou tarefas de escrita similares, e nas interpretações dos professores e dos estudantes sobre essa produção. Menos atenção tem sido dada a outros textos que fazem parte do desenho dos cursos²⁰⁵. (LEA, 2004, p.743)

Quanto ao foco de muitos estudos estar atrelado à produção escrita dos estudantes, Lea (2004) adverte para o fato de que, por meio dos ACLITS, se pretende contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como professores, interpretam e se engajam com o conjunto de textos que fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem, não somente aqueles prestigiados por avaliações. Um último desafio, que, nas palavras de Lea (2004, p.750), “parece uma tensão inerente e insolúvel²⁰⁶”, está relacionado à dificuldade de se estabelecer de fato um diálogo entre as propostas pedagógicas e a explicitação do que é esperado nas tarefas de escrita:

Quando se escrevem guias e materiais de apoio para estudantes, é fácil ser aparentemente explícito sobre os discursos ou gêneros nos quais é esperado que os estudantes se engajem durante seus estudos; no entanto, é mais difícil ajudar os estudantes a trabalharem nos seus próprios significados e na construção do conhecimento.²⁰⁷ (LEA, 2004, p.750)

Muito embora possam existir riscos relacionados à opção inicial dos ACLITS por grupos minoritários e de aspectos negativos serem apontados na pedagogização de modelos de letramento ou nas tentativas de didatizar os letramentos, que são práticas sociais complexas (LARSON e MARSH, 2005), os estudos voltados a práticas pedagógicas são importantes, pois diferentes estudos em diferentes contextos podem iluminar opções de atividades a serem desenvolvidas, ou práticas a serem almejadas, no ensino de leitura e escrita acadêmica para responder a questões como o cientificismo ocidental, à suposta transparência da linguagem e ao discurso do déficit em relação a grupos minoritários, questões comuns aos diversos contextos estudados. Essas questões mostram que, para além das práticas particulares e locais de letramento dos diferentes contextos acadêmicos (o *contexto de situação*, em LILLIS, 2001), existem orientações históricas e ideologias dominantes (o *contexto de cultura*, em LILLIS, 2001) que perpassam as práticas locais e que devem ser consideradas em propostas pedagógicas, pois essas orientações e ideologias interferem na participação de grupos

²⁰⁵ Research in the field of academic literacies has predominantly concentrated upon this product, the essay or similar assignment, and on students' and tutors' interpretation of its production. To date, less attention has been paid to the other texts which are involved in course design.

²⁰⁶ an inherent and somewhat irresolvable tension.

²⁰⁷ When writing guidance and support materials for students it is easy to be apparently explicit about the discourses or written genres students are expected to engage in during their study, but it is more difficult to help students to work with their own meanings and construction of knowledge.

minoritários na vida universitária, limitando-a (LILLIS, 2001). É necessário buscar pedagogias para a transformação social que possibilitem a implementação das decisões políticas que já foram tomadas em prol da ampliação da participação de grupos minoritários no ensino superior, e os ACLITS têm potencial para contribuir com essa meta, considerando que tratam das práticas languageiras mediadas pela escrita necessárias para a participação da vida acadêmica.

Um dos desafios para os professores da área das linguagens é lidar com a diversidade das áreas de conhecimento, pois frequentemente o público dos cursos de leitura e escrita reúne estudantes de diferentes áreas. Ensinar leitura e escrita em áreas que extrapolam o campo de atuação dos professores implica em não se aterem somente às práticas que são consideradas preferíveis em seus próprios campos. Ou seja, é necessário ampliar suas experiências de leitura e escrita para outros gêneros além dos que conheceu na sua própria formação profissional. Nesse sentido, a reflexão proposta por Larson e Marsh (2005) aos professores que atuam em escolas é relevante também para contextos de ensino em que os estudantes são oriundos de diversas áreas acadêmicas de conhecimento. Segundo os autores, cabe ao professor colocar a si mesmo as seguintes questões: quais são as minhas práticas letradas? Como eu escrevo? Como e o que eu faço para ler? O que eu escrevo/leio? Quando? Com qual propósito? Quais são as práticas letradas dos meus alunos em suas comunidades? Quando elas ocorrem? Para qual propósito? Essas questões ajudam a reconhecer algumas características, semelhanças e diferenças entre as práticas letradas dos indivíduos convivendo no mesmo espaço de ensino, de modo a possibilitar um planejamento em relação a lidar com expectativas que não sejam somente normativas, mas voltadas às interlocuções de que participamos.

De acordo com Larson e Marsh (2005), é necessário que se pense em como as práticas letradas são construídas nos diversos âmbitos de atuação humana, e não pensar somente nas práticas privilegiadas ou de quem tem poder, pois os textos de autores profissionais não são os únicos modelos de textos autênticos. Também é fundamental que os professores se vejam como escritores e leitores para levar em conta o modo como as pessoas vivenciam eventos de letramentos no dia a dia. Nos cursos universitários que visam ao letramento acadêmico, é necessário pesquisar e abordar pedagogicamente os gêneros que constituem as práticas corriqueiras de estudo dos universitários, não somente os gêneros publicados, como monografias e artigos acadêmicos, ou ensaios que serão avaliados pelos professores.

Para o curso LEUI, que motivou a presente pesquisa, se fazem especialmente relevantes as práticas letradas que são construídas cotidianamente nos cursos de graduação

nos quais os indígenas estão frequentando, especialmente as práticas dos semestres iniciais. Isso considerando que, como professoras formadas em Letras, não queremos nos restringir às nossas próprias experiências letradas em nossas carreiras como repertório de recursos e práticas privilegiados para a construção de um curso que visa a desenvolver leitura e escrita em outras áreas e para circular em grupos acadêmicos diferentes dos nossos. Neste sentido, em Motta-Roth (2009, 2010), uma das propostas pedagógicas é a participação do aluno na construção do conhecimento a respeito das práticas de pesquisa e escrita acadêmica visadas, em que os estudantes “vão a campo”, em uma espécie de exercício etnográfico, para (re)conhecê-las e compartilhá-las com colegas e professores do curso de escrita acadêmica.

Para não limitar o trabalho aos textos que conhecemos, conforme vimos anteriormente, Lea recomenda que se considere, na criação de cursos, “um amplo leque de textos escritos implicados em um curso, não somente os textos avaliados.”²⁰⁸ (LEA, 2004, p.743), ou seja, gêneros constitutivos das práticas de estudo dos alunos em seus cursos e que levem em conta sua participação como um todo. Referindo-se ao que é feito em termos curriculares na educação superior britânica, Lillis afirma que a ênfase recai no ensino de habilidades-chave e que há semelhanças entre as instituições em relação a determinadas práticas, como “palestras, seminários, trabalhos escritos para os cursos e exames”²⁰⁹ (LILLIS, 2001, p. 19). É preciso reconhecer quais são os gêneros discursivos, bem como quais são as práticas pedagógicas em que esses gêneros circulam e são produzidos na universidade, para que possamos trabalhá-los com maior propriedade com os estudantes.

Além de conhecer a riqueza dos gêneros comuns a cada contexto, para Zavala, a inclusão também de variações nesses gêneros acadêmicos, pelo contato com as práticas dos estudantes, é uma possibilidade pedagógica, chamada de *modelo da negociação*, “em que a diferença se vê como um recurso”²¹⁰ (Canagarajah 2002)” em uma *perspectiva do empoderamento*, em que se assume que “os textos acadêmicos serão criativamente modificados de acordo com o conhecimento trazido pelos estudantes”²¹¹ (ZAVALA, 2011, p.64), pois os gêneros são apenas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003), não imutáveis, e os alunos precisam se engajar na cadeia de enunciados e na interlocução desejada com o outro e com a academia (LILLIS, 2003). Essa diversificação seria, nos termos de Comber (2003), um modo de “subverter os textos presumidos ‘da escola’”²¹² (apud LARSON e MARSH,

²⁰⁸ a broad range of written texts implicated in a course, not just its assessed texts.

²⁰⁹ lectures, seminars, written course work and examinations.

²¹⁰ en el que la diferencia se vea como un recurso.

²¹¹ los textos académicos serán creativamente modificados de acuerdo a las fortalezas traídas por los estudiantes.

²¹² subverting taken-for-granted ‘school’ texts.

2005, p. 46-47, grifo no original)²¹³. Henderson e Hirst (2007) trazem essa ideia a partir de Ivanic (1998), para quem “as práticas alternativas e discursos que os estudantes trazem para a universidade terão, por fim, alguns efeitos nas convenções acadêmicas²¹⁴” (HENDERSON; HIRST, 2007, p.26).

Os riscos e desafios dos ACLITS mencionados por Lea (2004), e apresentados anteriormente, representam ao mesmo tempo desafios pedagógicos para a área de letramento acadêmico e uma crítica aos entendimentos de senso comum sobre as práticas acadêmicas. Nesse sentido, segundo a autora (LEA, 2004, p.752), os ACLITS podem dar visibilidade a questões antes naturalizadas ou veladas na abordagem que realizam das práticas acadêmicas em vigor nos diferentes cursos. No entanto, propostas que demandam inovações dessas práticas podem ser reprimidas pelas formas já estabelecidas de como se conduzem as atividades na universidade, ou pela própria dificuldade de se criticar as práticas em que nós mesmos estamos inseridos.

As pesquisas sobre letramento acadêmico têm revelado diferentes entendimentos sobre a escrita dos estudantes na universidade e oferecem enquadres alternativos para compreender como essa escrita se relaciona a questões mais profundas de epistemologia, inclusive o que conta como conhecimento e quem tem o controle sobre sua produção. Por outro lado, os desenhadores de cursos e agentes educacionais podem achar difícil criticar sua própria prática, visto que estão constrictos pelos procedimentos institucionais e práticas das quais fazem parte.²¹⁵ (Lea, 2004, p. 752)

Embora o estudo de Lillis (2001) tenha focado o ensaio²¹⁶, sua discussão traz contribuições para a construção de uma pedagogia baseada no modelo do letramento

²¹³ Para Larson e Marsh (2005), é preciso que as práticas letradas, nas avaliações e no currículo, reflitam a riqueza e a complexidade das práticas letradas da sociedade contemporânea.

²¹⁴ the alternative literacy practices and discourses that students bring to the university might eventually have some effect on academic conventions.

²¹⁵ Academic literacies research has brought to the fore the different ways in which student writing is conceptualized across the university, and offers alternative frameworks for understanding how this writing is related to deeper questions of epistemology, including what counts as knowledge and who has control over the production of that knowledge. In contrast, course designers and educational developers may find it difficult to implement critique in terms of their own practice, where they are constrained by the institutional procedures and practices of which they are a part.

²¹⁶ A pesquisa de Lillis (2001) objetivou mais especificamente explorar convenções das práticas de letramento ensaístico identificadas como significativas, principalmente pelos estudantes minoritários com quem manteve a pesquisa, realizando uma proposta pedagógica de longas conversas em torno da construção de sentido nos textos ensaísticos dos alunos para as suas disciplinas de graduação. “Um tema chave cruzando as conversas sobre a construção de sentido deles [dos estudantes] foi a tensão entre o que os estudantes-escritores sentiam que queriam dizer e o que eles sentiam que lhes era permitido dizer na sua escrita acadêmica” (LILLIS, 2001, p.82). Essa tensão entre o que se quer dizer e o que se pensa poder dizer dentro da academia é um aspecto a ser considerado para o fazer pedagógico que visa ao letramento, segundo a autora. (*A key theme across talk about their meaning making was the tension between what the student-writers felt they wanted to say and what they felt they were allowed to say in their academic writing.*)

acadêmico que vão além dos gêneros acadêmicos ensaísticos. Para realizar a geração de dados, a autora lançou mão dos momentos de conversa com os alunos em torno dos textos, os *talkbacks*²¹⁷, especialmente sobre a construção de sentido desejada por eles, também sobre os *feedbacks* recebidos em seus textos e sobre as propostas de escrita feitas pelos professores. A história de vida dos alunos participantes, bem como a própria história pessoal da autora, foi incluída na análise dos dados como aspecto central, ou seja, as identidades e culturas dos alunos não foram tratados como aspectos tangenciais, mas essenciais para entender suas participações e escritas.

Tanto Lillis (2001, 2003) quanto Zavala (2010, 2011) concordam que as práticas que compõe os letramentos acadêmicos, por se caracterizarem como práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001), precisam ser desvendadas e ensinadas de modo mais explícito aos estudantes, e que estes precisam ter uma visão crítica das práticas acadêmicas e contestá-las. Essa visão crítica pressupõe buscar entender as relações de poder que estão por trás dos discursos sobre a escrita, e que os estudantes mobilizem seu repertório de saberes e sua agência para construir aprendizagens e se engajar nas práticas universitárias. Para Lillis, conduzir o estudante para o letramento acadêmico é uma maneira de facilitar “ao invés de negar a participação²¹⁸”, diferente da pedagogia da socialização, que prioriza a indução implícita dos estudantes às práticas de ensino superior, assumindo que “eles de algum modo vão ‘entendê-las’²¹⁹” (2001, p.158, grifos no original).

Lillis aponta uma direção em termos práticos para o esclarecimento do mistério por trás das práticas acadêmicas: “o que é requerido é mais contato entre estudantes-escritores e ‘participantes de dentro’ com vistas a negociar e renegociar a natureza de tarefas de escrita específicas²²⁰” (2001, p.76, grifo da autora). Essa negociação inclui buscar compreender as expectativas acerca de uma determinada tarefa e as convenções de escrita relacionadas a ela. Esse contato personalizado, no entanto, não parece tão simples de ser realizado em tempos de ingressos massivos na educação superior: “Embora isso possa ser considerado difícil de

²¹⁷ Guiando-se pela busca de uma pedagogia que possibilite a participação dos sujeitos na construção autoral de sentidos por meio da escrita de ensaios, Lillis apresenta a proposta de *talkback*, em oposição ao *feedback*. O *talkback* se afasta de interlocuções entre o “estudante-escritor” e o “tutor-leitor” em que a ênfase recai predominantemente “no tutor avaliando o texto do aluno como um produto acabado, ao invés de se engajar na construção de textos como um processo de construção de sentidos” (Lillis, 2001, p.44) (*on the tutor evaluating the student’s text as finished product, rather than on the tutor engaging in the construction of text as meaning making in progress*).

²¹⁸ rather than denies participation.

²¹⁹ they will somehow ‘pick it up’.

²²⁰ what is required is more contact between student-writers and ‘knowledgeable insiders’ in order to negotiate and renegotiate the nature of specific writing tasks.

organizar, se não impossível, dentro das condições atuais, é um preço que deve ser pago se nosso objetivo é abrir o acesso à educação superior”²²¹ (LILLIS, 2001, p.76-77)²²².

Resumindo, as sugestões pedagógicas de Lillis (2001) visam a oportunizar aos alunos minoritários a participação por meio da construção de sentido de suas produções textuais ensaísticas dentro da universidade, com atividades de diálogo presencial, em encontros dialógicos e personalizados para a construção desse sentido, por meio do *talkback*, que quer elucidar o potencial mediador do diálogo entre professores e alunos em uma proposta pedagógica que prevê escrita, reflexão e reescrita (em vez de escrita, correção e reescrita) e, assim, prevendo tempos mais longos para a contemplação das experiências dos estudantes. Segundo Lillis (2001, p.152), o diálogo menos assimétrico entre os agentes institucionais e os estudantes confere-lhes “oportunidades para articular conexões entre elementos de sua experiência e para compreender quais deles haviam sido previamente interpretados como desconectados²²³” e também oportuniza a contestação das práticas de construção de sentido dominantes, pois nesse diálogo se leva em conta as interpretações dos estudantes das convenções com as quais lidam. Essa abordagem é uma aproximação que se afasta do “ou” em direção ao “e”, que busca desprender-se do binarismo acadêmico de modos corretos ou incorretos, para dar abertura a novos modos de construção de sentidos e às identidades envolvidas, e que busca colaborar com as tentativas do estudante de formular sua própria construção de sentidos e decidir sobre a voz que quer ter, mesmo que dentro dos limites da educação superior.

Lillis apoia-se no trabalho de Bakhtin para sustentar que o ensino de escrita deveria basear-se no dialogismo da comunicação humana. Em outras palavras, o que Lillis (2003) pretende é fomentar a abertura para novas vozes, verdades, novas interpretações de mundo por parte da academia. O diálogo deve estar no coração da aprendizagem (FREIRE, 1996, 2011; LARSON; MARSH, 2005): para que haja aprendizagem significativa, professores e estudantes devem participar dialogicamente de discursos. A partir da abertura ao diálogo, as questões trazidas pelos estudantes, que se relacionam com eles mesmos e com as suas comunidades, segundo Larson e Marsh (2005), são interesses que irão gerar perguntas que

²²¹ Although this may be considered difficult, if not impossible, to organise within the constraints of current resources, it is a price that has to be paid if our aim is to widen access to higher education.

²²² Esse contato pessoal não parece um grande problema para o LEUI, pois os grupos de estudantes indígenas que vêm cursando o CIEI e o LEUI têm sido pequenos (em geral de três a sete alunos em cada oferta do curso nos anos de 2008 até o presente). O que representa um desafio maior, em termos de recursos, é o trabalho do professor, feito até hoje de modo voluntário, sem o recebimento de bolsas, o que poderá em algum momento representar um entrave à ampliação da participação docente no curso LEUI.

²²³ opportunities to articulate connections between elements of their experience and understanding which have previously been construed as separate.

vão alimentar o programa curricular, que pode ser constantemente renovado e desenvolvido de acordo com as necessidades e os contextos dos alunos, implicando em flexibilização curricular, para incorporarem-se inovações e mudanças. De acordo com a proposta dos autores, o currículo emergirá de uma maneira orgânica a partir das práticas sociais e culturais construídas em conjunto. Nessa perspectiva, as práticas letradas são desenvolvidas em favor de mudanças sociais e decorrem da participação dos estudantes nas escolhas de questões. Em outras palavras, o ambiente de aprendizagem não se configura como um ambiente de ensaios para a vida real, mas de atividades autênticas em que respostas ou objetivos não sejam predeterminados e em que a interlocução e os propósitos sejam reais e relevantes para os participantes. (LARSON; MARSH, 2005)

3.3 A NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO

Para finalizar este capítulo, é importante tratar da noção de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) uma vez que esse conceito orienta muitos dos estudos revisados aqui e também fundamenta as orientações propostas e desenvolvidas no contexto do LEUI.

Segundo Bakhtin (2003), o uso da linguagem se dá através de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada domínio de uso da linguagem e que organizam a comunicação dentro de uma determinada esfera da atividade humana: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Sua estabilidade se compreende a partir de sua historicidade, pelo viés da dimensão social de sua produção, e não somente pelas características formais ou linguísticas materializadas nos textos. A observação de traços linguísticos formais predominantes e a tipificação de textos em sequências linguísticas, pela tipologia textual, de acordo com esses traços (sequência narrativa, descritiva ou argumentativa, por exemplo) gera o que se entende aqui como *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2002, p.27).

Para que se possa compreender cada texto particularmente, é necessário estarmos a par das práticas sociais que os geram. Motta-Roth (2009, p.323) explica:

Cada gênero, então, é realizado na forma de um registro particular que encontra sua realização concreta em um texto particular. A identificação das variáveis contextuais das práticas acadêmica nas quais nós escrevemos é fundamental para tornar-nos produtores e consumidores de textos. Se queremos ter um entendimento da configuração de um texto, devemos tentar entender a natureza da prática social, das

atividades acontecendo no contexto implicado, a situação, os papéis dos participantes e as relações entre eles, e a maneira que essas condições são construídas no texto com uma determinada organização.²²⁴

Um exemplo de gênero fornecido por Motta-Roth (2009) seria o artigo, em oposição à revisão de livro, ou dissertação. Dois artigos que relatam uma pesquisa são consistentemente diferentes em conteúdo, formato e estilo, se provém de diferentes campos, como a Linguística Aplicada ou as Ciências da Terra. Ou seja, possuem diferentes registros, no entendimento da autora (2009, p.321), “O *texto* é a realização concreta desses processos sociolinguísticos das escolhas de gênero e registro.²²⁵”.

De acordo com Rojo (2005), o estudo de gêneros discursivos centra-se nas situações de enunciação e em seus aspectos sócio-históricos, não somente na materialidade linguística e em aspectos composicionais dos textos. Contrastivamente aos tipos textuais, os gêneros do discurso implicam que se considere cada ato enunciativo estando, ao mesmo tempo, construindo e sendo construído pelas condições de produção, que envolvem quem fala com quem, com que finalidade, em que esfera de atividade humana, em que momento histórico. Os grupos sociais, em cada contexto de produção, constroem historicamente o repertório de recursos necessários, ou historicamente preferíveis, para os gêneros discursivos nos quais os textos se inserem. No sentido de os gêneros estarem relacionados a determinados grupos e suas práticas culturais, segundo Motta-Roth (2009, p.321), os gêneros são as “representações intersubjetivas dos membros [de um determinado grupo social] dos tipos de situação e de textos que recorrentemente co-ocorrem no seu grupo social, distinguindo-o, assim, de outros grupos sociais e suas respectivas culturas²²⁶” (MOTTA-ROTH, 2009, p.321). Pensando no campo acadêmico para elaborar suas propostas pedagógicas, Lea (2004) discute o conflito que pode surgir entre práticas privilegiadas de construção de sentidos por meio de textos na academia e as práticas trazidas pelos estudantes. Segundo a autora, levando-se isso em conta é possível “ajudar a lidar com as tensões inerentes entre os modos próprios aos estudantes de

²²⁴ Each genre then is realized in the form of a particular register that finds its concrete realization in a particular text. The identification of the context variables of academic practices within which we write is fundamental to become a producer and consumer of academic texts. If we want to get an insight into the configuration of a text, we must try to understand the nature of the social practice, of the activities occurring in the relevant context, the situation, participants' roles and relations, and the way these conditions are construed in the text with a certain organization.

²²⁵ The *text* is the concrete realization of these social-linguistic processes of genre and register choices.

²²⁶ members' intersubjective representations of the types of situations and texts that recurrently co-occur in that social group and thus distinguish it from other social groups and their respective cultures.

construírem sentidos por meio de textos e os conjuntos de conhecimento historicamente estabelecidos que constituem qualquer tema ou disciplina²²⁷” (LEA, 2004, p.754)

Os gêneros permeiam as variadas práticas sociais em diversas esferas da atividade humana, inclusive as práticas sociais mediadas pelo uso da escrita, ou seja, as práticas letradas, que produzem vários gêneros que se valem de diferentes modalidades (orais, escritas, visuais, etc.). Assim, da mesma forma com que as pessoas se comunicam por meio de gêneros do discurso, elas também aprendem a se comunicar por meio deles (BAKHTIN, 2003), pois, ao longo das suas vidas, vivenciam diferentes situações de comunicação que demandam a busca e a aprendizagem de o que dizer e de como dizer para que os propósitos sejam alcançados com os interlocutores visados. De acordo com Zavala (2011, p.56), retomando Canagarajah (2003): “Escrever não é só um produto (linguístico) ou um processo (cognitivo), mas sim uma prática situada, social, material, ideológica e histórica”.

Central para o caráter situado dos gêneros discursivos, ou da enunciação, está a noção de *interlocução*. De acordo com Lillis (2001, p.33), a interlocução é muito importante “na e para a construção de sentidos.²²⁸”, pois ela orienta a construção dos enunciados e integra o horizonte de expectativas implicado pelos gêneros, para todos os interlocutores envolvidos:

Motivada pela interlocução e, ao mesmo tempo, constituindo-a, a seleção do que dizer e de como dizer é mediada pela história e experiência pessoal do escritor/leitor com as práticas de escrita e pelos discursos institucionais com os quais os textos se relacionam. É essa experiência com práticas de escrita que será mobilizada na leitura e na composição de um texto: nosso inventário de conhecimentos e procedimentos para selecionar e adequar o que é relevante dizer e como para compreender e provocar determinados efeitos de sentido no nosso interlocutor. (DILLI et al., 2012)

Lillis (2001) salienta alguns aspectos importantes da interlocução, no sentido bakhtiniano. Um deles é o fato de se desafiar o modelo do conduto de linguagem (REDDY, 2000), pelo qual os sentidos seriam transmitidos de indivíduo para indivíduo de modo direto, o que leva ao segundo entendimento importante, de que o interlocutor não é um elemento secundário, ou adicional, mas central para a construção de significados. E de um modo mais abstrato, referir-se à interlocução significa pressupor que toda a construção de sentidos está relacionada ao que foi construído por *outros*, “ou seja, as vozes em termos de seleção de recursos linguísticos, crenças, conhecimentos e ideologias que estão disponíveis em qualquer

²²⁷ help address and deal with the inherent tensions between students’ own ways of making meaning through texts and the received bodies of long-established knowledge that constitute any subject or discipline.

²²⁸ in and for meaning making.

contexto sociocultural específico²²⁹” (LILLIS, 2001, p.44). *Outros* aqui significa não só outros indivíduos, mas outros enunciados, anteriores aos do enunciador ou previstos por ele (BAKHTIN, 2003).

Assim, podemos compreender que é nos textos produzidos, nas diversas modalidades, que percebemos a leitura de outros textos anteriores. De certo modo, isso explica a tendência mencionada nos ACLITS da opção pelo trabalho pedagógico voltado ao ensino de escrita, ou por pesquisas que lançam mão das produções escritas para análise da construção de sentidos dos alunos. Em outras palavras, a partir da produção de textos, ao lê-los, podemos inferir e observar as leituras produzidas a partir de outros textos, pelo caráter dialógico do uso da linguagem e por serem os textos constituídos justamente na cadeia de enunciados, em que ler é sempre uma maneira ativa de responder aos enunciados lidos, que por sua vez também dialogam com enunciados anteriores a eles (BAKHTIN, 2003). Para Bakhtin (2003, p.272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, assim, a leitura e a escrita são processos de construção de sentidos ativos dos sujeitos e mutuamente imbricados. Se pensarmos nas práticas letradas, a leitura e a escrita – e os discursos organizados a partir da escrita (BRITTO, 2007) – coexistem na corrente dialógica enunciativa (BAKHTIN, 2003), de modo que os ACLITS que focalizaram textos escritos também estarão relacionando-se com a leitura invariavelmente, pois todo o sujeito falante, ou escritor, é “um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, é possível perceber a natureza responsiva do enunciado não só pela materialização de um novo enunciado (neste caso, pela produção escrita), mas também na realização da leitura:

Da mesma forma que fazemos quando escrevemos, também quando lemos um texto, somos sensíveis às condições de produção desse texto. São as práticas de leitura historicamente construídas em relação a diferentes textos, a materialidade do texto que reflete e refrata o seu contexto de produção (quem escreve, para quem, com quais objetivos, em que momento sócio-histórico, etc.) e os propósitos de leitura do leitor no momento da leitura que juntos vão criar expectativas de leitura e justificar diferentes posicionamentos e reações ao texto. (SCHOFFEN, GOMES e SCHLATTER, em preparação).

Esse caráter responsivo do enunciado na obra de Bakhtin lança luzes sobre a relação entre leitura e escrita, aspecto pouco abordado explicitamente nos ACLITS, que abordam muito

²²⁹ that is, the voices in terms of wordings, beliefs, knowledge and ideologies that are available within any given socio-cultural context.

mais diretamente a produção escrita e metodologias para o ensino da escrita, tanto em suas metodologias de pesquisa como em contextos de ensino. Como salientado por Harklau (2001), há contextos em que a leitura, e não tanto a produção escrita de textos longos, é mais relevante para os participantes e ocorre mais frequentemente entre eles, o que merece consideração de professores e pesquisadores na área dos ACLITS.

Alinhada ao dialogismo bakhtiniano, a proposta pedagógica de Lillis (2001) sugere realizar a leitura com os estudantes de modo a orientá-los a “identificar as diferentes vozes dentro de um texto²³⁰”, bem como “explorar as vozes que o estudante-escritor quer possuir²³¹”, explorando as relações entre os significados e as escolhas de recursos linguísticos nos textos, para possibilitar aos estudantes “nomearem áreas específicas de dificuldades, começado assim a participar das decisões acerca de sua própria construção de sentidos²³²” (LILLIS, 2001, p.158). Entendendo a interlocução como aspecto central para explorar de modo concreto e pedagógico o horizonte de expectativas relativo a um determinado gênero, a autora sugere algumas questões simples para a elaboração dos textos escritos, que podem servir também, segundo nossa interpretação, como alavancas para as leituras historicamente preferidas dentro das esferas de atividades de que os estudantes participam, desde as mais próximas aos estudantes às esferas mais distantes: “o que você (não) pode dizer, como você (não) pode dizê-lo e quem você (não) pode ser²³³” (LILLIS, 2001, p.82). Segundo a autora, explorar as vozes dos estudantes é um modo de contestar as práticas dominantes que limitam suas participações, o que, para Larson e Marsh (2005), é feito pelo estímulo à agentividade dos estudantes, por meio da qual são criadas possibilidades para que se desafiem práticas estabelecidas e se explorem questões que são relevantes para as vidas desses sujeitos.

Segundo Lillis (2003), os aspectos mais explorados quando se trata da teoria de Bakhtin são os aspectos relacionados ao “diálogo como dado”, o diálogo sempre presente na linguagem e comunicação humana. Como vimos, neste primeiro nível, a constituição da linguagem se dá em uma cadeia de comunicação e, na interlocução, as palavras não existem em isolamento. Por outro lado, há um segundo nível em que “o diálogo não é dado, ele é um ideal pelo qual é preciso empenhar-se, contra as forças do monologismo²³⁴” (LILLIS, 2003, p.198). Na visão da autora, o monologismo tende a prevalecer, fato que se torna evidente quando se trazem “as perspectivas dos estudantes-escritores para a nossa discussão, ao invés

²³⁰ identify the different voices within a text.

²³¹ and exploring the voices which the student-writer wants to own.

²³² come to name specific areas of difficulty and thus begin to participate in decisions around their own meaning making.

²³³ what you can(not) say, how you can(not) say it and who you can(not) be.

²³⁴ dialogue is not a given but is an ideal to be worked for, against the forces of monologism.

de simplesmente focar nos seus textos escritos²³⁵” (LILLIS, 2003, p.201). Esse monologismo, ou ‘dialética-monológica²³⁶’, é “uma dimensão-chave da epistemologia sobre a qual a academia ocidental foi fundada²³⁷”. (LILLIS, 2003, p.199). Lillis aponta para “a necessidade de uma interlocução transformada, em que a colaboração e a negociação são centrais para o ensino [da escrita]²³⁸” (LILLIS, 2001, p.167).

A autora propõe a interpretação da obra de Bakhtin nesses dois níveis – o *diálogo como dado* e o *diálogo como algo pelo que devemos nos empenhar*, em que o segundo nível se embasa nas noções bakhtinianas de dois tipos de discurso, o *autoritário*, vinculado a forças culturais centrípetas (“uma verdade, uma voz, uma identidade, lógica binária²³⁹”) e o discurso *internamente persuasivo*, vinculado às forças culturais centrífugas (“muitas verdades, muitas vozes, muitas identidades, hibridismo²⁴⁰”) (LILLIS, 2003, p. 198). Lillis (2003, p. 198) explica que o discurso autoritário é aquele discurso que exige reconhecimento, independentemente de persuadir-nos internamente, demandando para si afiliação incondicional (BAKHTIN, 1981, p.343), impondo significados particulares; por outro lado, o discurso internamente persuasivo são os “modos de significação nos quais o indivíduo se engajou dialogicamente, ou seja, questionando, explorando, conectando, com vistas a desenvolver novos modos de significar” (BAKHTIN, 1981, p.346). Entendo que a organização por esses dois níveis de diálogo/dialogismo a partir da leitura da obra de Bakhtin é uma forma de salientar a importância da polifonia para o discurso, de promover e proteger o lugar para diferenças de sentidos nos enunciados concretos “que são sócio e historicamente situados e saturados” (LILLIS, 2003, p. 199), ao invés de aprisioná-los em uma dialética abstrata, em um jogo de tese e antítese, muito embora a autora nos lembre de que a dialética e a tensão fazem parte da concepção dialógica de linguagem bakhtiniana. Segundo a proposta de Larson e Marsh (2005), também orientada para a busca do dialogismo, estudantes e professores são parceiros no processo de aprendizagem e não precisam reproduzir modelos hierárquicos de poder.

Tanto Lillis (2001) quanto Motta-Roth (2009) lançam mão de duas dimensões de contextos relevantes para a construção da interlocução em cada texto em particular, o *contexto da cultura* e o *contexto da situação*. Ambas as dimensões contextuais influenciam, de modos difíceis de visualizar, a regulação e convenções que perpassam a escrita dos indivíduos, em

²³⁵ student-writers’ perspectives into our discussion, rather than simply focus on theirwritten texts.

²³⁶ monologic-dialectic.

²³⁷ a key dimension of the epistemology upon which the Western academy is founded.

²³⁸ the need for a transformed addressivity, where collaboration and negotiation are central to the teaching.

²³⁹ one truth, one voice,one identity, binary logic.

²⁴⁰ many truths, many voices, many identities, hybridity.

mediação com as próprias vozes que trazem a partir de suas experiências, não exclusivamente relacionadas às experiências na universidade (LILLIS, 2001). O contexto da situação tem a ver com vozes e interlocutores mais imediatos, relacionados, por exemplo, aos lugares, participantes e tempos específicos, aos textos em si, orientações para escrita e valores dos professores. O contexto da cultura, de natureza mais abstrata, se relaciona a uma dimensão mais ampla dessas vozes, às instituições, estruturas sociais e ideologias, às “práticas institucionais – incluindo práticas de construção de conhecimento nas disciplinas²⁴¹” e “valores e crenças da maneira como os estudantes-escritores a compreendem²⁴²” (LILLIS, 2001, p.47). Ambos os contextos estão conectados e são as vozes para as quais os estudantes sentem que devem responder, de modo que o contexto da cultura entrecruza o contexto da situação e desafia “qualquer relação direta entre enunciador-interlocutor e enunciado ao nível do contexto da situação²⁴³” (LILLIS, 2001, p.44).

Percebe-se que as concepções de dialogismo, interlocução e de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) relacionam-se às noções de letramento e de práticas de letramento em diversos aspectos, por levarem em conta não só a interlocução entre determinados sujeitos de modo situado para a construção dos textos, mas articulando essa interlocução a âmbitos mais abrangentes, socialmente falando. A interlocução e os enunciados que se produzem localmente são atravessadas por outras práticas, construídas historicamente e que têm peso para as decisões dos sujeitos quanto à produção de sentido que constroem na academia. Relembrando a reflexão de Street (2004), quando tratou do futuro para a etnografia de letramento, é preciso considerar-se juntamente questões de pedagogia, modalidade (oral, visual, escrita, multimodal etc.) e análises de poder e das ideologias. Para que isso seja possível, “não podemos deixar de teorizar também as relações entre as práticas locais e as práticas globais²⁴⁴” (STREET, 2004, p. 328), como fizeram Motta-Roth (2009) e Lillis (2001) ao mobilizarem os entendimentos de contexto da cultura e contexto da situação, relacionando-os ao viés bakhtiniano de gêneros do discurso. Street afirma que “aspectos supostamente ‘globais’ são todos instanciados em nível ‘local’²⁴⁵” (STREET, 2004, p.328, grifos do autor) e também que, a partir da discussão em Luke (1993), que criticou a abordagem australiana do gênero (*‘genre’ approach*, STREET, 2004, p.327, grifos do autor), para uma pedagogia do letramento, “não há ‘gêneros do poder’; ao contrário, aqueles com o poder para nomear e

²⁴¹ the institutional practices – including knowledge-making practices within disciplines.

²⁴² values and beliefs as understood by the student-writer.

²⁴³ any straightforward relationships between addressor-addressee and utterance at the level of context of situation.

²⁴⁴ we cannot avoid also theorising the relationship between local and global practices.

²⁴⁵ supposed ‘global’ features are all instantiated at ‘local’ level.

definir podem modificar o que conta como um gênero imbuído de poder, inclusive o que é que conta como ‘letramento’²⁴⁶ (STREET, 2004, p.327, grifos do autor).

Em suma, ao investigarmos, e pedagogizarmos, letramentos, é necessário também atentarmos: para os gêneros constitutivos das práticas acadêmicas em sua totalidade, não só os prestigiados nas avaliações (LEA, 2004); para a multimodalidade constitutiva desses gêneros e das práticas letradas, como salientam Lea e Street (2006); para a negociação de tarefas de escrita específicas, expectativas e convenções de escrita em torno das mesmas (LILLIS, 2001); para as práticas de leitura, não somente de produção escrita; para a instanciação local – contexto de situação (LILLIS, 2001) – de valores considerados globais (STREET, 2004) – contexto de cultura (LILLIS, 2001); para a não reificação de o que significa ser letrado academicamente (HENDERSON e HIRST, 2007); também para a ‘dialética-monológica’, presente na academia, em contraste com a noção de que o dialogo é algo pelo qual os indivíduos precisam empenhar esforços, em um nível pedagógico, para um maior contato entre o estudante-escritor e um participante ‘de dentro’ da academia com vistas à negociação dos sentidos, sua construção, e às novas vozes que esses estudantes desejam possuir (LILLIS, 2001); bem como para os avanços no currículo que poderão possibilitar as questões trazidas por essas novas vozes (LARSON e MARSH, 2005).

Os estudos trazidos compõem um panorama de quais são os focos ou tópicos de interesse, origens teóricas, metodologias utilizadas e entendimentos resultantes dos ACLITS e necessidades de desenvolvimento da área. Abaixo, apresento uma organização dos estudos, a partir dessa revisão da literatura, retomando-os de modo sucinto e breve, para salientar algumas orientações que a área possui, bem como algumas questões trazidas por ela.

Vimos que o interesse dos ACLITS foi motivado pela necessidade de entendimento dos modelos de letramento que estão em uso pelos sujeitos realizando as práticas letradas nas universidades. Dois modelos de letramento reconhecidos por vários estudos em diferentes contextos acadêmicos são os modelos de habilidades acadêmicas e da socialização acadêmica (LEA e STREET, 1998): o primeiro considera letramento como habilidades envolvidas em leitura e escrita que, uma vez adquiridas, podem ser transferidas para o uso em qualquer contexto de modo não problemático; o segundo considera letramento como práticas discursivas que precisam ser conhecidas pelos estudantes e com as quais os estudantes vão gradualmente se envolvendo, com enfoque nas diferentes camadas linguísticas pelas quais se compreendem os gêneros do discurso (LILLIS, 2001). Esses são os modelos mais familiares

²⁴⁶ there are no intrinsic ‘genres of power’; rather, those with the power to name and define can change what counts as a powerful genre, including what counts as ‘literacy’.

ou reconhecíveis aos participantes dos ACLITS resenhados; práticas associadas a eles se orientam para a reprodução dos discursos institucionais e possuem status dominante na educação superior (LILLIS, 2001). São os modelos subjacentes às propostas institucionais mais difundidas para o ensino da escrita, nos contextos universitários da Inglaterra e dos Estados Unidos. Segundo a perspectiva desses modelos, a não conformidade da escrita dos estudantes às expectativas da universidade, às suas convenções vigentes, configuram o “problema da escrita” (LILLIS 2001, 2003), que obtém visibilidade por meio da avaliação das produções escritas. Em geral, não se questiona ou se analisa a escrita dos professores, as tarefas e os critérios de avaliação ou a literatura científica, considerada uma linguagem transparente e objetiva, pela qual o conhecimento é transmitido, de acordo com a tradição acadêmica ocidental (LILLIS 2001, 2003; ZAVALA, 2010, 2011). Sob esta ótica, o problema da escrita pode ser facilmente identificado e remediado, numa investida terapêutica, por meio de propostas de ensino da escrita em cursos específicos para isso, fora das disciplinas nas quais a leitura e a escrita serão praticadas no decorrer da vida acadêmica dos sujeitos. Nessa perspectiva, são os estudantes que precisam melhorar suas habilidades, que são deficitárias, e socializar-se em direção às práticas acadêmicas dominantes, supostamente uniformes.

Já o modelo que dá nome a própria área de pesquisa, o do letramento acadêmico (LEA e STREET, 1998), se orienta para tornar visível, desafiar ou jogar tanto com as práticas discursivas oficiais quanto as não oficiais, propondo a agência dos sujeitos e uma atitude de análise e oposição, em direção à negociação dos sentidos historicamente construídos e estabelecidos na educação superior (LILLIS, 2001). Esse modelo é a forma pela qual se dá a compreensão teórica dos estudiosos de ACLITS, apoiada em concepções fundamentais da corrente dos NLS, como o reconhecimento da diversidade de letramentos e sua inscrição social, ideológica e cultural, assim como o reconhecimento da relevância de considerarem-se os entendimentos produzidos pelos sujeitos nos diferentes contextos para a compreensão das práticas. Assim, esse modelo está aberto para as diferentes perspectivas, não só para as compreensões de um grupo hegemônico. Dito de outro modo, o modelo do letramento acadêmico prioriza as perspectivas dos participantes quanto aos letramentos, que são considerados múltiplos e locais, social e institucionalmente situados, relacionados às áreas do conhecimento ou disciplinas – e suas epistemologias – e também às experiências prévias dos sujeitos com letramentos. Essas experiências com determinadas práticas e gêneros discursivos fundamentam as expectativas quanto às convenções e letramentos, porém nem sempre são expectativas coincidentes, podendo divergir entre os diferentes participantes nos contextos, bem como entre o que os participantes efetivamente fazem e os discursos públicos (midiáticos

e oficiais) e institucionais (universitários) a respeito da escrita. Esses discursos associados ao contexto histórico de ampliação do acesso ao ensino superior, bem como o desenvolvimento dos ACLITS, motivam a criação de iniciativas pedagógicas e/ou de políticas para pedagogias do letramento acadêmico ou o ensino de leitura e escrita acadêmica nas universidades, sem um viés terapêutico, mas que reconhece as ideologias e relações de poder imbricadas nas práticas.

Com base na revisão dos ACLITS, vimos que é fundamental, para o planejamento e execução de políticas de permanência, a descrição de práticas particulares e locais de letramento dos diferentes contextos acadêmicos e das orientações históricas e ideologias dominantes que perpassam as práticas locais e que devem ser consideradas em propostas pedagógicas. Dentre os entendimentos resultantes dos ACLITS destaco o de que os estudantes não reconhecem ou desvendam facilmente as regras subjacentes à escrita nos diferentes contextos (diferentes disciplinas, módulos das mesmas ou mesmo diferentes professores), tampouco os professores são capazes de explicitar os critérios pelos quais avaliam produções textuais (de estudantes) como boas ou não (LEA e STREET, 1998), constituindo as chamadas “práticas institucionais do mistério” (LILLIS, 2001; LEA, 2004). Essas práticas misteriosas e as confusões decorrentes estão associadas à tradição acadêmica ocidental, em que se concebe uma suposta transparência e objetividade da linguagem científica e se produz o discurso do déficit a respeito de sujeitos pertencentes a grupos minoritários ou que não tradicionalmente compunham as comunidades universitárias (LILLIS, 2001, 2003; ZAVALA 2010, 2011).

A metodologia em geral adotada nos ACLITS é de cunho etnográfico, sendo instrumentos comuns para a geração de dados a coleta e análise de documentos de orientação curricular ou para a escrita, das próprias produções escritas de estudantes (especialmente da escrita ensaística), bem como as avaliações ou *feedbacks* que receberam, e as entrevistas com os participantes, prioritariamente concentradas em torno de grupos de estudantes advindos de grupos de algum modo minoritários (em termos de classe social, etnia, língua, religião, gênero ou idade). É importante salientar que, mesmo os estudos que destacaram a produção escrita dos estudantes como fonte de geração de dados, mantiveram-no em relação ao seu caráter social para a condução de análises e que os estudos que enfocaram distintos letramentos de distintos grupos ou indivíduos minoritários, seguindo a tradição aberta pelos NLS, não apagaram as diferenças, mas buscaram uma possibilidade de diálogo entre as práticas dos diferentes participantes. Normalmente são estudos conduzidos por professores envolvidos de alguma forma também com ensino de escrita, próximos aos estudantes escritores em diferentes contextos, especialmente ao se defrontarem com o ingresso, por novas vias de

acesso, de um grande número de estudantes que tradicionalmente não frequentavam as universidades. Até o momento, esses estudos tratam mais amplamente de práticas acadêmicas, descrições dos contextos, valores que os perpassam e entendimentos teóricos quanto a letramentos do que de reformas pedagógicas (LEA, 2004; RUSSEL et al., 2009).

A partir do embasamento dos ACLITS e da filiação ao modelo do letramento acadêmico, alguns estudos (LILLIS, 2001, 2003; LEA, 2004; HIRST et al., 2004; HENDERSON e HIRST, 2007) iniciam o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita ancoradas no modelo do letramento acadêmico, que diferentemente dos outros dois modelos, ainda não está amplamente consolidado como prática pedagógica. Os desafios que a área enfrenta para a viabilização pedagógica do modelo do letramento acadêmico envolvem sua forte relação com grupos minoritários, que pode mascarar sua relevância para a educação superior em termos mais gerais, podendo recriar, como vimos, o discurso do déficit em relação aos indivíduos e a determinados grupos isoladamente. Conforme discutido anteriormente, os conflitos relacionados à construção de sentidos, a identidades e a poder e sua relação com linguagem, letramentos e aprendizado extrapolam esses indivíduos e grupos, abrangendo toda a comunidade universitária (LEA, 2004).

Outra questão diz respeito à necessidade de manter o foco em múltiplos letramentos, e não somente à investigação sobre o gênero ensaístico. Há uma ampla gama de práticas de letramento das quais se espera que os estudantes se participem na vida universitária, e a negociação de textos variados integra a aprendizagem em diferentes áreas, o que inclui as práticas letradas desenvolvidas com agentividade pelos estudantes minoritários em relação às práticas hegemônicas, contribuindo para a formação dos mesmos e para seus objetivos acadêmicos e políticos (HARKLAU, 2001; LEA, 2004; ZAVALA, 2010, 2011).

Também é necessário contemplar novas práticas emergentes, que podem ser reprimidas pela própria dificuldade de criticarmos as práticas em que estamos inseridos, assim como pelas próprias práticas e procedimentos institucionais hegemônicos (HARKLAU, 2001; LEA, 2004; ZAVALA, 2010, 2011). O espaço para a diversificação nas práticas letradas precisa ser pesquisado e cultivado nas iniciativas pedagógicas (LARSON e MARSH, 2005; LILLIS, 2001, 2003; HENDERSON e HIRST, 2007; ZAVALA, 2010, 2011), tanto em termos de planejamento de conteúdos curriculares, como de vozes nos discursos e de gêneros discursivos legitimados nas salas de aula e avaliações.

Finalizo este capítulo, reafirmando que o trabalho que está no horizonte das universidades diz respeito a um diálogo respeitoso, suspenso por séculos, e que por certo enriquecerá nossas experiências acadêmicas e de vida:

A presença dos estudantes indígenas na UFRGS é uma oportunidade singular para fecharmos esse circuito que nos fez, primeiro, viajar aos territórios distantes para encontrar a diferença cultural dos nativos e reconhecer a existência de outras formas legítimas de cumprir a existência humana no Planeta; agora, sentados em nossas escrivatinhas acadêmicas, depois de voltar dessa viagem, é preciso aceitar que os nativos distantes venham nos visitar, aprender, competir e compartilhar conosco dentro de nosso espaço íntimo de vida, para que troquemos experiências e descubramos juntos sobre as motivações que nos fazem – índios, negros, brancos ou mestiços – passageiros deste mundo e empreendedores de tantas e recíprocas viagens de reconhecimento mútuo. Assim ampliamos a fusão de nossos horizontes culturais através da universidade. (SOUZA, 2013, p.123-4)

4 CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA VOLTADAS AO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

A partir da contextualização política nacional realizada no capítulo 1, da apresentação da configuração atual da política de acesso e permanência de indígenas na UFRGS, apresentada no capítulo 2, e dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 3, passo agora a propor algumas orientações com vistas a qualificar a política de permanência de minorias étnicas, mais especificamente de estudantes indígenas na UFRGS através do LEUI, e no direcionamento de ações de permanência voltadas ao ensino de línguas e letramento na universidade. Conforme anunciado na introdução deste estudo, esse aporte também pretende contribuir para as ações de permanência de grupos minoritários que estejam em construção em outras instituições de ensino superior que tenham como foco o ensino de línguas e o letramento e para pesquisas no âmbito de ações de permanência desse tipo. Para isso, retomarei as demandas que temos no curso LEUI a partir de sua configuração pedagógica atual, e também algumas lacunas ainda existentes nos ACLITS a respeito de práticas de leitura e escrita nas disciplinas e cursos de graduação. As lacunas que identifico aqui podem direcionar a escolha de possíveis interesses focais, perguntas e metodologias para o desenvolvimento de pesquisas na área da linguagem conjugadas a ações de políticas de permanência de estudantes minoritários em instituições de ensino superior.

Este capítulo se organiza em três seções, a primeira se destina a evidenciar algumas questões advindas da configuração e estruturação pedagógica em que se construiu o LEUI que demandam maior compreensão para qualificar os cursos e que podem gerar focos de pesquisa ou pontos importantes para a construção de outras ações de permanência como o LUEI, com objetivos semelhantes aos seus. Na segunda seção, faço uma síntese de alguns aportes advindos dos pressupostos teóricos na área dos ACLITS a partir da revisão bibliográfica realizada no capítulo 3. Além disso, apresento questionamentos que podem inspirar caminhos a serem seguidos nesse campo de estudos para qualificar as ações de letramento em políticas de permanência. Na seção final elenco, a partir deste estudo, focos de interesse para o desenvolvimento de pesquisa no âmbito do ensino, ou pedagogização, de letramentos para a permanência de grupos minoritários. Ao longo deste capítulo, retomo alguns dos desafios e possibilidades de orientação sugeridos aos programas de AAs pelos estudos revisados no primeiro capítulo e que entendo que possam ser abarcados em ações de permanência.

4.1 A FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA AÇÃO DE PERMANÊNCIA LEUI: QUESTÕES PARA ESTUDO

Como vimos, a estruturação curricular e o programa de conteúdos do LEUI são constituídos a partir da definição de temáticas e gêneros do discurso de relevância para a participação dos estudantes indígenas nos cursos de graduação e na comunidade acadêmica como um todo. Esse currículo é executado por meio do trabalho com projetos pedagógicos. Segundo Schlatter e Garcez, nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009), os projetos são uma proposta de produção conjunta de um grupo a partir de um tema selecionado, aos quais estão vinculados gêneros discursivos implicados na participação efetiva desse grupo nas comunidades escolares (no caso do LEUI, universitária) e fora delas. Em um projeto, se parte de uma temática ou questão de interesse, a partir da qual se desenvolve a definição de um objetivo compartilhado entre os estudantes e professores, em função do qual os envolvidos estudam e produzem um ou mais produtos finais. Em consonância com essa visão de projetos pedagógicos, estão publicações como Barbosa (2004), Hernández (2004), RGS (2009), Andrighetti (2012) e Kraemer (2012), que também contribuíram para nossa forma de realizar projetos.

Segundo a concepção de que compartilhamos, os projetos são organizados em unidades didáticas, por sua vez constituídas de tarefas pedagógicas de leitura e de produção, oral e escrita, para a construção de sentidos, e são produzidos por professores atuando no curso em colaboração com o grupo de alunos específico de cada edição. Para a formação dos professores que atuarão no curso, é importante compreender o conceito de tarefa e o planejamento de projetos pedagógicos, pois ambos são parte do dia a dia do trabalho dos professores que compartilham dessa orientação pedagógica. São as tarefas, unidades didáticas e o planejamento dos projetos que materializam e tornam explicitáveis as teorias de fundo que guiam as práticas pedagógicas.

Para entendermos o sentido de o que é uma *tarefa pedagógica*, que está primordialmente vinculada aqui às demandas de leitura e escrita que se colocam aos estudantes nos seus afazeres, apresento a definição que orienta o nosso trabalho com linguagem. Utilizamos no LEUI a definição de tarefa advinda da área de avaliação de proficiência desenvolvida no Brasil, contida no manual do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que define tarefa como um “convite para interagir no mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais

interlocutores”. (Brasil, 2006a / 2006b, p.4). A partir dessa definição de tarefa, Bulla et al. (2009) propõe a definição de tarefa pedagógica:

Uma tarefa pedagógica consiste, [...], no planejamento e direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional; consiste, pois, em um plano, uma proposta do “que fazer” (de atividades pedagógicas futuras). (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009, p.4)

O conceito de *tarefa* se contrapõe ao de *atividade* (COUGHLAN E DUFF, 1994; SCHLATTER et al., 2004), visto que a primeira está na esfera da sugestão, da proposta pedagógica, e a segunda se caracteriza por ser “um conjunto de ações com o objetivo de realizar o que foi proposto na tarefa pedagógica – ou algo diferente” (SCHLATTER et al., 2009, p. 3). A tarefa é, portanto, uma tentativa de explicitação das orientações que guiarão os fazeres dos estudantes e, nesse sentido, esse conceito pode ser explorado para qualquer contexto educacional. O que os autores mencionados acima estão salientando é que os objetivos de ensino, portanto, estarão subjacentes às tarefas, já as atividades desenvolvidas pelos participantes ao desenvolverem a tarefa também podem apontar para outros objetivos emergentes durante sua realização, objetivos esses tornados relevantes para / pelos participantes após a interpretação da tarefa, e que não necessariamente são idênticos aos objetivos planejados ou previstos pelos professores ao formularem as tarefas – os objetivos de ensino. As atividades demonstram os modos como os participantes estão compreendendo o que devem, querem ou o que preferem fazer, a partir de uma proposta educacional. Conforme discutido anteriormente, com base na convicção de que a linguagem não é transparente e que a comunicação não se dá a partir de uma metáfora do conduto (REDDY, 2000), Lea (2004) questiona a possibilidade na clareza e objetividade das tarefas: “É possível que alguém seja explícito o suficiente [sobre textos]?²⁴⁷” (LEA, 2004, p.745). A respeito disso, Schlatter et al. (2004) assumem a imprevisibilidade nas interações na sala de aula e a possibilidade de que os objetivos mobilizados nas atividades pelos estudantes sejam construídos no aqui e agora de suas interações:

[...] tarefas não podem ser generalizáveis em termos de possíveis resultados quanto a promover ou não a interação, promover ou não maior oportunidade para negociação de significado. A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, *background* cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante ou indesejável pode promover várias formas de

²⁴⁷ Can one ever be explicit enough?

participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa. (SCHLATTER et al., 2004, p. 355, grifo no original)

Procurar conhecer que tipos de tarefas pedagógicas de leitura estão sendo solicitados nas práticas letradas de que os estudantes já participam é de interesse para a fundamentação de trabalhos pedagógicos, como o LEUI, que buscam se orientar por práticas letradas relevantes para os estudantes e, portanto, de interesse para a promoção de sua permanência na universidade. O reconhecimento de que as práticas acadêmicas são diversas e múltiplas, relacionadas a diferentes cursos e disciplinas, sugere que as tarefas de leitura que produzimos no âmbito de ações de permanência mobilizem as práticas letradas de diferentes áreas acadêmicas. Sendo assim, se fazem necessárias pesquisas, sobretudo em investigações de enfoque mais diretamente pedagógico no âmbito dos ACLITS, que enfoquem tarefas pedagógicas, ou o caráter implícito de suas orientações, bem como diferentes interpretações nas/das orientações que se relacionem a noções de leitura e de escrita que estão em uso em contextos universitários de interesse. Essas pesquisas poderão contribuir ao desenvolvimento de currículos e de conteúdos programáticos sensíveis aos diferentes contextos de ensino na universidade, cursos ou disciplinas que sejam relevantes aos seus estudantes.

No LEUI, retomando a discussão iniciada anteriormente, na proposta de trabalho por projetos pedagógicos (BARBOSA, 2004; HERNÁNDEZ, 2004; RGS, 2009; ANDRIGHETTI, 2012; KRAEMER, 2012), os mesmos são desenvolvidos a partir da curiosidade e/ou necessidade de aprendizagem dos estudantes e o próprio planejar o que aprender faz parte do processo de aprendizagem (BARBOSA, 2004). A partir de leituras e discussões a respeito de projetos, e da experiência em projetos que acompanhei e que venho desenvolvendo com colegas, é possível dizer que os projetos se organizam, grosso modo, assim: o planejamento e o trabalho em sala de aula se organizam por escolhas de temáticas, de assuntos e questionamentos de interesse dos participantes; a partir dessas escolhas de temáticas e perguntas ou questionamentos de interesse, os professores em colaboração com os estudantes, escolhem textos a serem lidos e produzidos, gêneros discursivos a serem desenvolvidos ou estudados em sala de aula. Os ‘conteúdos curriculares’ mais tradicionais em aulas de língua, geralmente associados a aspectos linguísticos (como vocabulário, estruturação de parágrafos, pontuação, etc.), serão selecionados para estudo a partir das necessidades emergentes nos textos e gêneros mobilizados nos projetos. Nos Referências

Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009)²⁴⁸, a estrutura do currículo ocorre por temáticas e gêneros do discurso de interesse/necessidade de aprendizagem, sendo os projetos pedagógicos: “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 145). O projeto busca desenvolver os objetivos relacionados ao eixo temático em pauta e aos gêneros do discurso implicados e tem como meta a participação efetiva dos alunos na comunidade de estudo e na sociedade. Segundo as orientações do documento, a primeira etapa para a elaboração de um projeto é a decisão coletiva, entre alunos e professores, sobre qual projeto será realizado e o planejamento para a sua realização²⁴⁹.

Para a realização do planejamento dos projetos e das escolhas de temáticas e questionamentos de interesse dos estudantes, no LEUI e no CIEI, foram utilizados questionários²⁵⁰ (Apêndice 2 e Apêndice 3²⁵¹) no início das edições dos cursos e também o diálogo com cada grupo particular de estudantes inscritos, em cada uma das edições. O diálogo e os questionários escritos são instrumentos para sondar quais são as demandas dos estudantes em suas graduações, os objetivos dos estudantes em cada semestre, e possíveis produções que queiram publicar ou compartilhar na Universidade. Além desse diálogo de sondagem para a construção dos projetos, parte-se também de conversas sobre a política de permanência com os estudantes, que frequentemente ocorrem tratando-se de um grupo só composto por alunos indígenas, e de informações a respeito dessa política²⁵². A inserção nas discussões envolvendo a política de acesso e permanência de indígenas pode levar a compreender questões mais gerais que interessam às comunidades indígenas como um todo,

²⁴⁸ Este documento foi redigido para orientar o ensino nos níveis de ensino fundamental (do sexto ao nono ano) e médio e é usado como base para muitas das orientações propostas aqui.

²⁴⁹ Tanto os Referenciais Curriculares (RGS, 2009), focado no ensino básico, como Kraemer (2012), no ensino de português como língua adicional, e Morelo (2010), no contexto do CIEI, oferecem sugestões de temáticas aos professores, de acordo com o público-alvo em cada contexto, para a construção de currículos por projetos, por meio de exemplos de projetos, com diferentes níveis de detalhamento.

²⁵⁰ Para a construção de uma proposta de currículo fundada em projetos pedagógicos para o ensino de português como língua adicional realizada em Kraemer (2012), o modo de acesso aos interesses dos estudantes também foi a aplicação de questionários.

²⁵¹ Exemplifico no apêndice 2 a versão mais atual do questionário, realizado no início da edição do LEUI no primeiro semestre de 2013. O apêndice 3 traz o primeiro questionário desenvolvido por Bruna Morelo e por mim na preparação do projeto do CIEI, edição do primeiro semestre de 2009.

²⁵² Bruna Morelo e eu realizamos algumas reuniões com membros da antiga CAPEin e solicitamos um espaço de participação nas reuniões. Quando da nossa entrada no curso de pós-graduação, realizando projetos relacionados aos indígenas, percebemos maior abertura da CAPEin, e depois da CAF, e pudemos participar de duas reuniões para a escolha de cursos de graduação entre lideranças indígenas e a equipe da UFRGS, realizadas no ano de 2012, em Porto Alegre e em Passo Fundo, bem como ajudamos de modo singular na construção da recepção dos calouros indígenas de 2013, evento que também fomos autorizadas a presenciar.

bem como o grupo de universitários indígenas e sua organização na universidade. Somam-se a isso também as leituras a respeito de questões políticas e educacionais indígenas²⁵³.

Em projetos pedagógicos, é central a atenção concedida ao entendimento de quais são as necessidades e demandas de aprendizagem dos estudantes e, portanto, quais são os questionamentos e interesses que guiarão a elaboração do currículo por projetos. Esse ponto fundamental me parece especialmente complexo e se torna um desafio ainda maior no caso de contatos interculturais com grupos com os quais os professores têm menor familiaridade: são estudantes com *background* cultural diversificado e distante dos nossos, inseridos em áreas de conhecimento também distantes da nossa, na maioria dos casos.

Alguns dos questionamentos que surgem a partir da formação plural dos participantes em sala de aula e da busca por metas de aprendizagem relevantes e significativas a todos os envolvidos dizem respeito a como lidar com a heterogeneidade em diversos níveis: com a diversidade de interesses, demandas, experiências de vida, letramento entre os participantes, o que inclui os próprios professores. No caso dos cursos CIEI e LEUI, as diferenças entre os alunos mais salientes, para nossa percepção durante as edições realizadas, se relacionavam à proficiência de leitura em língua inglesa, a terem participado em edições anteriores do CIEI e do LEUI²⁵⁴ e aos cursos de graduação²⁵⁵ em que estavam matriculados. Nesse contexto plural, é um constante desafio levantar temas, gêneros discursivos e selecionar textos que abarquem os interesses de todos os participantes envolvidos de modo a sustentar um diálogo com a demanda de permanecer em seus cursos de graduação específicos.

²⁵³ Como vimos nos capítulos 1 e 2, as leituras sobre a situação indígena no Brasil e na instituição também contribuem para antever possíveis choques culturais e seguem sendo relevantes na convivência diária com os estudantes. Além disso, lendo sobre a educação básica é possível saber mais sobre contextos prévios de escolarização, nos estudos que abordam a educação indígena nos níveis fundamental e médio, ou sobre a educação tradicional em algumas comunidades. Sobre isso, ver: Luciano (2006); Menezes e Bergamaschi (2009); Rosado e Fagundes (2013); Terena (2013); Souza (2013).

²⁵⁴ Alguma experiência anterior com projetos torna o trabalho desenvolvido com os alunos mais fluído. Nem sempre trabalhos por projetos pedagógicos são acolhidos imediatamente pelos estudantes, que podem ter tido experiências escolares mais tradicionais e orientadas para o professor como definidor das atividades.

²⁵⁵ No decorrer dos seis anos de existência das ações de permanência CIEI e LEUI, o total de alunos matriculados no curso variou entre 78% e 11% do total de estudantes que ingressaram por meio do vestibular indígena. Considerando as nove edições abertas, contabilizando CIEI e LEUI, foram 12 os cursos de graduação representados, sobressaindo-se a presença frequente de alunos da área da saúde. De um total de 29 estudantes matriculados, 17 eram da área da saúde, seis do curso de Medicina. Do total de 50 inscrições realizadas nos dois cursos, 33 inscrições foram de estudantes da área da saúde. No número total de inscrições – cinquenta – vale lembrar que alguns alunos se inscreveram em mais de uma edição, já que é possível participar em diferentes edições pela organização de um currículo flexível, por projetos. O convite à participação foi direcionado ao grupo total de indígenas matriculados na universidade. Tentávamos acesso antes do início de cada edição, por meio de mensagens eletrônicas, divulgação “boca a boca” e agendamento de reuniões presenciais para apresentação do curso à comunidade indígena universitária. As adesões que tivemos foram de estudantes que sentiram interesse pela proposta e antes de dar início a cada edição, checávamos esse interesse novamente.

Nesse sentido, uma das fontes para a definição de objetivos e conteúdos curriculares para a construção de projetos pedagógicos se torna relevante: a “análise da sociedade, dos seus problemas, necessidades e características” (TYLER, 1977 apud KRAEMER, 2012, p.47)²⁵⁶. Esse aspecto é importante para a fundamentação do LEUI devido ao vínculo que queremos estabelecer com as necessidades dos estudantes – que se relacionam às de seus povos ou comunidades – assim como com as práticas letradas na instituição universitária. Para esse objetivo de contextualização social dos projetos pedagógicos, o arcabouço teórico-metodológico dos ACLITS é de valia, pois pode contribuir para que as pesquisas reconheçam os problemas e necessidades que se colocam para nossos estudantes, que trazem consigo questões relacionadas aos seus grupos étnicos, quando inseridos no contexto da universidade, bem como características dos contextos universitários relevantes.

Além dos interesses e necessidades dos estudantes e da visão que os professores têm sobre o que é relevante aprender, Barbosa (2004) propõe que nos projetos esses aspectos devem ser articulados com os conhecimentos construídos pela própria disciplina e, neste caso, pela cultura acadêmica, que são fundamentais para que os estudantes compreendam o mundo e nele possam se inserir²⁵⁷. No caso do ensino superior, isso está relacionado aos conteúdos curriculares acadêmicos e aos conhecimentos das ciências específicas dos cursos de graduação e de suas disciplinas. O programa curricular em desenvolvimento no LEUI busca pontos de contato entre os conteúdos curriculares dos cursos de graduação, no que concerne às práticas de leitura e escrita por meio das quais são construídos e os gêneros do discurso nos quais se dão a produção desses conteúdos curriculares, não só dos conhecimentos científicos em si, mas do uso pedagógico desses conhecimentos na academia.

A partir do exposto, propomos as seguintes perguntas orientadoras para o desenho de um curso de leitura e escrita na universidade com vistas a contribuir para a permanência dos estudantes indígenas:

- De quais cursos, disciplinas, campo de pesquisa querem / precisam participar nossos alunos?
- Quais são os gêneros enfatizados em práticas letradas de interesse e solicitados aos nossos alunos?

²⁵⁶ Outras fontes apontadas são: a “análise dos interesses, problemas, propósitos e necessidades dos educandos”; a “análise da estrutura interna dos conteúdos do ensino (TYLER, 1977 apud KRAEMER, 2012, p.47); e a “própria experiência pedagógica”, que tem em vistas melhorias em seu próprio desenvolvimento (COLL, 1996 apud KRAEMER, 2012, p.48). Essas fontes, segundo os autores, não são exclusivas, mas complementares.

²⁵⁷ A autora trata do ensino fundamental, portanto nesta publicação se referiu aos conhecimentos e conteúdos escolares.

- Como são as tarefas de leitura e escrita que se apresentam aos estudantes nesses contextos?
- Tendo em vistas a permanência e diplomação, quais são os gêneros e tarefas mais prestigiados nas avaliações dos alunos?
- Além dos gêneros que já circulam nas práticas de que querem participar, há outros que os alunos têm interesse / precisam produzir e publicar que sejam importantes para sua permanência na universidade e para os objetivos mais amplos das AAs?
- Os interesses explicitados pelos estudantes relacionam-se com os objetivos desta ação de permanência?

Na próxima seção retomaremos os estudos apresentados no capítulo 3 e suas contribuições para a construção de políticas de permanência de estudantes minoritários no ensino superior.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA

Levando em consideração que os grupos minoritários possuem práticas letradas que podem não coincidir com as práticas institucionais de ensino e expectativas de seus integrantes (HEATH, 1982, 1983; LILIS, 2003; ZAVALA, 2011), entendemos que nas ações de permanência que visam ao engajamento em letramentos e por meio de determinadas línguas / variedades linguísticas, como no LEUI, é desejável que se faça um planejamento de aquisição de letramentos e línguas (*acquisition planning*), nos termos da literatura em política linguística, que são os “esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas/letramentos, por meio de criação ou desenvolvimento de oportunidades ou incentivo para que sejam aprendidos, ou ambos²⁵⁸” (HORNBERGER, 1994 p. 78)²⁵⁹. Ao discutir a asserção de Gee, de que, embora todos os letramentos sejam potencialmente iguais, são também a um só tempo “potencial libertador e arma de opressão (GEE, 1991, p. 272).²⁶⁰” (apud HORNBERGER, 1994, p. 76), Hornberger sugere reflexões importantes para o planejamento de aquisição em contextos multilíngues: “a questão não é: como desenvolver o

²⁵⁸ efforts to influence the allocation of users or the distribution of languages/literacies, by means of creating or improving opportunity or incentive to learn them, or both.

²⁵⁹ Bruna Morelo (2012), em seu projeto de mestrado, que trata da construção curricular do LEUI, tratará mais detidamente dessa ação de permanência como uma ação de política linguística.

²⁶⁰ potential liberator and weapon of oppression.

letramento? Mas sim, quais letramentos desenvolver e para quais propósitos?²⁶¹» (HORNBERGER, 1994, p. 76). Além do contato com os estudantes, de tentar conhecê-los e escutá-los, é preciso conhecer os letramentos acadêmicos e as línguas que estão em uso nos ambientes acadêmicos de circulação do público de estudantes atendidos pelo LEUI e lançar mão desse conhecimento para a realização de escolhas sobre quais letramentos são relevantes para a aprendizagem dos estudantes indígenas que frequentam cursos que objetivam fomentar sua permanência na universidade até a diplomação. No desenvolvimento desta ação de permanência, tem se buscado, como dito na seção anterior, vincular os propósitos do LEUI às demandas de leitura e escrita das disciplinas de graduação dos estudantes e letramentos acadêmicos mais amplos, que vão, juntamente com a definição de objetivos de aprendizagem dos estudantes, moldar a construção dos projetos pedagógicos do LEUI.

Por ser importante reconhecer as razões para o ensino de determinados letramentos, e não de outros (HORNBERGER, 1994), explico brevemente aqui a motivação para a existência do LEUI, retomando a apresentação do curso realizada anteriormente. O curso foi originalmente motivado por solicitação dos estudantes, a partir de sua percepção da necessidade de leituras em inglês nos seus cursos. Além disso, o curso se motiva pela possibilidade de abertura da universidade para a diversidade étnica e pela promoção da permanência dos indígenas na universidade. Para que os indígenas permaneçam e se diplomem, manifestou-se a demanda por qualificação da participação na vida acadêmica e, para isso, se deseja contribuir por meio de oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita nas línguas inglesa e portuguesa – línguas que foram apontadas como fundamentais para essa inserção pelos grupos de estudantes indígenas que de fato frequentaram os cursos de LEUI e CIEI. Também é objetivo do curso colaborar para a criação de um espaço de desenvolvimento de crítica e reflexão a respeito de sua própria participação na universidade. Assim, no desenvolvimento das aulas foi constantemente fomentada a discussão sobre quais são as demandas colocadas a eles e quais são as demandas que eles mesmos querem apresentar à universidade, como membros legítimos dessa comunidade. Também é objetivado nos projetos pedagógicos aquilo que os estudantes indígenas querem compartilhar em termos de suas tradições e saberes. Todos esses objetivos visam a qualificar sua relação com os conhecimentos a que passam a ter acesso na universidade e que também são cobrados deles em avaliações, para, assim, contribuir para que possam permanecer na universidade até sua diplomação. Diante dessa pluralidade de demandas e objetivos, para realizar o planejamento

²⁶¹ the question is not so much: how to develop literacy? but, which literacies to develop for what purposes?

dos letramentos a serem desenvolvidos no curso, apresento a seguir uma síntese do que é proposto pelos ACLITS revisados no capítulo 3, retomando-os de modo a salientar algumas orientações da área, bem como algumas questões relevantes para a política de permanência em desenvolvimento na UFRGS.

Vimos que o interesse inaugural da área de ACLICTS foi um empreendimento analítico de reconhecimento e identificação dos modelos de letramento que estão em uso pelos sujeitos realizando as práticas letradas nas universidades, bem como a elaboração de um modelo fundamentado nos NLS, o modelo do *letramento acadêmico* (LEA e STREET, 1998). O modelo de *habilidades acadêmicas* (LEA e STREET, 1998) considera letramento como as habilidades envolvidas em leitura e escrita que, uma vez adquiridas, podem ser transferidas para o uso em qualquer contexto, de modo não problemático. O modelo da *socialização acadêmica* (LEA e STREET, 1998) entende letramento como práticas discursivas ou gêneros do discurso que precisam ser conhecidos pelos estudantes e com os quais os estudantes vão gradualmente se envolvendo a partir da experiência (LILLIS, 2001). Embora sejam modelos, ou sistematizações analíticas com base em atividades sociais, esses são os dois modelos mais familiares ou reconhecíveis aos participantes, de acordo com os ACLITS resenhados nesta dissertação, e as práticas associadas a eles se orientam para a reprodução dos discursos institucionais, que possuem status dominante na educação superior (LILLIS, 2001). São os modelos subjacentes às propostas institucionais mais difundidas para o ensino da escrita, nos contextos da Inglaterra e dos Estados Unidos (LILLIS 2001; RUSSEL et al., 2009).

Segundo a perspectiva desses dois modelos, a não conformidade da escrita dos estudantes às expectativas da universidade e às suas convenções vigentes, configuram o “problema da escrita” (LILLIS 2001, 2003), que recebe visibilidade por meio da avaliação da produção escrita dos estudantes. Esse ‘problema’ não é percebido na escrita dos professores ou da literatura científica, cuja linguagem é tida como transparente e objetiva e pela qual o conhecimento é transmitido, de acordo com a tradição acadêmica ocidental (LILLIS 2001, 2003; ZAVALA, 2010, 2011). Sob essa ótica, o problema da escrita pode ser facilmente identificado e remediado por propostas de ensino de escrita em cursos específicos para isso (LILLIS, 2001; RUSSEL et al., 2009; MOTTA-ROTH, 2009), assim como os sujeitos precisam melhorar sua capacidade de escrita em cursos extras e socializarem com participantes mais experientes em direção às práticas acadêmicas dominantes, supostamente uniformes. Por sua visão de linguagem e pela perspectiva de déficit em relação aos estudantes minoritários, também por propor uma abordagem terapêutica que visa à uniformização das práticas escrita de acordo com as práticas dominantes, esses modelos não respondem às

iniciativas de políticas de permanência levantadas aqui. Como já mencionado anteriormente, o modelo do letramento acadêmico engloba os modelos descritos acima, por incorporar a compreensão de que são mobilizadas habilidades nas práticas letradas bem como por reconhecer a necessidade de socialização para a inserção em tais práticas. Esse terceiro modelo que amplia as concepções dos modelos anteriores é o modelo que julgamos a opção mais adequada para os propósitos de ensino e aprendizagem em ações de permanência. Vimos, no entanto, que ainda não há uma pedagogia consolidada para esse modelo.

Conforme discutido no capítulo 3, o modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998) sugere tornar visível, desafiar ou jogar com as práticas discursivas oficiais e as não oficiais, e adquire, portanto, status de oposição na educação superior (LILLIS, 2001). Dentre suas características fundamentais, estão o reconhecimento da diversidade de letramentos e sua inscrição social, ideológica e cultural, assim como a relevância de serem abordados os entendimentos produzidos pelos sujeitos nos diferentes contextos para que se atinja alguma forma de compreensão das práticas letradas. Ou seja, esse modelo está aberto para as diferentes perspectivas a respeito da escrita, não só para as compreensões ou modelos de letramento de grupos hegemônicos.

As experiências dos sujeitos com letramentos e gêneros discursivos orientam suas expectativas particulares quanto às convenções e letramentos. Assim, se considerarmos os diferentes participantes e os discursos públicos ou institucionais gerados em torno do letramento, nota-se que essas expectativas nos diferentes níveis nem sempre coincidem (HEATH, 1982, 1983; LEA e STREET, 1998; BARTON, 2007; HARKLAU, 2001; FISCHER, 2008). O estudo dessas expectativas pode esclarecer a respeito das experiências compartilhadas e não compartilhadas entre os diferentes sujeitos e pode levar a uma compreensão dos valores atribuídos aos diferentes letramentos pelas comunidades locais. Em termos pedagógicos, o esforço pela explicitação é um caminho, não só para grupos minoritários, mas para as práticas acadêmicas como um todo.

Sendo assim, iniciativas pedagógicas e políticas para o ensino ou promoção do letramento acadêmico, ou de leitura e escrita acadêmica nas universidades (p.ex. LILLIS, 2001 e LEA, 2004; HIRST et al., 2004; HENDERSON e HIRST, 2007) se orientaram para haver o vínculo entre o diálogo realizado por diferentes participantes, professores e alunos, e a produção de sentidos por meio da leitura e da escrita. Na proposta pedagógica de Lillis (2001), por exemplo, esse diálogo ocorre com continuidade e em períodos longos, distantes da lógica universitária que vivenciamos hoje do *feedback* ligeiramente escrito em produções textuais, muitas vezes incompreensível aos estudantes (LEA e STREET, 1998), em que o

texto produzido é tido como produto acabado. Lillis propõe que o professor se empenhe em retomar com o estudante os sentidos que este quis/quer construir, revisitando suas falas, textos e objetivos anteriores, buscando conduzi-lo por um esforço de explicitação dos sentidos a si próprio e de adequação da comunicação desses sentidos aos seus interlocutores.

Essa busca pedagógica e de pesquisa pela explicitação de sentidos e valores atribuídos pelos sujeitos em torno da escrita é uma resposta às constatações dos ACLITS de que os estudantes não reconhecem ou desvendam facilmente as regras subjacentes à escrita nos diferentes contextos, tampouco os professores são capazes de explicitar os critérios de valorização, ou avaliação acadêmica, de produções textuais dos estudantes (LEA e STREET, 1998), constituindo as chamadas “práticas institucionais do mistério” (LILLIS, 2001; LEA, 2004). Como vimos, essas práticas misteriosas, e as confusões decorrentes delas, ao lado do discurso do déficit, podem mais facilmente atingir negativamente os sujeitos pertencentes a grupos minoritários, que não compartilham das mesmas práticas letradas que os sujeitos tradicionalmente inseridos na universidade (LILLIS, 2001, 2003; ZAVALA 2010, 2011), prejudicando assim sua participação no ensino superior.

Nesse sentido, cabe aqui reiterar a importância de estudos que tenham como objetivo desvendar aspectos desses mistérios através de análises etnográficas com vistas a descrever e explicitar como os próprios participantes vivenciam e veem o que fazem no dia a dia dos seus afazeres acadêmicos. Para tal, entre os instrumentos de geração de dados na tradição dos ACLITS estão: coleta e análise de documentos de orientação curricular e para a escrita; coleta e análise das produções escritas dos estudantes e das avaliações ou *feedbacks* que recebem; entrevistas com os participantes, observação, registro e análise de eventos de letramento.

Como vimos, há, no entanto, alguns desafios no horizonte. A viabilização pedagógica do modelo do letramento acadêmico consta nos objetivos dos ACLITS, mas também há alguns pontos para o desenvolvimento em termos teóricos: a forte relação dos ACLITS com grupos minoritários, que pode mascarar sua relevância para a educação superior em termos mais gerais, demanda ampliação na análise tanto dos grupos focais quanto dos múltiplos letramentos encontrados por estudantes nos cursos e disciplinas que frequentam. Para esse enfoque diversificado, também a agentividade dos estudantes minoritários em relação às práticas hegemônicas universitárias pode ser explorada tanto para pesquisas quanto pedagogicamente, de modo a promover a abertura acadêmica a novas práticas emergentes (HARKLAU, 2001; LEA, 2004; ZAVALA, 2010, 2011). Para finalizar, os ACLITS sinalizam que o espaço para a diversificação nas práticas letradas precisa ser, além de pesquisado, cultivado nas pedagogias em construção para o ensino do letramento, tanto em termos

curriculares mais amplos quanto por meio da legitimação em sala de aula de vozes não hegemônicas emergentes (LARSON e MARSH, 2005; LILLIS, 2001, 2003; HENDERSON e HIRST, 2007; ZAVALA, 2010, 2011).

Henderson e Hirst (2007), retomando o princípio de inclusão dos ACLITS em relação à definição dos objetivos de ensino, verificam que, na iniciativa pedagógica elaborada e executada por eles próprios (HIRTS et al., 2004), não reconheciam de fato a perspectiva de seus estudantes.

[...] somente os conhecimentos anteriores dos alunos que se encaixavam nos nossos propósitos foram usados como peças de construção [para o curso], excluindo, assim, outras formas de conhecer e fazer. Não consideramos o modo como diferentes práticas poderiam ter sido usadas para inovar e redesenhar as práticas da academia. Como resultado, o conteúdo desse espaço de aprendizagem em particular não foi transformado pelas ações e interações dos participantes.²⁶² (HENDERSON e HIRST, 2007, p.34)

Este é um exemplo de outra ação pedagógica de letramento acadêmico voltada a grupos minoritários, que incluía também estudantes indígenas, na Austrália, que revela a dificuldade de se legitimar a alteridade na prática pedagógica e nos objetivos institucionais de ensino. Se, por um lado, Lillis (2001) e Zavala (2010) defendem a crítica e contestação das práticas dominantes, por outro lado, há um questionamento a respeito de nossa capacidade de criticarmos as práticas em que estamos inseridos e as práticas e procedimentos institucionais hegemônicos que têm o poder de definir o que conta como conhecimento, o que pode ser considerado letramento e gêneros legítimos no universo científico (STREET, 2004; LEA, 2004). Vale lembrar que, segundo compromissos assumidos pela Nação Brasileira, a Convenção nº169 da OIT (BRASIL, 2011), as políticas destinadas aos povos indígenas devem levar em consideração seus interesses mediante consulta à comunidade e seus representantes.

Com base nessa síntese dos ACLITS, proponho na seção 4.2.2 algumas orientações para o estudo dos letramentos nos contextos em que se inserem os estudantes minoritários do LEUI e de iniciativas de pesquisa semelhantes em outras universidades. Antes disso, discuto na seção a seguir algumas propostas para qualificar o LEUI, respondendo às críticas e sugestões levantadas pelos ACLITS (LEA e STREET, 1998; LILLIS, 2001, 2003; ZAVALA, 2010).

²⁶² only the students' background knowledge that suited our purposes was used as building blocks, thus excluding other ways of knowing and doing. We did not consider how different practices might have been used to innovate or re-design the practices of the academy. As a result, the content of this particular learning space was not transformed by the actions and interactions of the participants.

4.2.1 A abordagem dialógica e crítica do letramento no contexto do LEUI

Ao mesmo tempo em que subjazem às práticas letradas em que os sujeitos se engajam em seus contextos naturais de ocorrência (BARTON, 2007), as demandas e as convenções de escrita são de difícil explicitação para todos os envolvidos (LEA, 2004). Não obstante, para refletir, questionar, criticar ou contestar as práticas dominantes, se faz necessário estar a par das mesmas, conhecê-las, na medida do possível. Nesse sentido, conforme apontado na seção anterior, é preciso reconhecer nas práticas quais os gêneros e tarefas são comuns e valorizados nos cursos e disciplinas de graduação frequentados pelos indígenas, bem como as metas dos próprios estudantes na universidade.

Na realização de leitura e escrita desenvolvida nos projetos pedagógicos de cada edição do LEUI e CIEI, buscou-se aproximar a proposta ao *talkback* sugerido por Lillis (2001). Entende-se a escrita como um processo de engajamento na interlocução com outros sujeitos e seus enunciados, não como um produto acabado, que deve ser avaliado²⁶³, mas que se realiza por meio também de discussões a respeito dos sentidos que os estudantes querem produzir, levando-se em conta as condições de produção dos textos (LILLIS, 2003) e também buscando enfatizar o caráter dialógico dos enunciados que produzem (BAKHTIN, 2003). Ou seja, ao escreverem na universidade, esses estudantes estarão em diálogo com a produção de conhecimento e de textos realizados na tradição acadêmica, bem como com os outros sujeitos participantes dessa comunidade, seus interlocutores.

Na atual diversificação social e étnica nas instituições de ensino superior, impõe-se um embate entre a socialização dos sujeitos e a inovação das práticas. É preciso gerar um equilíbrio entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e seus discursos, os modos como esse conhecimento vem sendo construído e, de outro lado, os objetivos de permanência de estudantes minoritários até a conclusão e diplomação do nível de ensino que cursam, sendo que os grupos minoritários trazem consigo experiências diversas de vida, letramento e ideologias, que precisam ser considerados, legitimando sua participação acadêmica. Novos interesses e vozes trazidos por estudantes de grupos minoritários não necessariamente se veem contemplados pelas tradições acadêmicas. Por um lado, seria um equívoco pensar que porque cada um desses sujeitos se inscreveu na universidade por livre arbítrio, ele precisa ou quer ser radicalmente socializado. Tampouco podemos nos ater a uma visão conservacionista (BERGAMASCHI, 2013) e estática de cultura, no sentido de que as práticas desses

²⁶³ Para maiores detalhes sobre a concepção de escrita e de sua avaliação no LEUI, ver Dilli et al. (2012).

indivíduos permanecerão as mesmas após o contato com um mundo em que, historicamente, a busca pelo conhecimento tem na leitura e na escrita práticas fortemente estimuladas e valorizadas.

No LEUI esse embate se materializa nas tentativas de superar o modelo da socialização acadêmica, buscando caminhos diferentes, desconhecidos e em construção, para um ensino ancorado no modelo do letramento acadêmico. Para tal, a valorização de outros conhecimentos, extra-acadêmicos, e das identidades e culturas indígenas, inclusive de suas línguas, e o respeito aos objetivos políticos trazidos para a academia se dá não somente pelo apreço e interesse intercultural que se busca cultivar nas interações com os estudantes, mas também na inclusão desses aspectos nos projetos pedagógicos de ensino, seja por meio da decisão conjunta de temas, da seleção de textos, de tarefas que buscam ativar conhecimentos prévios e promover o diálogo intercultural, como também pela reflexão proposta quanto à participação crítica do estudante nas práticas acadêmicas. Por ora, não parece haver outras disciplinas ou cursos da UFRGS em que isso seja tão exequível como no contexto desta ação de permanência, tendo-se em vista que o grupo discente é composto unicamente por estudantes indígenas e que é neste espaço institucional que eles têm a oportunidade de se encontrar sistematicamente para refletirem juntos sobre as práticas da vida universitária na interação com participantes mais experientes e preparados para discuti-las, questioná-las e negociá-las. Em seus cursos, os estudantes em geral não têm outro colega indígena nas disciplinas curriculares, e muitas vezes estão frequentando “anonimamente” os espaços universitários²⁶⁴.

Quando se trabalha com um grupo de uma minoria étnica, há a oportunidade de abertura para o desenvolvimento de uma visão crítica em diferentes níveis durante a realização de encontros. Por sua própria condição minoritária, eles são os que mais frequentemente experienciam um sentido de dissonância com as práticas discursivas institucionais prevalentes, portanto “são facilmente capazes de problematizar o status ‘dado’ de tais práticas e de tornar visíveis tanto sua natureza como sua força ideológica²⁶⁵” (LILLIS, 2001, p.36, grifo da autora). A crítica reflexiva aos modos hegemônicos pode orientar tanto a elaboração dos projetos e das unidades didáticas, a seleção de textos, as discussões propostas em sala de aula, a escolha de produções escritas e produtos finais para eventual publicação a

²⁶⁴ Nesses seis anos do vestibular indígena, ainda hoje percebo reações de surpresa de colegas e professores da UFRGS ao comentar sobre os indígenas que estudam na universidade.

²⁶⁵ are easily able to problematise the ‘given’ status of such practices, and make visible both the nature of such discourse practices and their ideological force.

serem desenvolvidos nos projetos pedagógicos. Ou seja, pode constituir-se em um objetivo transversal do currículo como um todo.

Segundo a pedagogia proposta por Lillis, é preciso considerar-se diretamente a tensão entre prover acesso aos recursos simbólicos privilegiados e ao mesmo tempo problematizar tais recursos (LILLIS, 2001, p.166). Em outras palavras, estamos em um momento em que é possível criticar, a partir do viés teórico opositivo do modelo do letramento acadêmico (LEA e STREET, 1998; LILLIS, 2003), e essa crítica às práticas hegemônicas em uma ação de permanência requer reflexão. Estudos que apresentem experiências de indivíduos minoritários que de fato contestam as convenções dominantes universitárias em seus contextos não foram abordados por Lillis (2001) tampouco por Zavala (2010, 2011), embora ambos sugiram tal contestação. Desconhecemos em que medida a contestação pode ser do próprio interesse ou benefício dos estudantes que chegam, cada um, à universidade motivados por diferentes interesses e que muitas vezes explicitam o desejo pela identidade acadêmica: eles desejam estar na universidade e fazer parte dela, alguns mais críticos, outros nem tanto²⁶⁶. Porém, participar e construir a noção de pertencimento de maneira mais ou menos crítica em relação aos valores dominantes talvez não sejam caminhos excludentes (LEA e STREET, 1998), mas fazem parte do processo de permanência e da polifonia desejada na academia (SOUZA, 2013).

Por outro lado, corroboro o ponto de vista de Lillis (2003) sobre estarem os estudantes minoritários mais suscetíveis a calarem seus próprios entendimentos e suas demandas por inserção de novas questões de aprendizagem, é uma questão que envolve estruturas de poder. Quatro dos princípios para o desenho de cursos que se orientam para o letramento acadêmico, elencados por Lea (2004), se relacionam à polifonia defendida por Lillis (2003) e Souza (2013). Esses princípios constituem-se como esforços pedagógicos para o exercício dialógico e de empoderamento dos estudantes: “Levar em conta as dimensões de poder dos procedimentos e estruturas institucionais e o modo como estão implicadas na produção de textos.²⁶⁷”; “Tentar criar espaços para a exploração de diferentes significados e entendimentos

²⁶⁶ De meu próprio contato com os estudantes indígenas, compreendi que alguns se engajam muito mais em refletir, ou em compartilhar suas reflexões, sobre os processos a que estão submetidos ao entrarem nas suas graduações, ao migrarem para a cidade, aos saírem de suas comunidades tradicionais. Outros chegam ao curso com o objetivo de se instrumentalizar para o contato, e demandam eficiência no ensino, pragmatismo, conteúdos gramaticais. Para esses últimos, a abordagem proposta pelo LEUI pode ser entendida como uma distorção do objetivo que os trouxe até a universidade e ao próprio curso. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre como viabilizar ambas as demandas.

²⁶⁷ Acknowledges the power dimensions of institutional structures and procedures and the ways that these are implicated in text production.

por todos os participantes do curso.²⁶⁸”; “Não criar uma dicotomia entre outros letramentos e letramentos acadêmicos.²⁶⁹”; e “Reconhecer as lacunas entre as expectativas e os entendimentos de estudantes e tutores a respeito dos textos envolvidos na aprendizagem.²⁷⁰” (LEA, 2004, p.744).

Acredito que é própria da abertura da universidade a públicos não tradicionais a tensão entre as práticas letradas universitárias e os novos sujeitos nelas engajados. Um caminho de diálogo, e não de imposição, seria as instituições de ensino, como espaços educacionais que também são, aproveitarem a diversidade para seu próprio desenvolvimento, para o enriquecimento dos debates que promovem e para estimular a legitimação dos indivíduos na comunidade acadêmica e fora delas. Conforme dito anteriormente, para promover a crítica e o dialogismo, o currículo do LEUI propõe temáticas e recortes ‘indígenas’, de certo modo, relacionados às áreas de conhecimento dos cursos de graduação dos estudantes (saúde, educação, etc.). A própria abertura aos interesses dos estudantes indígenas se configura como uma forma de contestação ante o silêncio ou ausência da universidade em relação às comunidades indígenas e suas demandas e vozes, dentro dos currículos de seus cursos de graduação. Para exemplificar esse silêncio, trago o exemplo do trabalho de conclusão do curso de Enfermagem de uma das estudantes Kaingang que ingressou pelo vestibular indígena. No trabalho intitulado “Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa”, a então formanda assim justificou a escolha do assunto abordado em sua monografia: “Como indígena da etnia Kaingang e acadêmica de enfermagem, percebi que, durante o curso de graduação, as questões de saúde das mulheres indígenas são pouco abordadas, não sendo consideradas as suas especificidades e o contexto em que vivem”. (MARCOLINO, 2012, p. 8). Não foi solicitado a essa estudante aprender sobre a saúde da mulher indígena como um conteúdo curricular na graduação, de modo que ela por si realizou, no seu trabalho de conclusão, uma pesquisa em busca desse conteúdo de interesse para seu próprio povo.

Contestar, nesta ação de permanência, é, portanto, em primeiro lugar, criar espaço para interesses de estudos legítimos e diversos, o que também é uma crítica indireta às práticas dominantes que não contemplam populações indígenas e as suas demandas para a ciência acadêmica. A criação de espaços coletivos e reconhecidos para temáticas de interesse indígena pode fomentar a consolidação de outras vozes (LILLIS, 2003) dentro da instituição

²⁶⁸ Attempts to create spaces for exploration of different meanings and understandings by all course participants.

²⁶⁹ Does not create a dichotomy between other literacies and academic literacies.

²⁷⁰ Recognizes the gaps between students’ and tutors’ expectations and understanding of the texts involved in learning.

universitária, agregando-se às iniciativas dos sujeitos, como a de Marcolino (2012) mencionada no parágrafo anterior, e também agregando-as. Essa é uma forma de promover a renovação das práticas universitárias e pedagógicas vigentes.

Nesse sentido, desenvolver o posicionamento crítico torna-se essencial para os estudantes indígenas, dada a relação assimétrica longa que houve entre suas comunidades e a comunidade acadêmica, os preconceitos enfrentados (SOUZA, 2013). Também por ser um modo de lidar com práticas sociais com as quais ainda não haviam lidado antes e que podem estimular visões negativas e deficitárias sobre si mesmos. Nesse sentido, promover uma compreensão crítica das práticas nas quais esses indivíduos pretendem participar vai além de se oferecer acesso a determinadas práticas, como no modelo da socialização. Posicionar-se criticamente envolve escolhas para a construção de sentido mais informadas, aprender a fazer escolhas que trabalhem a favor dos interesses individuais e comunitários, políticos e acadêmicos, para que possam saber participar e legitimar seus posicionamentos na comunidade acadêmica e em suas próprias comunidades, não apenas ou exclusivamente em uma delas.

Retomo uma das questões colocada pelo campo da política linguística já mencionada anteriormente e que dialoga com a construção de ações de políticas afirmativas como o LEUI: “a questão não é: como desenvolver o letramento? Mas sim, quais letramentos desenvolver e para quais propósitos?” (HORNBERGER, 1994, p.76). Acredito que em uma ação de permanência os letramentos almejados precisam estar vinculados criticamente às demandas de letramentos postas aos grupos minoritários na universidade e às demandas que esses grupos pretendem incluir nessas práticas. Assim, criticar em uma ação de permanência não significa ruptura ou rejeição à participação, mas a criação de um espaço coletivo para interesses de estudo legítimos e diversos, voltado ao desenvolvimento reflexivo de novas vozes não hegemônicas na universidade. Ensinar letramentos, nos termos da literatura do campo da política linguística, ou fomentar letramentos, tem em vista legitimar posicionamentos dos estudantes nas comunidades indígenas e acadêmicas, bem como promover uma visão positiva e não deficitária de si mesmos ou dos outros.

Por meio da exploração de questões relevantes para a vida dos sujeitos indígenas, tentou-se não reproduzir modelos hierárquicos de poder, como ensinam Larson e Marsh (2005), na área do letramento crítico. Isso envolve manter o LEUI aberto para a diversificação de gêneros a serem incluídos na agenda de estudos. Um exemplo dessa diversificação foi o projeto pedagógico desenvolvido no segundo semestre de 2012, quando os alunos sinalizaram que gostariam de realizar uma pesquisa sobre os modos como suas

comunidades tradicionalmente se envolviam nas áreas de conhecimento em que realizavam suas graduações: Agronomia (Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias), Pedagogia (Ciências Humanas e Sociais) e Fisioterapia (Ciências da Saúde). Os principais gêneros (des)envolvidos nesse projeto pedagógico para a consolidação da saída de campo foram o texto de divulgação da saída, projeto para solicitação de recursos, relato da saída, e documentário audiovisual. Pelo que conhecemos dos cursos e dos relatos de experiências desses estudantes, esses não são gêneros frequentes em suas graduações, mas se fizeram necessários para que se atingisse o objetivo dos estudantes de compreender melhor a tradição do conhecimento e a forma de compartilhá-lo de seu povo Kaingang em relação a suas áreas de estudo na universidade²⁷¹.

Uma das orientações às universidades e aos seus programas de AAs, trazida no primeiro capítulo, é que se abra o diálogo, dentre outros temas, a respeito do racismo que ocorre nas instituições sem silenciar as diversas manifestações (SOUZA, 2013; BERGAMASCHI, 2013). Cursos compostos por estudantes indígenas, como o LEUI, são espaços que possibilitam haver a abertura para discussão dessas temáticas, sempre que se tornarem relevantes, e também é um espaço que pode servir como preparação para o debate público dessas questões, para o qual são frequentemente solicitados como representantes de seus povos, sendo assim um espaço para a valorização da identidade indígena e exercício desses estudantes como agentes interculturais (TERENA, 2013; BERGAMASCHI, 2013).

Esses pequenos relatos sobre a organização e as atividades realizadas no LEUI elencadas anteriormente ilustram os modos como o curso vem buscando construir com os participantes uma crítica às práticas hegemônicas por meio da geração de espaço para a diversificação das práticas e vozes, de acordo com as orientações dos ACLITS retomadas no início da seção 4.2.

4.2.2 Futuras pesquisas para qualificar ações de letramento para a permanência de cotistas na universidade

Como salientado por Harklau (2001) e Lea (2004), é preciso manter em consideração múltiplos letramentos associados às experiências dos estudantes na negociação de textos variados que integram a aprendizagem em diferentes áreas universitárias (HARKLAU, 2001; LEA, 2004). Conhecer quais são as línguas ou variedades linguísticas, gêneros e tarefas pedagógicas em uso, prestigiadas ou valorizadas, nos cursos de graduação frequentados pelos

²⁷¹ Para maiores detalhes sobre este projeto específico, ver a monografia de Gasparine (2013).

indígenas, é uma demanda imbricada na própria crítica às práticas letradas. Entendo que a construção da crítica deve estar acompanhada de proposições, ou alternativas, aos fazeres criticados, sobretudo porque, no caso do LEUI, por exemplo, as críticas se direcionam não somente às práticas desenvolvidas no contexto interno ao curso, mas às práticas de leitura e escrita da universidade, uma constante no horizonte deste tipo de trabalho, e essas práticas têm sua fundamentação histórica no contexto em que ocorrem.

Ao construirmos um curso que visa ao desenvolvimento do letramento acadêmico para a permanência, o conhecimento detalhado sobre as práticas em vigor pode fundamentar e justificar tomadas de decisão quanto a línguas ou variedades linguísticas, temáticas, gêneros e tarefas pedagógicas a serem utilizadas nas aulas de LEUI, ou seja, para realizar um planejamento de aquisição coerente com as necessidades de aprendizagem dos participantes nesse contexto (HORNBERGER, 1994). Conhecendo alguns aspectos das práticas letradas em que se envolvem na universidade, podemos atualizá-los na construção dos projetos pedagógicos e unidades didáticas, e do planejamento pedagógico do LEUI. Uma sugestão para pesquisa nesse sentido é a realização de estudos etnográficos que dialoguem com diversos momentos da construção de um planejamento de uma ação de política linguística, como explica Canagaraja (2006):

A pesquisa etnográfica pode ajudar em diferentes estágios do planejamento linguístico – ou seja, antes, durante e depois da implementação. [...] Idealmente [...] a etnografia pode contribuir no que consideramos o ciclo da política linguística – provendo feedback nos diversos estágios da política.²⁷² (CANAGARAJAH, 2006, p.157-8)

Na busca por entendimentos a respeito das práticas letradas, a observação dos encontros sociais em que ocorrem as disciplinas e dos eventos de letramento em sala de aula é ainda uma demanda colocada às ações das políticas de permanência em desenvolvimento nas instituições de ensino superior que propõem o ensino de letramento acadêmico. Como visto nos ACLITS revisados, há o predomínio da entrevista ou da conversa em torno das produções textuais para a geração de dados. Se considerarmos que nem estudantes, nem professores, são capazes de explicitar normas, regras, convenções e critérios de avaliação subjacentes à escrita (LEA e STREET, 1998; LEA, 2004), criam-se oportunidades para a confusão quanto ao que é esperado em cada contexto quanto à escrita (LILLIS, 2001; Zavala, 2010). A isso, soma-se o discurso do déficit em relação aos estudantes minoritários. A dificuldade de explicitação, as

²⁷² Ethnographic research can help in different stages of language planning - that is, before, during and after implementation. [...] Ideally, [...] ethnography can help in what we might consider a language policy cycle - providing feedback on the diverse stages of a policy.

práticas institucionais do mistério e o discurso do déficit exigem metodologias complementares ao uso da entrevista, que possam esclarecer sobre aspectos subjacentes aos valores expressados pelos sujeitos em suas falas a respeito da experiência que vivenciam ou vivenciaram.

Os estudos que realizaram observação de eventos (CANAGARAJAH, 1997; LILLIS, 2001; HIRST et al., 2004; LEA, 2004; HENDERSON e HIRST, 2007) se focaram em cursos ministrados, elaborados ou desenvolvidos pelos próprios pesquisadores, ou seja, houve a investigação sobre seus contextos pedagógicos de trabalho. É uma exceção a observação de eventos de letramento ocorridos em cursos ou disciplinas universitárias, como a realizada em Harklau (2001), que acompanhou estudantes em seus contextos acadêmicos e escolares, observando eventos de letramento nos quais não estava atuando como professora. Nenhum estudo realizado na área dos ACLITS usou essa abordagem no âmbito nacional, de acordo com o presente levantamento bibliográfico. Sendo assim, pesquisas que proponham observação, registro e análise de eventos de letramento em diferentes disciplinas acadêmicas de graduação, além de responder a uma demanda da própria área de pesquisa dos ACLITS, seriam uma fonte à elaboração de ações de letramento para a permanência. No caso do LEUI, seria uma alternativa ao modo como o curso vem sendo desenvolvido. Esse tipo de estudo se torna ainda mais relevante se estiverem operando, nesses contextos, práticas institucionais do mistério, como as que foram identificadas em outros contextos (LILLIS, 2001; ZAVALA, 2011). Complementarmente a essa perspectiva, Morelo (2012) previu a observação dos encontros de realização de duas edições do LEUI.

Outra razão para o desenvolvimento de estudos etnográficos que descrevam os eventos de letramento nos diversos contextos acadêmicos é a necessidade de ter acesso às tarefas pedagógicas propostas aos estudantes e às atividades situadas que se desenvolvem a partir das tarefas, que são constituintes de práticas letradas em contextos educacionais. A análise dos textos e das tarefas registradas pela escrita, caso haja tais registros, precisa ser conduzida em relação aos seus contextos de ocorrência e também em relação a conversas ou entrevistas com outros participantes, como os professores, monitores e colegas não indígenas dos nossos alunos. Essa diversificação dos sujeitos de pesquisa é uma orientação (LEA, 2004) para que questões pertinentes a toda a comunidade e suas práticas letradas não sejam exclusivamente vinculadas aos estudantes minoritários.

Como apontado por Brian Street na sua fala em um colóquio²⁷³ no Brasil em 2012, o ideal seria a realização do ensino do letramento, da escrita e leitura, em colaboração com professores de outras áreas do saber, como os que atuam em cursos das áreas da Saúde ou Agrárias, áreas nas quais os professores da área das linguagens não participam diretamente, necessariamente. No entanto, o próprio professor Street considerou que essa é uma missão difícil de cumprir, referindo-se às suas próprias experiências de tentativas de colaboração com colegas de outras áreas. Todavia, considero a possibilidade futura de realizar um trabalho conjunto com integrantes de outras áreas para a construção do LEUI: é importante o envolvimento de professores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento²⁷⁴, haja vista a inserção desse tipo de ação de permanência em programas de AAs, que por sua própria natureza são atravessados por muitos interlocutores, colabores e interesses (pesquisa, ensino, assistência estudantil, ações de extensão nas comunidades minoritárias, diálogo com professores e monitores de estudantes indígenas, etc.).

Como visto, os *eventos de letramento* são unidades observáveis de comportamento e unidades de análise consagradas nos NLS, porém a respeito das *práticas de letramento* somente se podem fazer inferências, por seu caráter ideológico (STREET, 2000; BARTON, 2007), por meio de pesquisas extensivas, geralmente etnográficas. As práticas letradas são concebidas em um nível de abstração e se referem tanto aos eventos e padrões de atividades dos sujeitos nos eventos de letramento, às conceituações por eles elaboradas relacionadas ao uso de escrita e/ou da leitura, bem como à relação de tudo isso aos contextos sociais e culturais de um modo mais amplo. A inferência sobre os “padrões comuns no uso da leitura escrita em uma determinada situação²⁷⁵” e sobre o que as pessoas trazem do “seu conhecimento cultural para uma atividade²⁷⁶” (BARTON, 2007, p.36) exige uma conjunção metodológica que possa dar conta da análise de diversos aspectos que se inter-relacionam:

²⁷³ IV Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, ocorrido em agosto de 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

²⁷⁴ Conforme já mencionado, no contexto do LEUI, a grande área do conhecimento mais visada pelas comunidades indígenas é a área das Ciências da Saúde, representada em 21 vagas da totalidade de 50 vagas abertas para o vestibular indígena até 2012. Dada a significância desses números, as práticas de leitura e escrita acadêmica dessa área merecem atenção na permanência dos estudantes na universidade, especialmente as práticas dos cursos de graduação de Odontologia, Medicina e Enfermagem. Além disso, dentre todos os estudantes que entraram via vestibular indígena, o CIEI e o LEUI contaram com maior frequência de estudantes indígenas cursando Medicina, que manifestaram em muitas ocasiões as exigências dessa graduação por regularidade e intensidade nos estudos, leitura e conhecimento de inglês. Há também o entendimento disseminado de que o vestibular para esse curso representa uma barreira de acesso, por sua grande densidade de candidatos por vaga e médias altas exigidas nos concursos vestibulares, o que está associado à entrada de candidatos habituados às rotinas intensas de estudo e familiarizados com avaliações eliminatórias.

²⁷⁵ common patterns in using reading and writing in a particular situation.

²⁷⁶ their cultural knowledge to an activity.

tarefas de leitura e escrita envolvidas, documentos escritos (das disciplinas e institucionais, bem como os textos produzidos pelos estudantes, plataformas virtuais de ensino, comunidades online de estudos, etc.), pontos de vista e interpretações de diferentes participantes, eventos de letramento nos contextos enfocados, políticas externas ou institucionais que interferem nas práticas de estudo e discursos. A construção dos sentidos pelos participantes exige uma metodologia menos restrita, que supera a situação observada e se destina a estudar algo mais amplo, as “convenções e pressupostos subjacentes acerca dos eventos de letramento que os fazem funcionar” ²⁷⁷ (STREET, 2000, p.21). Não é uma tarefa simples, tome-se como exemplo a própria lacuna nos ACLITS de estudos dessa dimensão.

Podemos partir do princípio, ou da nossa própria experiência, de que as práticas institucionais do mistério fazem parte da universidade em que estamos. No entanto, cada contexto, e até mesmo cada professor (LEA e STREET, 1998), produz seus letramentos e valores a respeito deles, que são social e historicamente situados. Como demonstrado no estudo de Harklau (2001), nem sempre os discursos a respeito das práticas institucionais refletem o que ocorre, a exemplo da grande valorização da escrita nos discursos públicos e escolares, que estava em contradição com a pouca realização de escritas longas nos cursos frequentados pelos participantes do estudo em uma universidade nos Estados Unidos. Os estudos de Lea (2004) e Zavala (2011) também demonstram que há diversidade de gêneros na academia, embora isso possa ser dissimulado pelos gêneros propostos em avaliações ou pelas orientações dos professores aos estudantes para a escrita de ensaios. Sendo assim, segue em perspectiva estudar as práticas universitárias locais, e dentro das possibilidades, compartilhar esses entendimentos nas ações de permanência direcionadas aos novos públicos estudantis, que estão nos enfrentamentos cotidianos da vida acadêmica aprendendo a lidar com essas práticas.

A partir do que foi apresentado até aqui, sistematizo algumas questões possíveis para futuras pesquisas na área dos ACLITS voltadas às políticas de permanência e aspectos que podem ser considerados nas práticas pedagógicas em ações de permanência como o LEUI. Todos esses aspectos podem informar as ações de letramento a respeito das demandas de leitura e escrita enfrentadas pelos estudantes minoritários ao integrarem a universidade, de modo a contribuir para a permanência desses estudantes mais efetivamente. Eles dão continuidade às perguntas elencadas anteriormente que partiram da experiência pedagógica com projetos realizadas no CIEI e no LEUI.

²⁷⁷ There are clearly underlying conventions and assumptions around literacy events that make them work.

- Como se caracterizam os eventos de letramento de que participam os estudantes indígenas em suas graduações?
- Que gêneros são mobilizados nas práticas de letramento nos contextos de interesse / durante esses eventos observados? Há gêneros não valorizados que são importantes para a aprendizagem dos estudantes? Em que língua(s) ocorrem?
- Em que medida há a explicitação de tarefas (propostas pedagógicas) orientando a participação dos estudantes para a realização de leitura e escrita nas disciplinas?
- Como é o *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos em leitura e escrita?
- A partir de uma análise pela perspectiva dos participantes, é possível dizer que há práticas institucionais do mistério?
- Como podemos desenvolver / ensinar / discutir de modo mais explícito os gêneros e tarefas que circulam nos diferentes cursos / disciplinas?
- Há discursos a respeito da participação de estudantes minoritários? Esses discursos são deficitários? Há espaço para o dialogismo (Lillis, 2003) nos eventos observados?
- Há a realização de colaboração científica com os estudantes minoritários?

Neste capítulo fiz uma retomada dos capítulos anteriores buscando sintetizá-los em orientações para o desenho de cursos de leitura e escrita ancorados no modelo de letramento acadêmico. Ao levantar algumas lacunas dos ACLITS, em especial, a sistematização ainda incipiente da proposta do modelo de letramento acadêmico em cursos de leitura e escrita para estudantes minoritários em universidades no Brasil e no exterior e a falta de estudos etnográficos que visem a descrever as práticas de leitura e escrita valorizadas nos diferentes cursos e disciplinas frequentadas por esses estudantes, levantei também uma série de questões que poderiam ser foco de pesquisas com vistas a qualificar as ações de políticas de permanência relacionadas ao uso da linguagem e aos letramentos necessários e valorizados para fazer a vida na universidade. A seguir, passo às breves considerações finais, retomando o enquadre deste trabalho e, dessa forma, retomando a minha própria trajetória de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2016 a metade das vagas do ensino superior público no Brasil estará destinada preferencialmente à concorrência entre estudantes cotistas que cursaram o ensino médio público, estudantes de baixa-renda, pretos, pardos e indígenas por meio de uma política de ações afirmativas instituída pela Lei das Cotas nacional (Lei nº 12.711/2012). Hoje, as universidades estão em vias de adaptação a esse percentual, de acordo com o prazo previsto. A UFRGS iniciou seu Programa de Ações Afirmativas em 2008, e atualmente trinta por cento das vagas do vestibular se destinam à concorrência dos cotistas nas categorias de renda e cor determinadas pela Lei. Além disso, esta Universidade criou, desde 2008, dez vagas suplementares anuais para povos indígenas, estabelecendo a política de acesso de estudantes indígenas. Após o ingresso pelo acesso diferenciado, as universidades podem desenvolver diferentes ações para a construção de políticas de permanência de universitários de grupos minoritários até sua diplomação. As ações de ensino de língua e letramento aos universitários indígenas integrantes das iniciativas pedagógicas da política de permanência da UFRGS que foram descritas neste trabalho integram a experiência de seis anos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. No caminho realizado nas nove edições semestrais oferecidas ao todo até o primeiro semestre de 2013 pelos cursos de Inglês para Estudantes Indígenas e o de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas, minha colega Bruna Morelo e eu, Camila Dilli, com a contribuição de professores e professores estagiários, nos empenhamos para a fundamentação teórica dessa ação específica do campo dos Estudos de Letramento Acadêmico (LEA & STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004). A recente presença de indígenas e estudantes de outros grupos que tradicionalmente não frequentavam os espaços de aprendizagem e pesquisa das universidades (minorias religiosas, etárias, sociais, etc.) inaugura processos de democratização do ensino superior que ainda estão em vias de consolidação.

Destinado a professores da área de Letras e das outras áreas que recebem os estudantes indígenas, comissões acadêmicas e administrativas que se dedicam às políticas de Ações Afirmativas, da UFRGS e de outros contextos acadêmicos e setores educacionais que lidam com o acesso e ao acolhimento e inserção dos indígenas no ensino superior, neste trabalho desenvolvi a reflexão sobre propósitos e fazeres das ações pedagógicas de letramento para indígenas na UFRGS, como essas ações se relacionam com as outras iniciativas acadêmicas que visam à permanência, possíveis rumos e parceiros indígenas e não indígenas nessa

jornada de enfrentamentos com a diversidade provocada pela presença de alteridades originárias nas academias brasileiras.

Além de fomentar a continuidade das ações de permanência que desenvolvemos na UFRGS, espero que os subsídios oferecidos pela discussão da organização teórica e pedagógica dessas ações de permanência que dizem respeito ao uso da linguagem na universidade e aos letramentos exigidos nos cursos de graduação possam servir à criação, manutenção e qualificação de cursos na área das linguagens para a permanência de estudantes minoritários em outras instituições de ensino interessadas em construir sentidos dialogicamente com seus estudantes e desconstruir os discursos deficitários em relação a eles, tendo em vista a formação de uma comunidade científica mais polifônica, diversificada e plural.

O contexto nacional de formação dos programas de ações afirmativas e da participação dos povos indígenas nesses processos aponta ainda diversas demandas, que vão desde a elaboração de dados censitários ou estatísticos mais precisos – a respeito da conclusão dos níveis fundamental e médio de ensino pela população indígena e de sua presença no ensino superior hoje e ações institucionais desenvolvidas em resposta a essa presença – até soluções administrativas locais nas universidades para a execução institucional de objetivos como a consolidação de colaborações de ordem científica, entre as comunidades indígenas e as acadêmicas, e de construção coletiva de conhecimento e dos ideais basais das políticas afirmativas, como a construção de uma nação efetivamente multicultural e pluriétnica e a reversão dos processos históricos de estigmatização dos povos ameríndios originários.

À semelhança das metas educacionais das escolas indígenas, ao trabalhar em ações que visam ao desenvolvimento de leitura e escrita por estudantes universitários indígenas, pretendo que, por meio da construção da participação em discursos que se organizam através da escrita, os estudantes possam produzir, também academicamente, os conhecimentos e culturas que considerem seus, não só os conhecimentos tradicionalmente reconhecidos em currículos acadêmicos. Apresentar o contexto de criação das propostas de acesso ao ensino superior destinadas aos povos indígenas no Brasil, no âmbito das políticas afirmativas, descrever as políticas de acesso e permanência para indígenas na UFRGS, principalmente as relacionadas ao ensino de língua e letramento, e propor um marco teórico apropriado para o desenvolvimento de ações de permanência que têm como fundamento o ensino da leitura e da escrita na universidade para estudantes indígenas foi um modo – dentro da academia, em uma iniciativa no contexto do *Juruá Reko* – de colaborar com o diálogo intercultural nas

universidades, de trazer um pouco das cinzas escuras das fogueiras antigas do Brasil que assam o bolo de milho para, como companheiros, colorir o nosso pão branco de todo dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEARN, L. M. Language and agency. In: **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 30, p. 109-137. 2001.
- ALMEIDA, N. P. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Rio de Janeiro, 2008. 153 p.
- ANDERSON, A. B.; TALE, W.B.; ESTRADA E. Low Income Children's Preschool Literacy Experience: Some naturalistic observations. In: **The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, San Diego, v. 2, n. 3, p. 59-65. 1980.
- ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: Juliana Roquele Schoffen et al. (Org.). **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. 1ed. Porto Alegre: Bem Brasil Editora, 2012, v. 1, p. 71-90.
- ANGELIL-CARTER, S. (Ed.) **Access to Success: Literacy in Academic Contexts**. Cape Town: University of Cape Town Press, 1998. 208 p.
- ASHCROFT, H.; G. GRIFFITHS; H. TIFFIN. **Post-colonial studies. The key concepts**. 2 ed. Londres: Routledge, 2000. 275 p.
- BANIWA, G.; HOFFMANN, M. B. Introdução. In: LUCIANO, G. J. dos S.; OLIVEIRA, J. C.; HOFFMANN, M. B. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010. (Série Saberes Indígenas)
- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M (Ed.). **The Dialogic Imagination**. Four Essays by M. Bakhtin (trans. C. Emerson and M. Holquist). Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos? In: **Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 8-13. 2004.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 1994/2007. 245 p.
- _____. Directions for Literacy Research: analysing language and social practices in a textually-mediated world. In: **Language & Education**, v.15, p. 92-104. 2001.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998. 299 p.

- _____. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BENGOA, J. **La emergencia indígena en América Latina**. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000. 341 p.
- BERGAMASCHI, M. A. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 129-141.
- BESNIER, N.; STREET, B. Aspects of Literacy. In: INGOLD, T. (Ed.) **Encyclopedia of Anthropology**, 1994. p. 527-562.
- BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2003.
- _____. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2011.
- _____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador**. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília: MEC, 2006a.
- _____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato**. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília, MEC, 2006b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/celpebras/2010/manual_do_examinando_2-9-2010.pdf>
- _____. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. Brasília: OIT, 2011.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1997. 287 p.
- _____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 5, p. 24-30. 2007.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: **II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas**, UNC., 2009. 12 p.

- CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/MN/UFRJ, 2008. 11 p.
- CANAGARAJAH, A. S. **Safe Houses in the Contact Zone**: Coping Strategies of African-American Students in the Academy. **College Composition and Communication**, v. 48, n. 2, p. 173-196. 1997. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/358665>>
- _____. **Critical academic writing and multilingual students**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002. 279 p.
- _____. Ethnographic Methods in Language Policy. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 153-169.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- CARACTERÍSTICAS gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **A crise do indigenismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 95 p.
- CASTRO GÓMEZ, S. “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes”. In: J. SAAVEDRA L. (Ed.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007. p. 291-307.
- COHEN, M. Listening to students’ voices: what university students tell us about how they can learn, paper presented to *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, 1993.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicodapegógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996. 200 p.
- COMBER, B. Critical literacy in the Early Years: What does it look like? In: LARSON, J.; MARSH, J. (Ed.), **Handbook of Early Childhood Literacy**. London: Sage, 2003. 436 p.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. A. Same task, different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (Ed.) **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 173-191.

- COOK-GUMPERZ, J. Situated Instructions: Language Socialization of school-age children. In: **Child Discourse**. ERVIN-TRIPP, S.; MITCHELL-KERNAN, C. (Ed.). New York: Academic Press, 1977.
- CREME, P.; LEA, M. Student writing: challenging the myths. In: P. THOMPSON (Ed.). **Academic Writing Development in Higher Education: Perspectives, Explorations and Approaches**. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1999.
- DILLI, C. **Práticas de letramento e Política de Permanência de estudantes indígenas na UFRGS: orientações em leitura e escrita acadêmica**. Projeto de Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2011. 29 p.
- DILLI, C.; MORELO, B. Participar no mundo que se faz em inglês: uma aprendizagem intercultural. In: **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 38-43. 2011.
Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/revistabemlegal>>, acessado em 20/01/2012.
- _____. Uma unidade didática dialogando com estudos de letramento acadêmico. (em preparação).
- ESTATÍSTICAS sobre educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. **Witchcraft, Oracles and Magic Amongst the Azande**. Clarendon Press, 1937.
- FERES, J. J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional**. Rio de Janeiro: IES/UERJ. 2011. 10 p.
Disponível em: <http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_uerj.pdf>.
Acesso em: 29 abr. 2013.
- _____. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. In: **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.
- FIALHO, M. H.; MENEZES, G; RAMOS, A. O ensino superior e os povos indígenas no Brasil. A contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO HOFFMANN, M. (Orgs.). **Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2011 (no prelo).
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.
- FREITAS, A. E. de C.; ROSA, R. R. G. da. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ**. Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais - NIT/PPGAS/UFRGS, 2003.
- FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2003. 968 p.
- GASPARINE, N. **Experiência Docente no Curso de Leitura e Escrita para Estudantes Indígenas Universitários: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GIBBS, G. **Improving Student Learning: theory and practice**. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994. 538 p.
- GEE, J. P. The legacies of literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff. In: MINAMI, M.; KENNEDY, B. (Ed.). **Language Issues in Literacy and Bilingual/ Multicultural Education**. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review, p. 266-85. 1991. (reprinted from *Harvard Educational Review* 58, 195-212, 1988).
- _____. **Social Linguistics and literacies**. Ideologies in Discourses. Hampshire: The Falmer Press, 1990. 224 p.
- _____. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.
- _____. **Situated language learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004. 122 p.
- GOODY, J. (Ed.). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge University Press, 1968.
- _____. **The domestication of the Savage Mind**. Cambridge University Press, 1977. 192 p.
- GREEN, J., & BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; S.B., HEATH; LAPP, D. (Ed.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1996. p. 181-202.
- _____. Ethnography and Ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; S.B., HEATH; LAPP, D. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts**. New York: Simon & Schuster, Macmillan, 1997. p. 181-203.

- GREENFIELD, P. **Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, U.S. and England.** In: *Language and Speech*, n. 15, p. 169-178. 1972.
- GUEDES, P. C.; FISCHER, L. A.; SIMÕES, L. J. O paradigma de avaliação da redação na UFRGS. In: PAIVA, M. da G. G.; BRUGALLI, M. (Org.) **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 79-103.
- HARKLAU, Linda. From high school to college: student perspectives on literacy practices. In: **Journal of Literacy Research**, v. 33, n. 1, p. 33-70. 2001.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: **Language in Society**. v. 11, n.1, p. 49-76. 1982/2001.
- _____. **Way with words.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 450 p.
- HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. In: **English Teaching: Practice and Critique**, v. 6, n. 2, p. 25-38, sept. 2007.
- HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Projeto – **Revista de Educação: projetos de trabalho.** Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 2-7. 2004.
- HILDYARD, A.; OLSON, D. **Literacy and the Specialization of Language.** (Manuscrito não publicado). Ontario Institute of Studies in Education, 1978.
- HIRST, E.; HENDERSON, R.; ALLAN, M.; BODE, J.; KOCATEPE, M. Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice. In: **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 27, n. 1, p. 66-80. 2004.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 480 p.
- HORNBERGER, N. H. Literacy and language planning. In: **Language and Education**, v. 8, p. 75-86. 1994.
- HORTON, R. African Traditional Thought and Western Science. In: **Africa**, v. 37, n. 1 e 2, 1967.
- HTUN, M. “From ‘Racial Democracy’ to Affirmative Action: changing state policy on race in Brazil”. In: **Latin American Research Review**, v. 39, n. 1, p. 60-89. 2004.
- HYMES, D. H. Models of the Interactions of Language and Social Life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. H. (Ed.). **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.** New York: Holt, Rinehart, 1972a.

- HYMES, D. H. Speech and Language: On the origins and foundations of inequality among speakers. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. H. (eds.). **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart, 1972.
- IVANIC, R. **Writing and identity**: The discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998. 373 p.
- JARDIM, D. F. As ações afirmativas e as políticas de Estado abarcando minorias e direitos humanos do ponto de vista antropológico. In: SILVÉRIO, V. R. (Org). **As cotas para negros no tribunal: audiência pública do STF**. São Carlos: EDUFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/UFGRS_APublica_3marco2010.pdf>
- KAINGÁNG, L. F. J. O Reconhecimento dos Direitos dos Povos Indígenas em Âmbito Internacional. In: LUCIANO, Gersem; HOFFMANN, Maria; OLIVEIRA, Jô Cardoso de Barroso. **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2012. p.120-153. (Série Saberes Indígenas)
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995 /2005. p. 15-61.
- _____. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517. 2008.
- KRAEMER, F. F. **Português língua adicional**: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.
- KRENAK, Ailton. Receber sonhos. *Teoria e Debate*, São Paulo, ed. 07, 01 de jul. 1989. Entrevista concedida a Alípio Freire e Eugênio Bucci. In: COHN, S. (Org.). **Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p.78-113.
- KURROSCHI, A. R. da S.; BERGAMASCHI, M. A. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. C. (Org.) **Presença indígena na cidade**: reflexões, ações e políticas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. P. 105-123.
- LABOV, W. The Logic of the Non-Standard English. In: Keddie, Nell (Ed.). **The myth of cultural deprivation**. 1973.

- LAMB, B. C. **A National Survey of UK Undergraduates' Standards of English**. London: Queen's English Society, 1992. 68 p.
- LATOURE, B. **A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru: EDUSC, 2001. 372 p.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
- LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p.739-756. 2004.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Models of student writing in higher education, paper presented to Higher Education Funding Council for England, Social Anthropology Teaching and Learning Network workshop, 'New forms of student writing', June 1997, University of Sussex, 1997a.
- _____. **Perspectives on Academic Literacies: an institutional approach**. Swindon: Economic and Social Research Council, 1997b.
- _____. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172. 1998.
- _____. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. In: **Theory into Practice**, v. 45, n.4, p. 368-377. 2006.
- LÉVI-STRAUSS, C. *The Savage Mind*. Weidenfeld and Nicolson, **Structural Antropology**. Penguin, 1966.
- LILLIS, T. **Student Writing, Access, Regulation, Desire**. London: Routledge, 2001. 196 p.
- _____. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207. 2003.
- LUCIANO, G. dos S. **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. 323 p.
- _____. **Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil**. 53º Congresso Internacional de Americanistas. México, D.F, 2009.
- MARCOLINO, D. L. **Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.18-36.
- MENEZES, A. L. T. de; BERGAMASCHI, M. A. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. 259 p.
- MIGNOLO, W. **The Darker Side of the Renaissance**. Literacy, Territoriality and Colonization. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995. 426 p.
- MITCHELL, C. 'Case Studies'. In: R. ELLEN. **Ethnographic Research: a guide to general conduct**. London: Academic Press, 1984. p. 237-241.
- MOITA LOPES, L. P. Um Modelo Interacional de Leitura. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996. p. 139-143.
- MORELO, B. **O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- MORELO, B. *A trajetória de elaboração de um curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS*. Projeto de Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2012.
- MORELO, B.; DILLI, C. A constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS. In: FARENZENA, N. (org.). **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (Anais)**. Porto Alegre: UFRGS, 2013a. p. 153-159.
- _____. Diversidade, letramento e permanência – o curso de inglês para os estudantes indígenas da UFRGS. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013b. p 59-68.
- MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (Ed.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 317-336. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter16.pdf>>
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 168 p.

- MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, G.; HOFFMANN, M.; OLIVEIRA, J. C. de B. **Olhares Indígenas Contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2012. p. 104-118. (Série Saberes Indígenas)
- OLIVEIRA, J. P. de (Org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda., 1998. 310 p.
- OS INDÍGENAS no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 31 p.
- PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 99-112.
- PARDOE, S. A question of attribution: the indeterminacy of ‘Learning from Experience’. In: LEA, M.; STIERER, B. (Ed.) **Student writing in higher education: new contexts**. Buckingham: Open University Press, 2000.
- la PEÑA, G. **Notas preliminares sobre la ciudadanía étnica**. Guadalajara, 1997.
- POLANYI, M. **Personal Knowledge**. Routledge and Kegan Paul, 1965.
- PURCELL-GATES, V. Ethnographic research. In: MALLETT, M. H; DUKE, K. N. **Literacy Research Methodologies**. London/ New York: The Guilford Press, 2004/2011. p. 92-113.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares para o Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>
- REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 5-47, jan./mar. 2000.
- REX, L., & MCEACHEN, D. “If anything is odd, inappropriate, confusing, or boring, it’s probably important”: The emergence of inclusive academic literacy through English classroom discussion practices. In: **Research in the Teaching of English**, v. 34, n. 1, p. 65-129. 1999.

- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.
- ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. C. (Orgs.) **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. 248 p.
- RUSSELL, D. R., LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B. DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Ed.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 395-423. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 345-378. 2004.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf >**
- SCOTT, M. Writing in postgraduate teacher training: a question of identity. In: LEA, M.; STIERER, B. (Ed.) **Student writing in higher education: new contexts**. Buckingham: Open University Press, 2000. p. 112-124.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- SILVA, R. H. D. da; SANTOS, E. F. dos. Formação superior de professores/professoras indígenas: uma reflexão a partir da experiência de implantação de um curso específico de licenciatura na Universidade Federal do Amazonas. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p 183-193.
- SÍNTESE de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 293 p.
- SITO, L. S. Políticas de escritas afirmativas: estudo sobre as estratégias de estudantes cotistas para lidar com as práticas de letramento acadêmico. Projeto de doutorado. 2013.

- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 124 p.
- SOUZA, J. O. C. de. Perspectivas ameríndias integradas ao universal acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 113-127.
- STIERER, B. **Mastering education**: a preliminary analysis of academic literacy practices within master-level courses in education. Milton Keynes: Centre for Language and Communications, Open University, 1997.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 256 p.
- _____. The New Literacy Studies. In: _____ (Org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-21.
- _____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995. 184 p.
- _____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: (Org.) Martin-Jones, M.; Jones, K. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds** v. 10. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 2000. p. 17-30.
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? - Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.
- _____. Futures of Ethnography of Literacy? In: **Language and Education**, v.18, n. 4, p. 326-330. 2004.
- SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
- TENDÊNCIAS demográficas: uma análise dos Indígenas com Base nos Resultados da mostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. 141 p.
- TERENA, M. O estudante indígena no ensino superior. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 9-13.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. 165 p.

- TYLER, R. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires, Troquel. (Basic Principles of curriculum and instruction. Chicago, Illinois, University Of Chicago Press, 1949), 1977.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. Relatório do Acesso e Permanência Indígena na UFRGS 2008-2011. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 19-35.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. Decisão nº 134/2007. Porto Alegre, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. 200 p.
- VELHO, G. **Projeto e Metamorfose** – Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 137 p.
- WILEY, T. G. The Lessons of Historical Investigations: Implications for the Study of Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 135-152.
- ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; De GRANDE, P.(Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.71-95.
- _____. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuaderno comillas**, Comillas, n. 1, p. 52-66. 2011.

APÊNDICE 1 : Vagas suplementares abertas para o vestibular indígena entre 2008 e 2013

Cursos da área da saúde destacados

Vestibular de 2008	Vestibular de 2009	Vestibular de 2010	Vestibular de 2011	Vestibular de 2012	Vestibular de 2013
Agronomia	Agronomia	Agronomia	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Ciências jurídicas e Sociais
Ciências jurídicas e Sociais	Ciências jurídicas e Sociais	Ciências jurídicas e Sociais	Enfermagem	Enfermagem	Educação Física
Comunicação social - Jornalismo	Ciências Sociais	Ciências Biológicas	Farmácia	Engenharia Mecânica	Enfermagem
Enfermagem	Enfermagem	Educação física (lic.)	História (lic.)	Fisioterapia	Geografia
História (lic.)	História (lic.)	Enfermagem	Medicina	História (lic.)	História
Letras (lic.)	Letras (lic.)	História (lic.)	Medicina Veterinária	Medicina	Medicina
Matemática	Medicina	Matemática	Odontologia	Nutrição	Odontologia
Medicina	Nutrição	Medicina	Pedagogia	Odontologia	Pedagogia
Odontologia	Odontologia	Odontologia	Psicologia	Pedagogia	Psicologia
Pedagogia	Pedagogia	Serviço Social	Serviço Social	Psicologia	Serviço Social

Legenda: Áreas do Conhecimento (FONTE: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>>)

- Artes (0 vagas)
- Biológicas, Naturais e Agrárias (6 vagas)
- Comunicação e Informação (1 vaga)
- Economia, Gestão e Negócios (0 vagas)
- Engenharia e Arquitetura (1 vaga)
- Exatas e Tecnológicas (2 vagas)
- Humanas e Sociais (25 vagas)
- Saúde (25 vagas)

**APÊNDICE 2: Questionário aplicado com estudantes indígenas no início da edição do LEUI
2013 / 1º semestre para orientar a construção do projeto pedagógico**

Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas
Produzido por Prof^{as}. Bruna Morelo, Camila Dilli
2013-1

Nome:

Curso e semestre em que está no curso:

Queremos conhecer um pouco mais sobre as necessidades e a vida acadêmica de cada um de vocês, para isso, responda as perguntas abaixo para depois podermos conversar em conjunto sobre elas. Não existem respostas certas para essas perguntas e, quando houver alternativas, você pode marcar mais de uma opção ou nenhuma delas.

- 1) Como é a sua carga horária de estudos? Você precisa estudar muitas horas por dia ou por semana?
- 2) Como você faz para estudar?
- 3) Você sente que tem dificuldade para estudar? Se sim, sabe dizer quais são essas dificuldades?
- 4) Quais são os tipos de texto que você precisa ler para as disciplinas do seu curso de graduação?

capítulos de livro artigos científicos ensaios resenhas

slides de power point resumos de alunos (antigos) exercícios (antigos)

questões antigas de provas outros. Quais?

- 5) De onde vêm E/OU como E/OU com quem você encontra esses textos?
- 6) Você sente algum tipo de dificuldade para ler os textos para as disciplinas da faculdade? Se sim, quais são essas dificuldades?
- 7) Quais são os tipos de texto que você precisa escrever para as disciplinas do seu curso de graduação?

artigos científicos ensaios resenhas slides de power point

projetos respostas objetivas ou dissertativas em provas resumos de estudo

relatórios. De quais atividades? outros. Quais?

- 8) Você sente algum tipo de dificuldade para escrever os textos para as disciplinas da faculdade? Se sim, quais são essas dificuldades?
- 9) Que textos você usa quando escreve estes textos? De onde E/OU como E/OU com quem você encontra esses textos?
- 10) Quais são as línguas que aparecem nos textos das disciplinas que você cursa?

português inglês espanhol outras. Quais?

- 11) Para as disciplinas que você cursa ou já cursou, até agora, você teve que ler textos em:

português inglês espanhol outras. Quais?

- 12) Como são as avaliações (provas) que você já fez? Objetivas? Dissertativas?

- 13) Quando você estuda fora das aulas, você estuda:

- Fazendo o quê?

- Usando algum material? Qual?

- Onde?

- De que horas até que horas, normalmente?

- Sozinho? Acompanhado? Com quem?

- Você já tem um colega monitor? Pensou em alguém?

- Já foi a algum encontro de monitoria de alguma disciplina? Comente.

APÊNDICE 3: Questionário aplicado no início da edição do CIEI 2009/1º semestre para orientar a construção do projeto pedagógico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROJETO de EXTENSÃO – Curso de Inglês para Estudantes Indígenas - abril 2009.
Produzido por Prof^{as}. Bruna Morelo, Camila Dilli

Por favor, responda as questões abaixo sobre algumas impressões pessoais suas.

- a) O que você mais gosta na Universidade?
- b) O que você não gosta na Universidade?
- c) O que você mais gosta de fazer na Universidade? E o que você não gosta de fazer?
- d) De que você mais gosta no lugar onde mora? De que você mais sente falta do lugar onde morava?
- e) De que você mais gosta no seu curso universitário? (OU: o que você acha que vai ser legal?)
- f) Você se desiluiu com alguma coisa em seu curso universitário? (OU: O que preocupa mais você agora sobre seu curso que está começando?)
- g) O que mudou/ está mudando na sua vida cotidiana (horários, alimentação, pessoas, ambiente, etc...) desde que você ingressou na Universidade?
- h) O que você acha importante que aconteça num encontro de pessoas (como encontros que temos em salas de aula) que não está sendo praticado em suas aulas?
- i) O que mais marcou você depois que você começou a estudar na Universidade?
- j) Como você acha que você aprende alguma coisa? O que faz você aprender? O que você faz para aprender?
- k) Como você não aprende alguma coisa? O que faz você não aprender? O que você faz que não deixa você aprender?
- l) Lembrando dos momentos que você estudava na escola, quais as maiores dificuldades que você enfrentou? (Se você já estudou uma segunda língua, ou língua estrangeira, fale sobre isso.)
- m) O que você espera / deseja deste curso de inglês? O que você gostaria neste curso de inglês?

ANEXO 1: Lei de Cotas nº 12.711/2012

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1^a As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2^a (VETADO).

Art. 3^a Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1^a desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4^a As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5^a Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4^a desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6^a O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7^a O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8^a As instituições de que trata o art. 1^a desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9^a Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191^a da Independência e 124^a da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO 2 : Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário/UFRGS

DECISÃO Nº 134/2007

CONSELHO UNIVERSITÁRIO, em sessão de 29/06/2007, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pelas Portarias nº 3222, de 3/11/2006, e 3480, de 17/11/2006, e as emendas aprovadas em plenário,

DECIDE

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos:

I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação e nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, e poderá ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012 .

Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo , 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso em que foi aprovado, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, reconhecido pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10 .

Parágrafo único - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal , deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

Art. 7º - Serão respeitadas as mesmas proporções designadas nos Artigos 5º e 6º para as vagas oferecidas nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Parágrafo único – Os procedimentos serão objeto de regulamentação específica.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular ou dos processos seletivos dos cursos técnicos e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso , conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos habilitados no Concurso Vestibular egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, que não forem classificados nas vagas universais, serão ordenados sequencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no caput do Art. 6º.

§2º - O percentual de vagas restante será destinado aos candidatos que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas , ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e o Conselho Universitário - CONSUN, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos .

Parágrafo único - A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas , propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados . A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Porto Alegre, 29 de Junho de 2007

JOSÉ CARLOS FERRAZ HENNEMANN,
Reitor

ANEXO 3 – Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário/UFRGS.

DECISÃO Nº 268/2012

Alterações incluídas no texto:

Decisão nº 429/2012, de 26/10/2012

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, nas sessões de 03/08/2012 e 10/08/2012, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pela Portaria nº 1837, de 17/04/2012, e as emendas aprovadas em plenário,

DECIDE

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas, tem por objetivos:

I - estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Fundamental e Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino;

II - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular;

III - promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

IV - apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

V - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de dez anos, podendo ser prorrogada a partir de avaliação.

Art. 5º - Do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 30% (trinta por cento) para o Programa de Ações Afirmativas.

Art. 6º - Do total de vagas reservadas ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º, em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - Entende-se, ainda, por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escola pública.

§3º - Não suprirá a exigência estipulada nos parágrafos anteriores (ou seja, ser egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio) o candidato que houver cursado mais da metade do Ensino Fundamental ou disciplinas isoladas ou séries do Ensino Médio em Escolas Comunitárias não gratuitas ou similares, ainda que com a percepção de bolsa de estudos.

§4º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema de Ensino Público de Ensino Fundamental e Médio, previstas no *caput* deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular.

§5º - No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 7º - Do total das vagas oferecidas ao Programa de Ações Afirmativas, conforme estabelecido no *caput* do Art. 5º, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) será garantido aos estudantes egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.

§1º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, previstas no *caput* deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §5º do Art. 6º, assinar junto ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

§2º - A autodeclaração consiste em mecanismo de responsabilização ética e civil, incorrendo o indivíduo em falsidade ideológica caso seu conteúdo se comprove falso.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas no Art. 6º e no Art. 7º da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Parágrafo único - A ordenação preliminar dos candidatos ao Concurso Vestibular para fins de avaliação das Provas de Redação, conforme o disposto na Resolução nº 46/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, será realizada considerando-se os percentuais de reserva de vagas estabelecidos nesta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio habilitados no Concurso Vestibular, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados sequencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no Art. 5º.

§2º - O percentual de vagas restante, 50% (cinquenta por cento) do total estabelecido no Programa de Ações Afirmativas da presente Decisão, será destinado aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas aos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, estas serão preenchidas por candidatos não autodeclarados negros oriundos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. Se ainda restarem vagas, as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

§3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

§4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena.

Art. 12 - Fica instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria e as seguintes atribuições:

I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação - PROGRAD - e às Comissões de Graduação - COMGRADs - de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas;

II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa;

III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa;

IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;

V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência;

VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º.

VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS.

Art. 13 - A Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, indicada pelo Reitor, será constituída por um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo, composto por representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados às Ações Afirmativas.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho Consultivo assessorar a Coordenadoria em suas funções.

Art. 14 - Fica revogada a Decisão nº 134/2007-CONSUN, de 29 de junho de 2007.

Art. 15 - Esta Decisão entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Universitário.

Art. 16 - Com vistas ao Concurso Vestibular 2013 ficam estabelecidas as seguintes Disposições Transitórias ao Programa de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (**incluído pela Decisão nº 429/2012**).

§1º - Poderão concorrer ao total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludidas no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

§2º - Do total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, será garantido no mínimo 50% (cinquenta por cento) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*.

§3º - O candidato optante e classificado na vaga reservada, conforme o Parágrafo 2º deste artigo, somente poderá ocupá-la mediante a entrega de documentos que comprovem, além da condição de egresso do ensino médio de escola pública, a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*.

§4º - A renda familiar bruta mensal per capita será apurada conforme o estabelecido no Art. 7º da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse>.

§5º - Do total de vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, conforme aludido no §2º, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

§6º - As demais vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas serão destinadas a egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita* sendo que, destas, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) para pretos, pardos e indígenas.

§7º - Os candidatos que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º desta Decisão, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverão assinalar esta opção de sistema de ingresso no ato da inscrição no Concurso Vestibular 2013 ou quando de sua reopção de sistema de ingresso no Concurso Vestibular 2013:

a) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou

b) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena), ou

c) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou

d) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena).

§8º - Os candidatos egressos do ensino médio de escola pública habilitados no Concurso Vestibular 2013, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados de acordo com a opção realizada e definida no parágrafo 7º. Das ordenações assim obtidas serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas de cada opção de sistema de ingresso.

a) as eventuais vagas remanescentes de cada opção de sistema de ingresso serão preenchidas de acordo com o Art. 15 da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012;

§9º - Os candidatos optantes e classificados nas vagas reservadas de que trata este Artigo, somente poderão ocupá-las mediante a entrega de documentos que comprovem a opção realizada.

§10 - Antes da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar do Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo, ou certificação do ENEM (certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§11 - A relação de documentos que comprovam a condição de egressos do ensino médio de escola pública e demais condições descritas nas alíneas do §7º deste Artigo estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/coperse>.

§12 - Após os procedimentos de aplicação da Lei nº 12.711/2012 às vagas do Concurso Vestibular 2013, se ainda restarem vagas dentre aquelas a que alude o Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, estas voltarão ao sistema universal por curso.

Porto Alegre, 10 de agosto de 2012.

(o original encontra-se assinado)

CARLOS ALEXANDRE NETTO,
Reitor.

ANEXO 4 – Instrução Normativa nº 02/2008.

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02/2008 PROGRAMA DE MONITORIA ACADÊMICA DA UFRGS

A PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições e disposições legais, considerando o que estabelece o decreto nº 8.862/81 e o artigo 84, da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

CAPÍTULO I – CARACTERÍSTICAS GERAIS

Art. 1º O Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS, mantido e administrado pela Pró-Reitoria de Graduação, em trabalho conjunto com a Secretaria de Educação à Distância, é mais um espaço de aprendizagem proporcionado aos alunos de graduação. Sua principal finalidade é contribuir para qualidade de formação dos estudantes por meio da mediação dos monitores nos processos pedagógicos, criando condições para o aprofundamento teórico e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente. Nessa perspectiva, o Programa valoriza a participação do aluno em atividades teóricas e práticas desenvolvidas por meio da promoção da resolução de problemas e do esclarecimento de tópicos relacionados aos conteúdos da(s) disciplina(s) e atividades da Graduação.

Parágrafo único – os monitores estarão envolvidos em projeto único de trabalho previsto no Plano Departamental e de acordo com a presente Instrução Normativa.

CAPÍTULO II – OBJETIVOS

Art. 2º O Programa de Monitoria Acadêmica tem como objetivos:

- I) Promover a expressão do potencial acadêmico de alunos e para sua formação profissional;
- II) Criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente;
- III) Contribuir para a melhoria do ensino de graduação, participando da implementação de novas práticas e experiências pedagógicas.

CAPÍTULO III – ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO e ATRIBUIÇÕES DO DEPARTAMENTO DE ENSINO

Art. 3º – O Programa de Monitoria Acadêmica é editado anualmente, pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEAD), de abril a dezembro para os monitores PROGRAD e de março a dezembro para os monitores SEAD, compreendendo 02 semestres letivos, respeitando as datas fixadas no Calendário Acadêmico da UFRGS.

Art.4º – O Programa de Monitoria Acadêmica possui quatro modalidades no âmbito da PROGRAD e três modalidades no âmbito da SEAD, que atendem aos mesmos objetivos e seguem idêntica sistemática que são:

PROGRAD:

- I) Monitoria Acadêmica Remunerada: modalidade presencial e remunerada;
- II) Acadêmica Voluntária: modalidade presencial não remunerada;
- III) Monitoria Acadêmica Indígena: modalidade remunerada e presencial na qual o monitor bolsista acompanha, observa e dá suporte ao aluno indígena, sendo um monitor bolsista para um aluno indígena.
- IV) Monitoria Acadêmica PEC-G: modalidade remunerada e presencial na qual o monitor acompanha, observa e dá suporte ao aluno vinculado ao Programa de Estudante Convênio-Graduação.

SEAD:

- I) Monitoria Acadêmica para Disciplina e Monitoria à distância: modalidade a distância e remunerada;
- II) Monitoria Acadêmica para Disciplina Presencial com Monitoria à Distância: disciplina presencial com monitoria a distância e remunerada;
- III) Monitoria Acadêmica para Disciplinas Presenciais que utilizam tecnologias EAD – modalidade a distância e remunerada, com obrigatoriedade de utilização de tecnologias de EAD.

Art.5º – As solicitações de Bolsas de Monitoria Acadêmica PROGRAD ou SEAD deverão ser efetuadas, pelos Departamentos interessados, respectivamente à PROGRAD ou SEAD, considerando:

- I) Comunicação da PROGRAD ou SEAD, aos departamentos, para identificação das demandas do próximo ano letivo;
- II) Através do Sistema de Graduação, menu "Registros", submenu "Monitoria", assim como outros procedimentos concernentes, e na aba Solicitações de Bolsas registrar:
 - a. Número de bolsas (vagas) solicitadas;
 - b. Justificativa para a solicitação.

Art. 6º – As solicitações de Bolsa de Monitoria Acadêmica da Escola Técnica e do Colégio de Aplicação deverão ser solicitadas via ofício à PROGRAD no início de cada ano em janeiro.

Parágrafo único – os Departamentos, Comissões de Graduação, Escola Técnica e Colégio de Aplicação deverão observar o Ofício-Circular com Cronograma, publicado pela PROGRAD ou SEAD no mês de dezembro, no qual constam todas as informações imprescindíveis, procedimentos e prazos a serem cumpridos.

Art. 7º – As vagas para a Bolsa de Monitoria Acadêmica serão atribuídas anualmente, aos Departamentos solicitantes, pela PROGRAD ou SEAD a partir da análise e avaliação da solicitação.

Art. 8º – O monitor poderá ter seu registro de monitoria cancelado ou excluído por motivo relevante, como o descumprimento das normas, a juízo da PROGRAD ou da SEAD ou do Departamento. Neste caso o procedimento deve ser realizado por meio do Sistema de Graduação.

Art. 9º – A efetividade do monitor se dará de forma automática, o que torna imprescindível o registro de faltas e desligamentos (finalização do registro de monitoria) no Sistema Graduação, módulo de Monitoria, na medida em que tais situações têm conseqüências no pagamento ou no não pagamento da Bolsa.

Art. 10 – As bolsas atribuídas aos Departamentos que não forem aproveitadas nos prazos estabelecidos, serão remanejadas a critério da PROGRAD ou SEAD em novo período, a outros Departamentos, em novo período.

Art. 11 – A carga horária dos monitores no Programa de Monitoria Acadêmica é de 20 horas semanais, correspondentes a, no máximo, duas disciplinas por registro por Departamento, sendo que o monitor poderá possuir somente um registro.

Art. 12 – O monitor exercerá atividades exclusivamente ligadas à(s) disciplina(s) a (às) qual(uais) está registrado no programa, sob orientação do professor responsável pela(s) mesma(s).

Art. 13 – Em nenhuma hipótese e sob qualquer pretexto será aceita a inclusão ou registro retroativo de aluno no Programa de Monitoria Acadêmica, em qualquer das modalidades, referente a ano(s) anterior (es).

Art. 14 – Em nenhuma hipótese e sob qualquer pretexto será aceita a inclusão ou registro retroativo de aluno no Programa de Monitoria, modalidade remunerada.

Art. 15 – Não será concedido registro no Programa de Monitoria Acadêmica, de aluno sem aproveitamento ou sem liberação nas disciplinas e atividades objeto de monitoria sob qualquer pretexto.

Art. 16 – Nas modalidades remuneradas, o direito de recebimento mensal do valor da Bolsa é proporcional aos dias efetivos de atividades desenvolvidas, no mês correspondente.

Parágrafo único – no registro de faltas será contabilizado um sábado para uma falta e um sábado e um domingo a partir de duas faltas, e assim sucessivamente.

Art. 17 – Caberá ao Departamento de Ensino coordenar as rotinas abaixo listadas, relativas à sua participação junto ao Programa de Monitoria:

- I) Divulgar, internamente no Departamento de Ensino e comunidade acadêmica, o Cronograma (publicado em dezembro, para os procedimentos do ano seguinte) e todas as demais comunicações oriundas da PROGRAD que envolvam o próprio Programa ou a participação em diferentes eventos acadêmicos da UFRGS.
- II) Publicar o Edital de Seleção Complementar contendo a convocatória para os candidatos ao Programa de Monitoria Acadêmica com antecedência mínima de 10 (dez) dias do início da seleção, complementando o Edital de Seleção de Monitoria Acadêmica divulgado pela PROGRAD no início de cada edição. Da convocatória ou Edital de Seleção Complementar constarão:
 - a. Local, data e horário da inscrição com a descrição da(s) disciplina(s) oferecida(s);
 - b. Documentos exigidos, como cópia de histórico escolar e *currículo vitae*;
 - c. Forma e sistemática da seleção: por prova e/ou entrevista, critérios de avaliação (desempenho escolar – histórico escolar, maior nota em prova, entrevista, etc); forma de expressão do resultado da avaliação (numérica ou alfabética); critérios de desempate (maior pontuação na prova e/ou entrevista, ou melhor histórico).
 - d. Local, data e horário da entrevista e/ou da prova.

Parágrafo único – a lista dos selecionados será publicada pela PROGRAD ou SEAD no site www.prograd.ufrgs.br ou www.ufrgs.br/sead em data conforme os respectivos cronogramas.
- III) Para proceder à seleção, serão designadas comissões compostas por três professores do Departamento pertencentes ao quadro permanente, por disciplina ou área de conhecimento, das quais deverá fazer parte o professor-orientador.
- IV) São de inteira responsabilidade do Departamento a elaboração, realização e cumprimento dos eventos acima descritos.
- V) As inscrições dos candidatos deverão ser realizadas nos Departamentos por meio de formulários.
- VI) Para inscrever-se no Programa de Monitoria o aluno deverá:
 - a. Estar regularmente matriculado em Curso de Graduação da UFRGS, entre o segundo e o último semestre do curso;
 - b. Comprovar aprovação na(s) disciplina(s) objeto da monitoria;
 - c. Apresentar disponibilidade de tempo de 20 (vinte) horas semanais;
 - d. Não possuir qualquer outro tipo de bolsa ou registro em programa de atividade voluntária.
 - e. Não possuir débito com a Universidade.
- VII) A Chefia de Departamento deverá referendar os resultados da seleção, bem como os planos de atividades específicos para os monitores selecionados.
- VIII) Durante a seleção, o departamento deverá registrar no Sistema Graduação, menu Registro, submenu Monitoria, a(s) Banca(s) de Seleção ou Banca Examinadora, com as seguintes informações:
 - a. A lista com os três professores integrantes da banca;
 - b. Plano de atividades de cada monitor, contendo a carga horária que cada um realizará nos Estudos Dirigidos.
- IX) Incluir os monitores selecionados no Sistema Graduação.**

Art. 18 – Caberá aos Departamentos imprimir os TERMOS DE CONCESSÃO DE BOLSA DE MONITORIA ACADÊMICA e os TERMOS DE CONCESSÃO DE MONITORIA ACADÊMICA VOLUNTÁRIA, em três vias, e enviá-los assinados e carimbados, no prazo máximo de 10 (dez) dias a contar da inclusão nos registros no sistema Graduação, à PROGRAD ou SEAD.

Parágrafo único – O Departamento que não cumprir o prazo acima estabelecido estará sujeito a ter seus registros de monitoria cancelados e à perda de suas Bolsas.

Art. 19 – Caberá à PROGRAD ou SEAD a homologação dos registros dos monitores, por meio dos Termos de Concessão, e comunicá-la aos Departamentos. O aluno somente será considerado Monitor Acadêmico após essa homologação.

Art. 20 – A seleção dos monitores terá validade somente para o ano em que foi realizada.

Art. 21 – Ao final do período de vigência do Programa de Monitoria Acadêmica, o Departamento de Ensino deverá informar os conceitos dos monitores diretamente no Sistema de Graduação, menu registro, submenu "Monitoria", no cadastro de cada monitor, para fins de emissão de atestado e/ou certificado.

- I) Para direito ao certificado, a partir de 2009, o monitor deverá ter no mínimo 100 dias ininterruptos de registro no programa; sendo que os registros de 10 a 99 dias ininterruptos proporcionam o direito somente ao atestado.
- II) Os registros com períodos inferiores há 10 (dez) dias, serão considerados registros inválidos e serão excluídos do Sistema de Graduação, a qualquer tempo, pela PROGRAD.
- III) Cabe à PROGRAD ou SEAD a emissão do atestado ou certificado de participação no Programa de Monitoria Acadêmica, após o término da edição ou do término da participação do monitor;
- IV) O monitor deverá solicitar o seu atestado ou certificado à PROGRAD ou SEAD pessoalmente ou por correio eletrônico;
- V) Os Atestados e Certificados não retirados no prazo de 30 dias, a contar da data de solicitação, serão descartados, devendo o aluno pagar taxa vigente para a emissão futura de 2ª via.

Art. 22 – A exclusão do monitor ocorrerá nas seguintes situações, independente da modalidade em exercício:

- I) Conclusão de curso;
- II) Não possuir vínculo com a graduação da UFRGS;
- III) Por abandono ou desistência própria;
- IV) Pelo não cumprimento de qualquer uma das atribuições pertinentes à monitoria previstas em seu plano de atividade;
- V) Pelo descumprimento da Instrução Normativa e demais normas do Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS.

Art. 23 – A exclusão ou a finalização de registro do(s) monitor(es), decorrente de qualquer uma das situações acima listadas deverá ser registrada no Sistema de Graduação obrigatoriamente pelo Departamento ou pela PROGRAD a qualquer tempo.

Art. 24 – O monitor excluído do Programa será substituído por outro aluno classificado no processo de seleção, por suplente ou na impossibilidade de se efetuar a substituição dessa forma, por novo processo seletivo.

Parágrafo único – A indicação do novo monitor deverá ser efetuada até 30 (trinta) dias após a exclusão do monitor anterior, que ocupava a vaga, podendo o Departamento efetuar apenas uma substituição por Bolsa (vaga) por ano.

Art. 25 – O prazo máximo para a inclusão e registro de novos monitores no programa, é de 30 dias após o início do 2º semestre letivo, conforme Cronograma do Programa de Monitoria e o Calendário Acadêmico 2009.

CAPÍTULO IV – ATRIBUIÇÕES DO MONITOR

Art. 26 – São deveres e responsabilidades do monitor:

- I) Conhecer a Instrução Normativa do Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS e cumprir as obrigações que lhe competem;
- II) Auxiliar o(s) professor(es) em tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e trabalhos escolares;
- III) Auxiliar os alunos em sala de aula, ou em horários definidos, em pequenos grupos ou individualmente;
- IV) Auxiliar os professores na realização de trabalhos práticos e experimentais, compatíveis com o seu grau de conhecimento e experiência da disciplina;
- V) Facilitar o relacionamento entre os alunos e professor(es) na execução e melhoria do plano de ensino-aprendizagem;
- VI) Avaliar o andamento da disciplina do ponto de vista do aluno, apresentando sugestões ao(s) professor(es);
- VII) Participar efetivamente da elaboração do planejamento didático semestral da disciplina junto ao Professor Orientador;
- VIII) Realizar estudos teóricos sob a orientação do professor;
- IX) Realizar Estudos Dirigidos com a duração mínima de 04 horas semanais em locais e horários pré-determinados. Essas informações deverão estar ao alcance de todos os alunos, através de divulgação em salas de aula, murais e/ou páginas *web*;
- X) Participar das reuniões de integração acadêmica promovidas pelo departamento;
- XI) Participar dos encontros e reuniões da Monitoria promovidos pela PROGRAD ou SEAD, bem como participar de outros eventos relacionados à Graduação. Os monitores vinculados à SEAD deverão participar dos programas de capacitação em EAD, sendo facultativo aos monitores PROGRAD;
- XII) Apresentar ao(s) professor(es) orientador(es), quando for o caso, proposta de seu desligamento do Programa, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias.
- XIII) Informar ao Departamento o número da agência e conta corrente bancária junto ao Banco do Brasil, banco conveniado com o Programa de Monitoria Acadêmica.

Art. 27 – É vedado ao monitor:

- I) Ministrar aulas na disciplina em substituição ao docente responsável pela mesma;
- II) Supervisionar atividades de estágio;
- III) Realizar atividades de monitoria incompatíveis com o horário das disciplinas em que o aluno estiver matriculado e em outras atividades necessárias a sua formação acadêmica.
- IV) Possuir outro tipo de bolsa ou atividade acadêmica voluntária de graduação, de pesquisa e de extensão.

CAPÍTULO V – ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR

Art. 28 – São atribuições do professor orientador:

- I) Participar da elaboração do plano de atividades específicas de monitoria (definição das atividades, cronograma e carga horária), em conformidade com a presente Instrução Normativa;
- II) Participar do processo de seleção dos monitores;

- III) Elaborar um planejamento didático em conjunto com seu(s) monitor(es) e de acordo com o item I;
- IV) Orientar e assistir o monitor em suas atividades específicas, fornecendo-lhe subsídios ao desenvolvimento das mesmas acompanhando o cumprimento dos seus deveres a sua formação;
- V) Participar das atividades do Programa de Monitoria Acadêmica promovidas pela PROGRAD ou SEAD;
- VI) Promover ou participar de reuniões de integração dos monitores do Departamento.
- VII) Organizar, com o monitor, horário de trabalho que garanta prática conjunta de monitoria com a parte acadêmica;
- VIII) Controlar a frequência do monitor às atividades.

CAPÍTULO VI – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Art. 29 – O acompanhamento e avaliação do Programa de Monitoria serão efetuados nos seguintes níveis:

- I) Avaliação do trabalho de monitoria na disciplina, realizado pelo professor-orientador e pelo monitor, tendo como base o plano de atividades;
- II) Avaliação do Programa de Monitoria Acadêmica, junto aos respectivos Departamentos de Ensino, apontando os objetivos alcançados, as dificuldades encontradas, expectativas eventualmente superadas, sugestões, críticas; seja do departamento ou em relação à orientação da PROGRAD ou SEAD. Esta avaliação deverá ser enviada por meio de relatório SIMO07 ou de ofício.
- III) Avaliação do Programa de Monitoria Acadêmica pela PROGRAD ou SEAD em encontros específicos, reuniões e atividades dos monitores proporcionadas pela PROGRAD ou SEAD.

Art 30 – Fica revogada a Instrução Normativa 02/2007 – PROGRAD.

Porto Alegre, 15 de dezembro de 2008.

Valquiria Linck Bassani
Pró-Reitora de Graduação

Prof Sérgio Roberto Kieling Franco
Secretário de Educação à Distância

ANEXO 5 – Orientações para monitoria CAPEIn.

COMISSÃO DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE INDÍGENA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
TUTORES E MONITORES: POTENCIALIZANDO A PERMANÊNCIA

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Por que Tutores e Monitores?

Desde as primeiras vezes que a UFRGS ouviu os povos indígenas acerca do ingresso e da necessidade de cotas, a questão da permanência também foi tema de preocupação, tanto da universidade, quanto das comunidades indígenas. Em dezembro de 2006, lideranças indígenas, reunidas na UFRGS, discutiram como e porque almejam o ingresso nos cursos de graduação. Na ocasião, Seu João Padilha, Kaingang da Terra Indígena Borboleta, RS, dizia que “não é suficiente pensar só no ingresso, essa discussão deverá ser acompanhada pela preocupação com a permanência”. Qualificar e potencializar a permanência do estudante indígena na universidade não se resume apenas em providências materiais, como moradia, alimentação, bolsa auxílio, materiais e equipamentos específicos de cada curso, mas um acompanhamento efetivo e afetivo de cada estudante. “Constituir um monitor específico em cada curso para acompanhar e auxiliar os acadêmicos indígenas nas suas dificuldades em relação ao curso escolhido” foi uma das sugestões registradas no encontro realizado especificamente para escutar as comunidades indígenas quanto ao ingresso e à permanência, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2007. E, buscando informações junto a outras universidades que já haviam instituído o sistema de cotas para indígenas, bem como, ouvindo as COMGRADs de cada curso que apontavam para a necessidade de um acompanhamento próximo, uma questão que sensibilizou a Comissão de Ingresso e Permanência foi envolver os professores nesse processo: esses são os que realmente acompanham o dia-a-dia do estudante e é importante que o aluno indígena tenha próximo de si um professor como referência. Assim, surgiu a idéia do tutor. Embora possa haver uma interpretação ambígua dessas iniciativas, avaliamos que as ações da universidade devem proporcionar um cuidado primoroso com o ingresso e a permanência, proporcionais à complexidade da situação, acompanhando o estudante indígena, a fim de que se sinta confortável nesse outro universo, sem, no entanto produzir o incômodo de serem desvalorizados ou “vistos como incapazes”, como ocorria na antiga tutela do SPI e da FUNAI²⁷⁸. É um estudante que se formou

²⁷⁸ Nas primeiras décadas do século XX o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, com o respaldo jurídico do Código Civil brasileiro (de 1916), concebia os índios como “relativamente capazes” e, por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Em 1973 foi promulgado o Estatuto do Índio, que dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios, seguindo os princípios de tutela estabelecida pelo SPI, até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”. Juridicamente a tutela foi extinta em 1988, na nova Constituição Federal.

inserido numa outra concepção de ser e estar no mundo e nossa atuação deve caminhar no sentido de não distanciar esse estudante do seu mundo, mas ao mesmo tempo, proporcionar o máximo de proveito acadêmico no curso que escolheu, cumprindo assim o seu objetivo particular e os anseios da comunidade que aqui representa.

Para que Tutores e Monitores?

Para acolher e apoiar a permanência do estudante indígena na UFRGS. Como é uma situação nova, estamos construindo juntos esse novo lugar, bem como as atribuições dessa função. Pensamos, como uma hipótese, que, tutor e monitor, serão necessários apenas nos primeiros semestres e então, desde o início deverão atuar no sentido da autonomia do estudante indígena na UFRGS. Ambos são cargos ligados às COMGRADs de cada curso e à PROGRAD.

Tutor:

Professor escolhido-indicado pela COMGRAD de seu curso.

Atribuições:

- Acompanhar a matrícula do estudante indígena, orientando-o nas escolhas e nas decorrências dessas escolhas e definições para o desenvolvimento do curso.
- Orientar o estudante em relação às características e funcionamento do curso, bem como o sistema de avaliação.
- Dedicar, no mínimo, um horário semanal para conversar com o estudante, se dispendo a uma “escuta sensível” em relação as suas angústias e vivências na universidade.
- Verificar se o estudante está acompanhando as aulas, identificando possíveis dificuldades e encaminhando soluções (por exemplo: dificuldade com as leituras = encaminhar sessões de estudo com o monitor; necessidade de conhecimento em língua estrangeira = buscar inserção em cursos oferecidos pela universidade e ou outros; dificuldades em relação a equipamentos e materiais = informar o SAE ou viabilizar uso de laboratórios, etc.).
- Orientar e avaliar o monitor quanto as suas atividades junto ao estudante indígena, estabelecendo um plano de trabalho; acompanhar e avaliar os relatórios realizados pelo monitor.
- Ponderar, junto ao monitor, uma justa medida entre os extremos da tutela e da ausência, dada principalmente pelo bom senso, em relação a um acompanhamento respeitoso e valorizador do estudante indígena.
- Fomentar junto aos colegas professores a discussão e a reflexão acerca do significado da presença indígena na universidade, às especificidades que a situação de diferença étnica e cosmológica coloca para e na instituição.

- Criar situações de diálogo intercultural, possibilitando que a universidade também se altere, reflita e se repense a partir da presença indígena.

Monitor:

Estudante de Graduação matriculado no mesmo curso do estudante indígena que irá monitorar. Escolhido pelo tutor, juntamente com a COMGRAD, será bolsista da PROGRAD, tendo que cumprir em sua monitoria, no mínimo, 12 horas semanais.

Atribuições:

- Dispor de horários semanais para trabalhar com o estudante indígena: leitura de textos; laboratório de informática.
- Auxiliar o estudante indígena no uso de equipamentos, programas e ferramentas da informática, necessários à vida acadêmica como, por exemplo, internet e word.
- Auxiliar o estudante no uso da biblioteca, na localização dos materiais necessários, sistema de empréstimos, prazos, etc.
- Acompanhar o estudante na localização e providência dos materiais e equipamentos para cada disciplina: cópias, polígrafos, sites, jalecos, ...
- Principalmente nos primeiros dias de aula, auxiliar o estudante indígena em relação ao local e horário das disciplinas.
- “Traduzir” para o estudante indígena situações próprias da vida acadêmica e da vida na cidade (por exemplo: itinerário de ônibus, localização dos campi e prédios, horários e procedimentos dos Restaurantes Universitários - RUs).
- Reconhecer e respeitar a identidade étnica do colega indígena, dispondo-se a apreender acerca de seu modo de vida, buscando assim superar as incompreensões próprias nos processos de contatos interétnicos.
- Elaborar um plano de trabalho em conformidade às orientações do tutor e às necessidades expressas pelo estudante indígena (não há, nesse sentido, uma regra geral, pois cada estudante tem uma característica própria nesse ingresso na UFRRGS, dada pela sua trajetória anterior: conhecimento do mundo não-indígena; conhecimento da língua portuguesa...)
- Realizar relatório de suas atividades.
- Atender as orientações do tutor.

Abril de 2008.

ANEXO 6 – Proposta de currículo para o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas. (MORELO, 2010)

Primeira Etapa	Temática	Gênero(s) do discurso	Objetivos Gerais	Recursos Linguísticos
Unidade 1 "Introducing myself"	Apresentação pessoal	- Fórum de discussão na Internet; - História em quadrinhos.	- Ler dois textos que trazem apresentações pessoais em inglês; - Usar as estruturas vistas nos textos para se apresentar em inglês, - Usar o vocabulário de páginas/sites da Internet e fazer com que os estudantes percebam que já conhecem muito dessa linguagem.	- Estruturas para se apresentar em inglês (dizer o nome, idade, onde mora/vive ou nasceu, o que faz, no que trabalha); - Estruturas para perguntar (nome, idade, onde mora, onde nasceu).
Unidade 2 "Food for thought"	Comida	- Cardápios; - Tirinhas de história em quadrinhos.	- Pensar sobre as diferenças entre os hábitos alimentares nas aldeias e os hábitos alimentares na Universidade; - Usar o vocabulário sobre comida para ler e escrever um cardápio em inglês, para dizer preferências e para ler tirinhas de histórias em quadrinhos; - Refletir sobre o que a comida significa na vida das pessoas e para os alunos.	-Vocabulário sobre comidas; - Estruturas para fazer comparações, dizer preferências e fazer perguntas relacionadas a isso.
Unidade 3 "My role in the university and in my community"	Meu papel na universidade e na minha comunidade	- Texto de apresentação para um site da Internet sobre trabalho.	- Ler um texto um pouco mais longo e complexo; - Refletir criticamente e discutir sobre o trabalho nas comunidades indígenas; - Refletir sobre o papel dos estudantes na universidade e nas suas comunidades de origem; - A partir das estruturas do texto base e das estruturas aprendidas na tarefa, escrever um texto, semelhante ao texto base, se apresentando e falando sobre o seu futuro profissional.	-Vocabulário sobre profissões; -Vocabulário relacionado ao texto (drogas, álcool, alguns phrasal verbs, etc.); - Estruturas para escrever um texto (semelhante ao texto base) para ser publicado na seção "Indigenous Role Models" de um site sobre saúde comunitária (para dizer o que faz, o que acha que vai fazer quando estiver formado, como vai ser o seu trabalho, etc.).
Segunda Etapa	Temática	Gênero(s) do discurso	Objetivos Gerais	Recursos Linguísticos
Unidade 1 "The flu"	Saúde (Gripe)	- Manchetes de reportagens sobre a gripe na Internet; - Embalagens de remédios; - Texto sobre gripe de site sobre saúde na Internet.	- Ler um texto em inglês sobre a temática saúde; - Perceber como conhecimentos prévios podem ajudar a ler textos na língua adicional.	-Vocabulário de sintomas, doenças e ações de medicamentos.
Unidade 2 "Abstracts"	Saúde	- Resumos de artigos científicos.	- Conhecer o gênero <i>resumo de artigo científico</i> (situação comunicativa, interlocutores envolvidos, funções, suporte, formato, etc.); - Conhecer e usar o principal site de publicações científicas e elencar alguns processos de busca de artigos científicos; - Conhecer diferentes formatos de resumos. Analisar esses formatos em diferentes resumos.	-Termos recorrentes para a organização textual de resumos, cognatos e vocabulário na área de saúde.