

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

NATHÁLIA GASPARINI

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA
UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: DIÁLOGOS ENTRE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, AGÊNCIA DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO
INDÍGENA.**

Porto Alegre
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

NATHÁLIA GASPARINI

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA
UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: DIÁLOGOS ENTRE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, AGÊNCIA DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO
INDÍGENA.**

Trabalho de Conclusão de Curso no Instituto de
Letras da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

Orientadora:
Prof.^a. Dr.^a. Simone Sarmento

Porto Alegre
2013

**EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA
UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: DIÁLOGOS ENTRE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, AGÊNCIA DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO
INDÍGENA.**

NATHÁLIA GASPARINI

Trabalho de Conclusão de Curso no Instituto de
Letras da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

Orientadora:
Prof.^a. Dr.^a. Simone Sarmento

Aprovado em 16 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. ^a Dr. ^a Luciene Juliano Simões

Prof. ^a Dr. ^a Maria Aparecida Bergamaschi

**Porto Alegre
2013**

AGRADECIMENTOS:

À minha mãe, Mônica, pela paciência, pela dedicação e por ter sempre o carinho de ouvir a mim e a meus irmãos, William e Fabrício, com atenção e amor e por apoiar as nossas escolhas. Agradeço infinitamente à minha família pela oportunidade de hoje concluir o curso que sempre quis e ter condições materiais, emocionais e intelectuais para realizar isso de forma alegre, com uma companheira de aprendizados ao meu lado.

À minha orientadora, Simone Sarmento, por me fazer vivenciar a educação linguística e depois me ensinar como proporcionar o mesmo aos alunos. Agradeço por me convencer de que é possível *formar gente* e que a escola é o lugar para isso.

Às coordenadoras do Curso, Dilli e Bruna, pela paciência em lidar com nossas tentativas, vacilações e aprendizados. À Bruna, agradeço imensamente pelas horas dedicadas à leitura do meu trabalho e às conversas, que me ajudaram a desenvolver *o meu* letramento acadêmico e me ensinaram a encarar com seriedade e leveza esse trabalho.

Às minhas colegas de prática, Joana e Aline, pela parceria e pela compreensão mútua das nossas limitações e dificuldades. E, claro, pela oportunidade de rir dessas limitações, sempre que possível. Esse trabalho também é delas.

Aos meus professores que me proporcionaram aprendizagens significativas, desde os anos iniciais, quando vivenciei a pedagogia de projetos, até quando entendi que é possível aprender lendo, escrevendo e resolvendo problemas, no final da faculdade.

Às professoras coordenadoras do PIBID, Ingrid e Jane, por abraçarem o projeto e nos incentivarem efetivamente a nos tornarmos professores e professoras.

Aos meus colegas com quem compartilhei essas descobertas ao longo do curso, Marcelo, Patrícia, Rochelle. Aos demais colegas com quem convivi no PIBID. E à Márcia, aquela mais do que colega que me fez saltar dos livros para a prática com segurança e *amorosidade*.

Aos meus amigos, sobretudo à Ananda, que tem vivido ombro a ombro comigo esses últimos anos de faculdade, e ao Fábio, que viveu mais intensamente esse último período de trabalho com muita paciência e carinho.

Aos meus alunos, cujo processo de *fazer aprendizagem* muitas vezes me angustia, mas que me surpreendem dia a dia pelas belezas que produzem em textos, gestos e olhares.

Pontos de Vista

Em algum lugar do tempo, mais além do tempo, o mundo era cor de cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham.

Tício Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos ishir.

Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito de perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis.

O diretor recorreu aos bons ofícios de Tício, que conhecia a menina e entendia a sua língua. Ela confessou:

- Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.

- Da mesma forma que você - sorriu o diretor.

- E como é que você sabe de que cor eu vejo as coisas?"

Eduardo Galeano em Bocas do Tempo

“O que vocês querem saber? O que vocês querem me perguntar? (...) Nove anos no Ensino Fundamental, três no Ensino Médio, quatro nas licenciaturas e nunca ninguém vos fez a pergunta fundadora do ato de aprender?”

José Pacheco em palestra em Porto Alegre, em 25 de junho de 2013.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma prática docente curricular realizada no Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Aqui é narrado o projeto pedagógico desenvolvido através de atividades de leitura e escrita, que culminou na realização de uma produção final proposta pelos alunos: a realização de uma saída de campo a uma aldeia para pesquisar conhecimentos tradicionais indígenas e relacioná-los ao conhecimento acadêmico. Para tanto, é contextualizada a presença indígena na UFRGS e o desenvolvimento do Curso, a fim de situá-lo como ação de permanência no contexto das Ações Afirmativas e como um espaço de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de letramento acadêmico, cuja proposição pedagógica tem como orientação a educação linguística. A partir da descrição da prática realizada, são tecidas reflexões sobre como as atividades se articularam privilegiando as práticas sociais por meio da língua em uso. O foco da discussão é o modo como os conceitos de educação linguística, agência de letramento e educação indígena dialogaram durante a realização do projeto. Com base nessa reflexão, busca-se esclarecer como essa articulação de conceitos foi importante para a prática e é importante para a concretização do Curso LEUI como espaço de permanência aos estudantes indígenas na Universidade.

Palavras-chave: educação linguística, agência de letramento, educação indígena.

ABSTRACT

The present monograph presents a teaching practice carried out in Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The pedagogic project is narrated with the description of the writing and reading tasks proposed by the teachers. The result of the project was the proposition of a final production: conducting field research intending to investigate the indigenous traditional knowledge and relating it with the academic knowledge. In order to build this narrative, the indigenous presence in the University is contextualized, as well as the development of the LEUI Course, aiming to situate it in the setting of Affirmative Action as a policy of permanence and as a teaching and learning context of development of academic literacy, whose pedagogic proposition is oriented by the linguistic education view. Based on the description of the pedagogic practice, reflections on how the tasks were articulated focusing on the social practices using language are drawn. The purpose of the discussion is to understand how the concepts of linguistic education, literacy agency and indigenous education converge in some point during the project. The objective of this analysis is to expose how the articulation among concepts was important to the teaching practice and to make the LEUI Course achieve the status of an actual environment of permanence to the indigenous students at University.

Key words: linguistic education, literacy agency, indigenous education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – UNIDADES DIDÁTICAS REALIZADAS DURANTE A PRÁTICA

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DAS UNIDADES

LISTA DE SIGLAS

CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAPEIn – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEPE - Comissão de Pesquisa e Extensão

COMGRAD – Comissão da Graduação

DEDS – Departamento de Desenvolvimento Social

LEUI - Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas

RCs – Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 OS INDÍGENAS NA UFRGS.....	15
2.1 Políticas de Acesso e Permanência.....	15
2.2 Ações em transformação.....	17
3 O (PER)CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS.....	19
4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LEUI.....	22
4.1 Educação linguística e letramento acadêmico.....	22
4.2 Letramento, conhecimento e permanência.....	27
5. DIÁLOGO INTERCULTURAL: A APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA.....	29
5.1 Diálogos interculturais.....	29
5.2 Educação tradicional indígena e educação escolar indígena.....	31
6 O PROJETO: SAÍDA DE CAMPO PARA A ALDEIA PINHALZINHO.....	37
6.1 Proposta inicial.....	38
6.2 Proposta final.....	42
6.3 Unidades 3 e 4: Escrever o projeto e estudar sobre saída de campo.....	47
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA, E AGÊNCIA DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	51
8 REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	60

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho narra um projeto de ensino realizado no projeto de extensão Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) realizado durante o estágio obrigatório da disciplina Estágio de Docência em Língua Inglesa II, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na verdade, o projeto é fruto do trabalho de um ano inteiro, já que o que é narrado aqui também é resultado de experiências vividas na elaboração de atividades realizadas durante a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa I, ambas ministradas pela professora Dr^a. Simone Sarmiento. O projeto constituiu uma experiência docente diferente das que eu já havia vivenciado, uma vez que se transformou bastante e resultou na própria escolha, pelos alunos, do objetivo final do projeto.

Este trabalho consiste, além da descrição da prática realizada, em uma análise da minha própria experiência, utilizando conceitos sobre os quais refletimos no momento do planejamento e também alguns em que nos aprofundamos ao longo da prática ou posteriormente – no relatório de estágio e para esta reflexão proposta¹.

Narrar a experiência vivenciada durante esse período e o que eu, como professora em formação, aprendi ao longo dessa prática foi uma decisão que tem relação com a minha trajetória na universidade. Durante a graduação, pude ter contato com diferentes modos de ser e fazer dentro da instituição e também fora dela. Foi assim que vivi diferentes experiências na convivência com grupos diversos e a partir de tarefas que me propunha a cumprir: a militância no Centro de Estudantes de Letras; no Diretório Central de Estudantes e na Assembleia Nacional de Estudantes Livre; a convivência dentro de um partido político; a atuação no Centro de Cultura e Educação Pré-vestibular Resgate e a atuação no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência. Vivências proporcionadas por ocupar espaço nas cadeiras da Universidade mas, ao mesmo tempo,

¹ Utilizamos algumas noções de pesquisa-ação neste trabalho, no que se refere especificamente à escolha de uma prática para guiar o questionamento organizado dessa prática ou de um problema relacionado ao ensino, que é realizado pela professora com o propósito de que a pesquisa proporcione informações e mude sua prática no futuro (Ferrence, 2000). Acreditamos que o conceito dá conta de justificar a seleção de uma experiência própria para análise e pesquisa.

por ser capaz de desprender-me delas, ajudaram a construir minha visão de mundo, como cidadã e professora. Minha recente inserção profissional em uma escola privada que tem no Projeto Pedagógico – e na prática – a pedagogia de projetos, também me fez querer saber mais sobre esse tema, ao ver materializadas práticas muito interessantes para a formação de pequenos sujeitos muito sabidos do mundo em que vivem.

A participação no Programa Convivências no inverno de 2012 (entre minhas duas práticas no Curso LEUI), promovido pelo Departamento de Desenvolvimento Social, foi uma oportunidade de conhecer mais de perto a comunidade Kaingang da Missão, na Terra Indígena do Guarita (em Redentora, Rio Grande do Sul) também foi uma experiência capital porque pude *viver* intensamente o diálogo intercultural e lá começou a despertar meu olhar para a educação tradicional indígena – e sua relevância para o que havia feito e queria fazer ao atuar no Curso.

O contato com professores que acreditam na educação pública de qualidade e que têm procurado desenvolver projetos pedagógicos e também de atuação política coerente com essa crença me proporcionou acreditar no magistério também como meio de mudar o *status quo* da sociedade de classes – aprendi a traduzir minhas convicções em uma visão pedagógica coerente. Hoje, então, volto o meu olhar para minha atuação profissional em um momento de efervescência política no Brasil. É um momento em que a educação e a democracia são conceitos centrais a serem debatidos e reelaborados. Reconstituir uma experiência, narrando-a por escrito (considerando que ambos os conceitos são basilares para entendê-la) foi um novo esforço e uma nova oportunidade de aprendizagem – embora seja necessário dizer: foi uma tarefa difícil de ter como objeto de concentração.

É muito significativo, portanto, poder narrar uma prática docente curricular que foi bem-sucedida e que acredito que tenha feito diferença não só para mim, mas também para os estudantes do Curso LEUI e para as professoras em formação com as quais atuei nos dois períodos em que participei do projeto². Além disso, é uma prática que só pode

² No primeiro semestre de 2012 contei com a parceria da colega Aline Rosa e, no segundo, da colega Joana Luz. Agradeço a ambas as colegas, pela coragem de enfrentar o desafio de desenvolver a prática nesse contexto e pela dedicação e companheirismo nos planejamentos e nas aulas.

ser globalmente entendida a partir da compreensão daquilo que aprendi, durante minhas aulas no curso de Letras, sobre o que é importante para a educação linguística, e durante minhas “aulas” fora dos espaços unicamente acadêmicos, sobre o que é importante para a democratização do acesso e da permanência na universidade. Atuar no Curso LEUI, cujo objetivo é lidar com as demandas de linguagem dos estudantes indígenas que ingressam pela política de reserva de vagas, foi muito importante nesse processo.

Relaciono a prática com conceitos e reflexões posteriores à sua realização, mas que ajudam a entendê-la e a situá-la em relação a conceitos estudados, como é o caso de agência de letramento e de projetos de trabalho. Os conceitos de letramento (KLEIMAN, 1995) e de educação linguística (BAGNO e RANGEL, 2005 e RCS, 2009) guiaram os planejamentos, uma vez que têm orientado o projeto pedagógico do Curso, bem como o de letramento acadêmico (LEA & STREET, 2006). Esse trabalho busca articular essas concepções ainda, com o entendimento que buscamos, por meio da teoria e da visitação a aldeias indígenas, sobre o funcionamento da educação tradicional indígena (CLAUDINO, 2010)³. Articular educação linguística com o conhecimento acerca da educação tradicional foi fundamental para a realização do projeto em questão. Já os conceitos de agência de letramento (KLEIMAN, 2006a, 2006b, 2007) e de projetos de trabalho (BARBOSA, 2004) dialogam com a educação linguística na medida em que privilegiam a prática social na elaboração de projetos de ensino-aprendizagem.

O fio narrativo que contextualiza toda a realização do projeto parte da análise de que as atividades e as mudanças realizadas no Curso LEUI são guiadas por esforços pessoais e institucionais de tornar efetivas e eficientes as políticas de Ações Afirmativas

³ Utilizamos aqui mais de uma referência relacionada à educação indígena. No entanto, decidi, neste trabalho, focar mais propriamente na literatura que aborda a educação tradicional Kaingang por acreditar que esse posicionamento fortalece o combate à visão do “índio genérico”. Ainda que existam inúmeros cruzamentos culturais entre os povos originários brasileiros, como a centralidade da cultura oral, que certamente faz com que os processos educacionais tradicionais se pareçam, o olhar para a cultura Kaingang nos permitiu aproximação com o contexto de vivência da etnia dos estudantes que majoritariamente participam do Curso. Assim, contamos centralmente com a consulta a um dos trabalhos do professor Zaqueu Key Claudino, que neste semestre tornou-se o primeiro mestre indígena em Educação graduado pela UFRGS. Conforme esse autor coloca, “(...) não é possível generalizar o modo de vida dos povos indígenas do país, pois cada etnia vive de acordo com a sua cultura. As sociedades mudam, e isso não seria diferente com os povos indígenas no sul do país.” (CLAUDINO, 2010, p. 32)

relacionadas aos indígenas nessa instituição. São, portanto, políticas em constante transformação e sobre as quais é preciso refletir. Entendo que isso faz parte de um processo mais amplo, que vive toda a Universidade, e que é provocada pela presença cada vez mais significativa desses povos na academia.

Assim, no próximo Capítulo, traço um breve histórico e contextualizo as políticas de Ações Afirmativas relacionadas aos indígenas na UFRGS, a fim de entender o processo institucional de ingresso e acolhimento desses estudantes, para poder delinear o cenário em que o Curso LEUI se desenvolveu.

No Capítulo 3, faço um breve histórico do Curso para narrar como, a partir das demandas dos estudantes, ele foi desenvolvido, sendo uma política de permanência da Universidade. Narro ainda, as mudanças pelas quais o curso passou a fim de melhor se adequar para atender a essas demandas.

No Capítulo 4, descrevo o projeto pedagógico do curso a partir dos conceitos de educação linguística e letramento acadêmico. Ainda nessa seção, relaciono esses conceitos com o acesso ao conhecimento e com a concretização de um espaço de permanência na UFRGS.

No Capítulo 5, teço considerações sobre o diálogo intercultural possibilitado pelo curso. Apresento o que aprendemos sobre educação escolar indígena e educação tradicional indígena e como acredito que o Curso se desenvolveu positivamente ao ouvir, dos alunos, como esses processos acontecem.

No Capítulo 6, narro como foi desenvolvida a ideia de realizar o projeto da saída de campo. Descrevo, brevemente, as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula, a fim de explicitar como o projeto realizado proporcionou-nos o papel de agentes de letramento.

No Capítulo 7, relaciono, a partir da prática narrada, os conceitos de educação linguística, educação indígena e agência de letramento. Com base nessa relação, analiso as contribuições da prática para minha formação e para a constituição do Curso LEUI em um espaço de diálogo na instituição. Analiso, também, como essa atividade pôde contribuir como exemplo de atividade de escuta aos estudantes indígenas, e como toda a realização do projeto fortalece uma identidade docente.

2 OS INDÍGENAS NA UFRGS

2.1 Políticas de Acesso e Permanência

Os indígenas possuem ingresso diferenciado na UFRGS desde 2008. Esse ano foi um marco na história desta Universidade, pois se deu início à democratização do acesso à UFRGS, uma vez que foi o ano em que as cotas sociais⁴ e raciais também começaram a vigorar. Tanto as cotas quanto o ingresso indígena diferenciado foram fruto de lutas sociais e institucionais de grupos organizados da sociedade civil, inclusive nacionalmente, cujo objetivo era ampliar o acesso ao ensino superior para aqueles que, embora constituam o povo brasileiro, têm sido historicamente excluídos do ensino superior. Na UFRGS, essas políticas, que há muito eram – e ainda são – bandeira de luta do movimento estudantil brasileiro e local, começaram a ser estudadas e discutidas por um grupo de estudantes em 2005, se tornando pauta do Projeto de Extensão Grupo de Trabalho Ações Afirmativas⁵ em 2006. Posteriormente, foi criada uma comissão institucional de estudo do assunto e, em 2007, foi aprovado um Programa de Ações Afirmativas que, além do acesso, procura garantir que os alunos indígenas, os alunos negros oriundos de escolas públicas e os demais alunos oriundos de escolas públicas tenham condições materiais e acadêmicas de se manter nos cursos escolhidos (PROLO, 2011). Desse modo, embora seja uma conquista institucionalizada, as Ações Afirmativas na UFRGS ainda são uma conquista historicamente recente, se considerarmos seu tempo de vigência, e, portanto, estão em constante reformulação, para dar conta de seus objetivos de maneira cada vez mais efetiva - como ocorre com o Curso retratado aqui.

No caso específico do acesso à Universidade pelos alunos indígenas, a Decisão nº 134/2007, aprovada pelo Conselho Universitário, instituiu a criação de vagas suplementares para esses estudantes:

⁴ O programa de reserva de vagas implementado em 2008 consistia em cotas para oriundos de escola pública e cotas para negros oriundos de escola pública. No Concurso Vestibular de 2013, de acordo com a Lei 12.711/12, passou a vigorar a reserva de vagas com critério também de renda.

⁵ Informações sobre o projeto disponíveis no catálogo da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS: http://www1.ufrgs.br/extensao/catalogo/vis_acao.php?CodAcaoExtensao=7155

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.

§1 – 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.

Anualmente a Universidade se reúne com lideranças de diferentes comunidades indígenas do Rio Grande do Sul para decidir os cursos cujas vagas serão requeridas pelas suas comunidades. Após a escolha anual dos dez cursos e a divulgação do edital, os estudantes se inscrevem em um processo de seleção diferenciado realizado pela Comissão Permanente de Seleção, que é constituída por uma prova de Língua Portuguesa e uma de Redação. Para se inscrever, os candidatos apresentam uma declaração de alguma liderança da terra indígena de origem comprovando o pertencimento ao grupo étnico. Embora as vagas não sejam exclusivas para povos indígenas gaúchos, elas são definidas segundo as necessidades das comunidades locais e majoritariamente ocupadas por estudantes oriundos dessas comunidades.

Até 2012, durante cinco dos seis processos seletivos já realizados, se inscreveram para o vestibular específico 364 indígenas, 92% deles Kaingang e 6% Guarani⁶. Outras etnias representam 1,4% dos inscritos. Embora hoje essa distribuição compreenda várias áreas do conhecimento (por exemplo, em 2013 os seguintes cursos foram escolhidos: Direito, Enfermagem, Educação Física, Geografia, Medicina, Pedagogia, Odontologia, História, Serviço Social, Psicologia), até 2012, 59% dos cursos escolhidos eram da área da saúde e 24% da área das licenciaturas. Hoje os estudantes indígenas somam 38 alunos (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013). Até o presente ano, uma estudante indígena ingressante pela abertura de vagas concluiu a graduação, em Enfermagem, no primeiro semestre de 2012.

⁶ A predominância da etnia Kaingang pode ser explicada pela composição da população indígena no estado. Segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena, em 2011, essa população era 90,6% Kaingang, 9,2% Guarani e 0,6% Charrua (http://www.saude.rs.gov.br/lista/333/Sa%C3%BAde_da_Popula%C3%A7%C3%A3o_Ind%C3%ADgena).

2.2 Ações em transformação

É interessante notar que as mudanças ao longo da implementação da política de Ações Afirmativas requereram adaptações das próprias ações, sobretudo pela percepção institucional – conquistada por diferentes meios – de que elas necessitam de acompanhamento cuidadoso para que possam contornar as limitações burocrático-organizativas e chegar ao estudante que necessita delas. Desse modo, em 2012, a política de Ações Afirmativas conquistou espaço institucional ainda maior. Dentro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis ficou instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), a fim de avaliar efetivamente o programa, com vistas ao aprimoramento constante das políticas de acesso e permanência, como consta na Decisão 268/2012 do Conselho Universitário⁷:

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.

⁷ Ambas as Decisões estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/informacoes>. Também é recomendado o acesso para demais informações sobre o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS.

Essa decisão instituiu que cabe, hoje, à CAF – uma vez extinta a CAPEin – o acompanhamento dos estudantes indígenas:

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.

Fica claro, portanto, que existe um esforço crescente para tornar as políticas de Ações Afirmativas um programa efetivo de inclusão, recepção e acompanhamento da presença do estudante indígena na Universidade. Foi a devido à política de acompanhamento e permanência que, em 2008, foi criado o projeto de extensão Curso de Inglês para Estudantes Indígenas. Assim como as demais políticas relacionadas às Ações, o Curso vem sendo reformulado a fim de servir aos interesses e à permanência qualificada dos estudantes, de modo que, após redefinições de objetivos, o projeto de extensão hoje é chamado de Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas.

3 O (PER)CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS

Anteriormente à criação da CAF, instituída na decisão 268/2012, era a CAPEIn, criada a partir da decisão 134/2007, que realizava o trabalho de acompanhamento para avaliar as ações da Universidade no sentido de manter esses alunos na instituição até a diplomação, na busca de prover os meios necessários para isso.

Em 2008, graças a esse acompanhamento e ao incentivo para que os estudantes levantassem suas demandas, percebeu-se a necessidade da aprendizagem de língua inglesa para um melhor desempenho acadêmico desses alunos. Isso ocorre porque, embora não seja uma exigência formal de ingresso na universidade, ler textos acadêmicos em inglês, isto é, artigos, ensaios, resenhas etc. é uma competência pré-requerida, muitas vezes, pelos professores das disciplinas. Ao vivenciar essa necessidade, os estudantes levaram à CAPEIn essa demanda.

Entrar no mundo da escrita é entrar no mundo do conhecimento (BRITTO, 2007). Logo, conseguir participar das atividades de aula cuja base é um texto em língua adicional se tornou uma barreira para o desempenho acadêmico desses alunos. Sem dúvida, romper as barreiras de conhecimento linguístico para ter acesso a um conhecimento, nesse caso, o conhecimento científico que os alunos buscavam ali, se tornou uma necessidade para uma permanência mais participativa e qualificada em sala de aula.

A partir dessa demanda, uma série de esforços foram feitos pela CAPEIn, em articulação com o Instituto de Letras, personalizado em algumas professoras interessadas, para que se elaborasse um projeto que desse conta dessa demanda.

Em um primeiro momento, foi tentada a inserção desses estudantes no Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras da UFRGS (NELE). No entanto, como aponta Morelo (2009), dois fatores contribuíram para a não continuidade dos alunos nessa modalidade de curso: primeiro, os objetivos deles em relação à língua inglesa, isto é, ler textos acadêmicos, não estavam no horizonte mais próximo do curso que frequentavam;

segundo, o ensino regular indígena difere do ensino regular não-indígena⁸, o que, somado com as demais vivências em ambientes acadêmicos, colaborou para a evasão do curso.

Desse modo, a professora Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi, então membra da CAPEIn, juntamente com a professora Dr^a. Ana Lúcia Liberato Tettamanzi articularam contato com os alunos da faculdade de Letras, para buscar pessoal interessado em formular um curso de inglês que tivesse como objetivo suprir as demandas daqueles estudantes. Sendo assim, no segundo semestre de 2008, foi criado o Projeto de Extensão Curso de Inglês para Estudantes Indígenas⁹, que seguiu sendo realizado a cada semestre¹⁰. O Curso surgiu, portanto, como uma ação da política de permanência, já que foi formulada graças ao entendimento de que:

Os estudantes indígenas têm uma mudança brusca em suas vidas quando ingressam na universidade, e a necessidade de entender mais e melhor essa nova realidade é o ponto de partida para permanecer nela, participar dela e transformá-la. (MORELO, 2009, p.26).

É interessante salientar que, se, desde o início, a elaboração e a atuação no curso foi parte importante da formação das primeiras realizadoras do curso, ele segue sendo um importante espaço de formação de professores, já que as coordenadoras do Projeto semestralmente convidam os alunos das disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II para realizar sua prática obrigatória lá. Além disso, o curso é, hoje, objeto de investigação da coordenadora Bruna Morelo, com o Projeto de Dissertação *A trajetória de elaboração de um curso de leitura e escrita na universidade para estudantes*

⁸ Analisaremos esse ponto no Capítulo 5, bem como faremos uma breve revisão bibliográfica da distinção entre educação indígena e educação escolar indígena.

⁹ Embora o trabalho pedagógico das professoras do Curso já incluísse, então, a educação linguística em língua inglesa e em língua portuguesa, o nome do projeto de extensão ainda naquele período era *Curso de Inglês para Estudantes Indígenas*. O nome foi modificado para *Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas* no segundo semestre de 2012.

¹⁰ O Curso funcionou com uma turma no primeiro e no segundo semestres de 2009. No primeiro semestre de 2010, contou com duas turmas – foi a primeira ocasião em que contou com estagiárias da disciplina de Estágio. No segundo semestre de 2010 e no primeiro de 2011, o Curso não ocorreu. No primeiro semestre de 2011 voltou a funcionar, com uma turma; no primeiro semestre de 2012, contou com duas turmas; no segundo semestre de 2012 contou com uma turma, e, no presente semestre conta com uma turma.

indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS, e, também, da coordenadora Camila Dilli, que participa do Curso desde 2009, com a Dissertação *Subsídios Para o Desenvolvimento de Ações de Letramento na Política de Permanência de Indígenas na Universidade*”. Ambas as professoras elaboraram e tem elaborado materiais didáticos específicos, além de orientarem a elaboração de materiais feita pelas estudantes que realizam a prática obrigatória no Curso.

4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LEUI

4.1 Educação linguística e letramento acadêmico

Inicialmente, o objetivo geral do curso parecia delimitado a possibilitar aos alunos que lidassem com textos acadêmicos em inglês, de modo a permitir que eles tivessem acesso ao conhecimento desses textos e pudessem participar das atividades em aula para as quais esse conhecimento era requerido. Ao decorrer de suas edições, esses objetivos ampliaram-se e passaram a ser integrados por práticas acadêmicas também em português.

O conceito de língua tomado para o curso, que tem delimitado os modos de chegar aos objetivos que ele tem em seu horizonte, é de que:

A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo (BRITTO, 2007, p. 24).

Sendo a língua um produto histórico e tomado como uma forma de o sujeito interagir com o mundo à sua volta, é somente a partir da interação com textos autênticos, isto é, com textos que circulam no mundo, que uma concepção de ensino como essa se concretiza. Ainda, a interação para formação de leitores que apresentem uma postura responsiva a respeito dos textos e do conhecimento que circula por meio deles (BRITTO, 2007) passa necessariamente pelo acesso direto à materialidade dos textos que se inserem nesse processo de produção e circulação de conhecimento típico da cultura letrada que pressupõe diálogo entre os sujeitos históricos. Dessa forma, o curso tem como objetivo o ensino da língua não como entidade abstrata ou estrutura autônoma, mas como um meio de chegar ao conhecimento almejado, que é, no caso, o conhecimento acadêmico que circula nos textos.

Um conceito caro a essa concepção de ensino é o de letramento. Como aponta Kleiman (1995), o letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita,

enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Mais do que um conhecimento técnico-linguístico ou de decodificação de textos, as aulas tiveram e têm como princípio propiciar eventos de letramento (KLEIMAN, 1995) isto é, promover momentos em que o texto é relevante para uma prática social, seja ela escrita ou não. Logo, o texto é sempre o cerne da aula.

No contexto específico da minha prática, outro conceito foi importante: o do professor como agente de letramento. Kleiman (2006a) define o agente social como o pilar desse entendimento:

um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações, e mudanças resultantes dessas ações, do grupo e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade (KLEIMAN, 2006a, p. 415).

O professor que é agente de letramento, portanto, é aquele que mobiliza os seus saberes e os saberes presentes no contexto pedagógico em que está inserido e realiza um plano de ação com vistas a um objetivo comum, isto é, para a ação via práticas letradas. Esses saberes, concernentes às práticas sociais por meio da linguagem, são organizados para privilegiar o desenvolvimento de conhecimentos importantes para realizá-las, propiciando a colaboração, a cooperação, a negociação de saberes, dos objetivos e das estratégias (KLEIMAN, 2006b).

Considerando que o contexto de práticas sociais privilegiado no curso é o da academia, o desenvolvimento do letramento acadêmico é outro pilar pedagógico do Curso LEUI. É fato que ocorrem mudanças nas atividades realizadas por meio da língua quando o estudante ingressa no Ensino Superior. A perspectiva do desenvolvimento de letramento acadêmico visa a mediar a experiência dos estudantes com os gêneros discursivos que circulam nesse ambiente, objetivando identificar a ligação entre as práticas culturais e os diferentes gêneros utilizados para veicular conhecimento no Ensino

Superior (LEA & STREET, 2006). Segundo esses autores, o letramento acadêmico “(...) está relacionado à produção de sentido, identidade, poder e autoridade, e prioriza a natureza institucional no que diz respeito ao conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular” (LEA & STREET, 2006, p. 369). A interação com textos acadêmicos, mediada por atividades que permitem acesso aos conhecimentos dos textos lidos e reflexão sobre o processo de escrita e reescrita de textos, em contextos pedagógicos pensados para grupos que tradicionalmente não estavam na universidade é o cerne dessa perspectiva. A produção de sentido, a partir da leitura e da escrita de textos para esses grupos, lida diretamente com as questões identitárias, ao atuarem em um ambiente institucional novo para sua experiência e culturalmente distinto de suas práticas.

A decodificação mecânica ou a tradução termo a termo não são o movimento real de quem lê para buscar informação em textos. O objetivo do curso é, em primeiro lugar, permitir que os alunos não deem as costas aos textos (RCS, 2009) e, em segundo, percebam que atitudes mecânicas como essas, que são as primeiras a serem realizadas ao aproximarem-se de um texto, podem ser substituídas por outras. É preciso que os estudantes se vejam como sujeitos capazes de aprender e reconhecer a língua como veiculadora de conhecimento em um contexto que pode se tornar acessível. Para isso, é preciso construir, ao longo das tarefas propostas, o reconhecimento de que a língua inglesa não é de tudo estranha ao contexto social da maioria da população brasileira, já que: “Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RCS, 2009, p. 128). O espanhol e o inglês fazem parte de um repertório linguístico nacional, sendo línguas necessárias para atuar na sociedade brasileira. Por isso, consideramos a língua inglesa uma língua adicional (e não estrangeira), para cujo aprendizado é necessário, antes de mais nada, entendê-la como parte já integrada na nossa vivência.

Há um esforço para possibilitar que os estudantes percebam que existem técnicas, estratégias e estruturas que facilitam o entendimento dos textos. O conhecimento em língua adicional, seja de vocabulário, seja de estruturas sintáticas não pode se desenvolver de forma dissociada da prática social real da língua, se, como fim do

processo educacional, queremos a formação de um sujeito que se insira nessas práticas. Traduzir palavra por palavra ou esperar que somente após um longo módulo de explicitação de estruturas gramaticais seja possível ler um texto inviabilizaria, temporalmente, qualquer tentativa de contato real com qualquer texto. Ademais, essa postura pedagógica não garante maior sucesso na inserção de práticas que necessitem o conhecimento de conteúdos que circulam por meio de textos.

Enfim, o curso se organiza segundo posições já apontadas nos RCS (2009) relacionadas à educação linguística, que partem do pressuposto de que é impossível ser proficiente em conhecimentos abstratos, pois a proficiência é desenvolvida para determinadas práticas e por meio da realização dessas práticas. Os conhecimentos requeridos para realizá-las estão integrados e dependem do que elas mesmas demandam. Aprender uma língua adicional significa circular por áreas do conhecimento no contexto atual de vivência e convivência e, para isso, é preciso desconstruir o afastamento receoso de contextos em que a língua se faz presente. A partir do contato, se percebem os limites do próprio conhecimento. Por fim, a valoração da aprendizagem acontece ao longo do aprendizado, pela percepção da relevância desse processo e do próprio desenvolvimento.

Bagno e Rangel (2005) definem educação linguística como um conjunto amplo de saberes e comportamentos socioculturais ligados à língua materna e a outras línguas, e que em torno desses saberes orbita a possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre elas. Os autores ainda postulam que “Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir” (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 64).

Os objetivos do Curso se articulam ao redor da educação linguística uma vez que buscam desenvolver um projeto pedagógico com o objetivo de proporcionar a prática social por meio da língua em sala de aula, ampliando os conhecimentos das e sobre as línguas inglesa e portuguesa. Desse modo, a meta é mobilizar mais do que conhecimentos linguísticos, mas também promover: a postura cidadã, os papéis de interlocutores e autores que desejam possuir, bem como o reconhecimento de suas limitações e o interesse por futuras aprendizagens para lidar com essas limitações. Ademais,

Ao adotarmos a perspectiva de desenvolvimento de letramento acadêmico e de educação linguística, pode-se propiciar aos alunos, em cada aula, momentos significativos de contato com a língua adicional, e cada contato pode levar a uma aprendizagem mais ampla, relacionada à participação dos educandos na sociedade em que vivem. Acreditamos que essa aprendizagem não fica restrita à aula de língua, mas sim leva o educando a ultrapassar barreiras fora dela. (DILLI e MORELO, 2009, p. 41).

O que estrutura o curso, ainda, é o entendimento de que a atividade humana por meio da linguagem segue certos padrões, isto é, corresponde a formas relativamente estáveis, a que Bakhtin (2003) identifica como gêneros do discurso. Isso permite dizer que a relação entre os fins de comunicação, os veículos de linguagem e a interação entre diferentes interlocutores em determinadas atividades humanas, conforme se repetem, assumem uma forma identificável. A língua assume uma materialidade repetível, em que é possível identificar estruturas e formatos recorrentes. Os *abstracts*, por exemplo, um dos gêneros trabalhados no curso, têm o objetivo de dar notícia ao leitor sobre de que trata um artigo científico. A leitura de um número significativo deles nos permite perceber que certa organização e certas estruturas linguísticas se repetem, de modo que é possível prever esse comportamento, e é por essas características que somos capazes de sustentar que se trata de um *abstract*, supor sua circulação, e, ainda, segundo os fins que se identifica para a interlocução de tal texto, se é bem-sucedido ou não em alcançar seus objetivos comunicativos.

Evidentemente, somos capazes de realizar essa análise no decurso do contato com os discursos. Essa percepção nos permite pensar em maneiras de estruturar as aulas de acordo com a circulação real dos textos no contexto acadêmico e pensando na contribuição que o acesso ao conhecimento veiculado por eles pode dar não só ao letramento dos estudantes, mas à própria relação entre a trajetória acadêmica deles e esse conhecimento. A estruturação do currículo levando em consideração as características dos gêneros acadêmicos e sua circulação permite, de certa forma, prever gêneros recorrentes na prática de socialização de conhecimento na universidade. É possível, desse modo, privilegiar o reconhecimento das formas em que os saberes da academia circulam e conhecê-las, discuti-las e utilizá-las. Podemos, ainda, estruturar tarefas de leitura que

observem a recepção dos textos em contexto “real”, isto é, de acordo com sua circulação genuína no mundo universitário.

4.2 Letramento, conhecimento e permanência

A utilização de textos de circulação acadêmica, portanto, nas tarefas de leitura das aulas, como centro da aprendizagem, visam a preparar o estudante para ter acesso ao conhecimento que circula na Universidade por meio desses textos, para poder também refletir sobre esse conhecimento e utilizá-lo criticamente. É como espaço de interação, em que buscamos provocar a voz desses estudantes para ocuparem de fato os espaços da instituição – se apropriando do conhecimento que circula nela em português e em inglês e buscando espaços para falar do seu próprio conhecimento, relacionado-o com outros – que o curso se constitui cada vez mais como uma ação de *permanência*.

Os estudantes são ouvidos quanto às suas necessidades. As conversas permitem a flexibilização das tarefas de acordo com as demandas mais prementes de leitura e de escrita. Com o acúmulo do diálogo, as práticas pedagógicas foram incorporando, cada vez mais, novos objetivos, como a leitura e a escrita de textos também em língua portuguesa. Ao longo das edições do Curso, também objetivos mais específicos podem ligeiramente mudar. Alguns alunos, no primeiro semestre de 2012, por exemplo, se mostraram interessados em aprender a pronúncia das palavras e queriam praticar a língua oralmente; assim, tarefas foram feitas para que esses objetivos emergentes também fossem contemplados. Isso ocorreu por meio da incorporação de objetivos naquele semestre.

É importante salientar que nos esforçamos para demonstrar que a aula não é instrumental no sentido de servir para ajudá-los a ler textos específicos conforme a demanda das disciplinas, mas, sim, para, por meio da leitura de alguns textos selecionados (mediadas por tarefas planejadas cuidadosamente) e da negociação de objetivos com todos que participam do curso na determinada edição, desenvolver estratégias de leitura e conhecimento linguístico para que eles possam fazer isso autonomamente.

A partir de 2012, o Projeto de Extensão passou a chamar-se Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas, para que já na nomenclatura o objetivo do curso, que é dar privilégio às práticas sociais por meio da língua no ambiente acadêmico, estivesse melhor representado.

5 DIÁLOGO INTERCULTURAL: A APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO TRADICIONAL INDÍGENA

5.1 Diálogos interculturais

O diferencial da vivência pedagógica no Curso é o fato de lidarmos com um contexto intercultural que se insere no contexto da política de permanência. Isso acentua o processo de questionamento contínuo e de busca por respostas em conceitos a que não tínhamos acesso anteriormente. Ao tratar do contexto escolar, Garcez e Viegas (2013) arguem que:

O exercício de olhar para essa instituição junto com as comunidades originárias contribui para o grande desafio de inovar respeitando e aprendendo em parceria com a diversidade e, talvez, incluindo outros suportes tecnológicos das comunidades minoritárias para fazer aprendizagem [...] (GARCEZ e VIEGAS, 2013, p. 101).

O exercício de *olhar junto* com nossos alunos para a Universidade também torna o curso uma ação da política de permanência das Ações Afirmativas. Os entendimentos sobre educação escolar e educação tradicional indígenas, resultantes de ações¹¹ e estudos a respeito da educação e dos modos de ser dos povos originários brasileiros, validaram essa experiência, pois fizeram parte do constante processo de reformulação e questionamento de nossa prática para, de fato, *fazer aprendizagem*.

O curso tem seus objetivos centrados não em um currículo preconcebido, mas sim nos sujeitos da aprendizagem, isto é, os estudantes indígenas, que são a razão da existência do projeto. Desse modo, cada característica dos alunos, de acordo com seus grupos étnicos, seus lugares de origem, sua trajetória escolar e sua relação com a aprendizagem de língua sempre foi importante para entendermos como poderíamos aproveitar esse espaço tão rico para fazer aprendizagem da melhor forma possível, isto é,

¹¹ Me refiro aqui aos diálogos constantes com os alunos sobre suas vivências e seus entendimentos de práticas educacionais escolares e não escolares, bem como à minha participação no Programa Convivências no inverno de 2012 e às visitas das professoras Bruna e Dilli a aldeias e escolas indígenas.

possibilitando que os alunos se sentissem parte da Universidade e pudessem se sentir capazes de interagir por meio da língua nesse espaço. Nesse sentido, o curso se constitui como um espaço intercultural. Como defendem Silva e Nornberg (2009),

[...] na perspectiva intercultural, o diálogo deve permitir que cada um seja aceito como legítimo em sua forma de viver, implica reconhecer que o sujeito da relação tem um corpo (sôma), uma alma (psyquê), uma comunidade (polis) e um mundo (alôn) de experiência que, conjuntamente, permite a construção de um determinado espírito, uma noologia, que sustentará e orientará as percepções, as crenças e as ações. (SILVA E NORNBORG, 2009, p.125).

Desse modo, os autores apontam que o diálogo intercultural provoca a criação de um *terceiro elemento*, que contém aspectos de todas as culturas envolvidas. No nosso caso, o curso percorreu um caminho que possibilita cada vez mais fortalecer esse terceiro elemento, pois os modos de ser característicos indígenas, de cada etnia em específico, das professoras e, ainda, o institucional, que é aquele que a academia espera de nós, estão o tempo todo em interação.

As diferenças se mostraram desde o início, quando, como narra Morelo (2009), percebeu-se que o curso era um momento de encontro único entre os estudantes e, por isso, o foco das aulas, muitas vezes, se tornava a conversa entre eles e, ainda, a conversa entre eles e as professoras, que queriam conhecer mais as culturas indígenas. Interessante notar que, graças a essa sensibilidade intercultural, esse comportamento pode ser incorporado às sequências didáticas e transformado em temas de aula, uma vez que eles focavam na área de conhecimento dos alunos e, ainda, no lugar do estudante indígena na Ensino Superior. O projeto de trabalho narrado aqui foi fruto de uma ocasião em que isso aconteceu.

Além disso, algumas características que, a nosso ver, acabavam dificultando a execução das unidades didáticas, se tornaram motivo de investigação por nossa parte. Uma delas foi a descontinuidade dos alunos no curso e, muita vezes, sua evasão. É claro que consideramos que a vida universitária é bastante atribulada, sobretudo nos primeiros semestres, quando estamos nos habituando ao funcionamento do cotidiano de estudo e de convivência na universidade, bem como com a carga horária de aula e de estudo. Ainda, é evidente que, para aqueles que não viviam em Porto Alegre, as mudanças são ainda mais

significativas. Desnecessário dizer que para os indígenas essas mudanças são ainda maiores, porque eles apresentam um modo de viver a cultura, o conhecimento, a relação com o tempo e com o espaço e, ainda, as relações interpessoais de maneira muito distinta da que conhecemos tradicionalmente na maior parte da cidade: “Em muitas oportunidades os estudantes indígenas declaram a falta que sentem na vivência comunitária de suas aldeias, principalmente contrastando com a individualidade que marca a vida na cidade e na academia” (KURROSCHI e BERGAMASCHI, 2013, p. 113).

Embora esses fatos sejam evidentes, conversamos muito sobre isso em sala de aula. Sobretudo, pesquisamos, nessas conversas, sobre a relação deles com a aprendizagem. Isso nos permitiu saber mais tanto sobre a educação escolar indígena quanto sobre a educação tradicional indígena, sobretudo Kaingang, etnia com a qual tivemos contato mais extenso.

5.2 Educação tradicional indígena e educação escolar indígena

A chegada de indígenas à universidade é possível, hoje, graças ao reconhecimento, relativamente recente, do direito do indígena à educação escolar diferenciada. Bonin (2012), ao traçar um histórico do tratamento despendido pelo Estado à educação escolar indígena lembra que, até a Constituição de 1988, ele apresentava um caráter integracionista e progressista. A partir dessa Constituição, passou a ser garantido o direito aos indígenas de educação específica e diferenciada, respeitando as línguas maternas e os processos de aprendizagem de cada povo originário.

Reconhecer o direito à educação escolar indígena diferenciada significa permitir que suas culturas e os modos de ser constituam a escola. No entanto, a educação, em qualquer contexto, é processo mais amplo que o escolar. A educação indígena tradicional, isto é, aquela que lida com os aprendizados comunitários e de vivência, cujo suporte de linguagem é a oralidade, anteriormente à Constituição, não tinha lugar na escola, graças ao caráter integracionista de que Bonin (2012) fala. Não obstante, ela pode, hoje, encontrar lugar *também* na escola:

Para aprender, as novas gerações são estimuladas a participar, inseridas em grupos, e vão assumindo responsabilidades, realizando trabalhos, participando de ações cotidianas. Aprender é processo permanente, que acompanha as etapas da vida de cada pessoa. Educação é vista de maneira abrangente, diz respeito à vida de cada um, inserido no cotidiano de sua comunidade. Nas diferentes concepções de educação dos povos indígenas, a escola se insere tendo um lugar específico, mas não sobreposto às práticas pedagógicas mais amplas. (BONIN, 2012, p. 36-37).

As práticas pedagógicas mais amplas a que a autora se refere dizem respeito à educação tradicional indígena, que é, portanto, diferente do paradigma não-indígena ou do que temos, no senso comum, como educação:

A relação entre tempo, espaço e aprendizagem também se mostram diferentes das nossas. Entre nós, o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muitos específicos: “Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado”; “Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das 4:00 às 5:30 da tarde”. Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. (MAHER, 2006, p. 17).

O despertar para o fazer é o processo lento de apropriação do fazer em si, isto é, o processo educativo que leva à apropriação do trabalho e dos saberes que os adultos julgam necessários à vivência da criança. No caso específico dos Kaingang, grupo étnico com que lidamos mais frequentemente na Universidade, isso não é diferente:

Então, a criança kaingang vai crescendo e passa a querer imitar os adultos nos seus afazeres. E, um dia, também vai querer ajudar nas atividades, naquilo que é possível realizar dentro de suas limitações. Assim, vai sendo auxiliada e incentivada. O que estará fazendo não sairá perfeito, porém todos continuam incentivando e dizendo que está bom, bonito, até que um dia ela realmente faz bonito! E é dessa forma, que a criança kaingang vai despertando para fazer as coisas, vai aprendendo tudo o que precisa aprender para ser um adulto útil à sua comunidade kaingang. Todo esse processo é conduzido levando em consideração seu despertar para as atividades, seu tempo de aprendizagem e aptidões, sem nenhuma imposição. A partir desse momento, a criança só vai aperfeiçoar tudo aquilo que aprendeu. (INÁCIO, 2010, p. 47).

A escola indígena, portanto, é um espaço bastante complexo, por ser uma instituição exógena e conflitante com relação às lógicas pedagógicas tempo-espaciais

tradicionais desses povos, cujo foco é o observar e fazer para aprender. Esses aspectos ainda são somados ao fato de essas culturas serem orais: “Na cultura kaingang, a fala é mais importante que a escrita e por isso que os Kujá treinam a memória dos jovens indígenas para poderem utilizá-la para passar os conhecimentos ancestrais aos futuros descendentes de sua etnia” (CLAUDINO, 2010, p. 34).

A Constituição de 1988 é um avanço ao garantir além do direito público subjetivo à educação, como responsabilidade do Estado, o reconhecimento de que os indígenas têm direito, como consta no artigo 210, à “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal de 1988). Desse modo, como defende Bonin (2012), o Estado brasileiro passou a representar no seu documento mais importante a passagem, pelo menos nos termos legisladores, de uma visão de *educação para indígenas* integracionista e negadora de diferenças para uma visão de *educação indígena* bilíngue, diferenciada e intercultural. É evidente que uma modificação de legislação historicamente recente e extremamente tardia, do ponto de vista da reparação do massacre histórico que as culturas dos povos originários sofreram, além de refletir o resultado de lutas e mobilizações sociais em prol do direito a aceitação da diferença, também necessita de tempo e diálogo para que possa ser implementada como política pública coletivamente construída na prática. Isso passa tanto pela gestão dos órgãos que lidam com as políticas educacionais (de modo que sejam capazes de ouvir e perguntar as necessidades das comunidades), quanto pela gestão local dessas escolas, para que sejam agentes nesse processo de educação escolar.

O papel da escola e a apropriação dos indígenas dessa instituição para seus próprios interesses parece ser, hoje, o centro do debate a respeito da educação indígena. Combinar a educação tradicional à aprendizagem da língua escrita, na escola, para poder lidar com a sociedade envolvente e também para preservar o patrimônio linguístico é a meta complexa que as comunidades indígenas se propõem a cumprir hoje, preocupação que já chega à academia na voz dos indígenas:

A formação kaingang é constituída com base em dois campos principais: o primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. No segundo campo, a formação ocorre por meio de

um ensino que requer uma mediação mais verbal, específico e direcionado ao aprendiz, isto é, um desenvolvimento de habilidades que estão ligados ao mundo dos ancestrais. E quando aceitam aprender a ler e escrever, encaram a alfabetização como quem compra um peixe, um peixe que tem espinha. Tiram as espinhas e escolhem o que há de melhor e aproveitam o aprendizado para conhecer melhor as potencialidades e também conhecer o outro. (...) Aí se vê a necessidade de estar conectado com o mundo de outros saberes, para por em pé de igualdade na escrita e na leitura o conhecimento indígena com a sociedade não indígena (CLAUDINO, 2010, p. 36).

Collet (2006), ao fazer um histórico da educação escolar indígena no mundo e da passagem da visão integracionista para a visão intercultural, observa que existem dois posicionamentos evidentes entre os indígenas a respeito dessa política educacional. A primeira apontaria como positiva uma escola que dê conta das diferenças culturais e educacionais existentes; a segunda, apontaria para uma diferenciação no sentido da discriminação, o que em nada ajudaria na convivência entre os povos indígenas e os não-indígenas. A respeito disso, e, a partir da experiência adquirida por meio do diálogo com os estudantes da UFRGS, acreditamos que:

Os povos indígenas querem se mostrar na atualidade, querem dialogar com as sociedades envolvidas, como chamam as comunidades não-indígenas que os cercam, e escolheram a escola das aldeias para aprender o sistema de vida fora delas, com a qual necessitam cada vez mais manter relações estreitas de contato, quer para a comercialização e artesanato, quer para usufruir de políticas públicas a eles dirigidas, como saúde, acesso à terra e demais bens. (BERGAMASCHI, 2012 p. 10).

A apropriação da escola como espaço intercultural em que está presente a educação tradicional indígena e o modelo escolar não-indígena foi o que provocou a necessidade de conquista de outro espaço institucional: a universidade. Isso ocorreu tanto pela necessidade de formar quadros de cada etnia capazes de lidar com as políticas educacionais e proporcionar o desenvolvimento de uma educação não-exógena nesses contextos escolares, como aponta Ferreira (2006), ao narrar o processo de organização e mobilização social dos Kaingang nesse caminho, quanto pela necessidade de formar quadros em todas as áreas do conhecimento requeridas pelo contato com a sociedade envolvente e ocupar cargos importantes para as tomadas de decisão quanto às políticas

governamentais voltadas para esses povos, como apontam Kurroschi e Bergamaschi (2013).

O conhecimento de todo esse processo, tanto pelo diálogo constante com nossos alunos, quanto pelas pesquisas realizadas, foi fundamental para entendermos o lugar desses estudantes na Universidade. Mais do que isso, olhar para o modo como eles aprendem fora e dentro da escola foi e tem sido um importante exercício para entender como o espaço do curso, como parte da Universidade, poderia se beneficiar desses modos de aprender e como isso poderia ajudar a constituir um espaço de permanência em que isso fosse realmente considerado e transformado em mais uma possibilidade de aprendizagem para nós, como professoras em formação, e para eles, ao ver seus modos de vida respeitados e levados em conta na hora do planejamento pedagógico.

Esse diálogo resultou no entendimento de, pelo menos, três aspectos importantes para a realização do projeto de saída de campo. Resultou, primeiro, na compreensão da relação dos estudantes com o tempo: atrasos e ausências não significavam necessariamente descaso, tampouco falta de interesse por parte dos alunos, mas eram fruto da sua relação com os tempos e, também, da difícil relação com os modos de aprender e viver na Universidade. Segundo, entendemos que as temáticas deveriam cada vez mais se aprofundar na própria relação (comportamental, política e epistemológica) desses estudantes com a Universidade e o saber acadêmico, uma vez que esse acabava se tornando o assunto de todas as aulas, pelo menos em algum momento. O terceiro aprendizado foi muito importante, não só do ponto de vista do diálogo intercultural que vivi, mas também para minha formação docente como criadora e questionadora da própria prática. Ele ocorreu porque fechar os olhos para o modo de aprender que esses alunos narravam com naturalidade seria uma contradição pedagógica, uma vez que vivenciamos, em um espaço em que se desenvolve uma ação de permanência, o conflito entre a vivência de uma educação tradicional, voltada para o fazer, e a organização curricular, espacial e temporal da Universidade. Além de demonstrar a relevância do diálogo, esse aprendizado resultou no aprofundamento da nossa certeza quanto ao fundamento pedagógico de privilegiar a prática social por meio da linguagem em detrimento do currículo tradicional de ensino de língua adicional organizado em torno de

estruturas da língua. Portanto, sem dúvida, entender qual é o lugar da oralidade e da escrita e que a relação entre sujeitos e tempo e entre tempo e aprendizagem muito diferem do que vivenciamos em nossa experiência escolar foi essencial para *olhar junto com eles* para *fazer aprendizagem*.

6 O PROJETO: SAÍDA DE CAMPO PARA A ALDEIA PINHALZINHO

A prática narrada aqui foi realizada no segundo semestre de 2012. Nossas aulas tinham a duração de aproximadamente duas horas e ocorriam na Casa do Estudante, na sala especificamente reservada aos estudantes indígenas, que contava com quatro computadores e um quadro branco. Nossa turma era constituída por três alunos. Nós éramos duas professoras mais as duas coordenadoras do Curso.

A prática realizada consistiu em um projeto pedagógico, cujo produto final foi, posteriormente, proposto pelos próprios alunos. Entendemos aqui esse produto como uma produção final, em torno do qual as atividades do planejamento se articulam. A proposta de produto final busca privilegiar a prática social por meio da linguagem, que seja relevante para o contexto social do aluno; é esse entendimento que permite articular a prática pedagógica pensando nesse produto. Conforme defende Kleiman (2007b):

Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, 2007b, p. 6).

O tema para o projeto sugerido pelas professoras foi: as representações indígenas na Universidade e a ausência de suas próprias vozes para narrar sua presença em textos que circulam pela instituição. A atividade final do projeto resultou em uma saída de campo para a terra indígena Kaingang de Pinhalzinho, situada entre os municípios de Planalto e Nonoai, no Rio Grande do Sul, com o fim de investigar como o conhecimento relativo às áreas dos cursos de graduação dos alunos que estavam presentes no curso está presente no cotidiano dos moradores indígenas daquela aldeia. O objetivo principal era que os indígenas universitários investigassem sobre a articulação entre conhecimento acadêmico e conhecimento tradicional nos seus campos de estudo acadêmico. Além disso, foi registrado material audiovisual durante essa visita para a montagem de um

documentário sobre esse projeto, buscando publicizar essas descobertas, sobretudo tendo como público-alvo a comunidade acadêmica. Para chegar a tal fim, foram necessárias etapas de estudo por meio de unidades didáticas sobre saída de campo e noções de etnografia. No meio do semestre, os alunos realizaram a atividade de escrita do projeto de saída para requisitar verbas da Universidade (ANEXO 1); no final do semestre, eles escreveram um texto para divulgar a saída na comunidade acadêmica e no Facebook (ANEXO 2).

Considerando que “um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade” (Kleiman, 2007a), nesse processo, nos constituímos em agentes de letramento, na medida em que mobilizamos conhecimentos (muitos dos quais buscamos e desenvolvemos ao longo do planejamento, como as noções de etnografia) para realizarmos uma ação no mundo, a saída de campo, que demandava, além desses conhecimentos que mobilizamos, da escrita de um texto: o projeto da saída. Ele, além de um conteúdo organizacional, como saber o que é um projeto de extensão e pensar na logística de pedido de verbas, englobava respostas a questionamentos estruturados, típicos de gêneros acadêmicos, como um objetivo e uma justificativa. A partir dessa atuação, o espaço do curso se constituiu em agência de letramento, na medida em que:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2007, p. 21).

6.1 Proposta inicial

A cada começo de semestre, as coordenadoras do curso chamam todos os estudantes indígenas para uma reunião e conversam sobre o curso, explicando como ele surgiu, para que ele serve e como os alunos podem se beneficiar participando dele. Assim, os alunos pensam e optam por participar do curso ou não, de modo que o número de alunos frequentantes varia em cada período. No primeiro semestre de 2012, foram

realizadas aulas em dois dias e horários diferentes, para duas turmas: uma contava com 5 participantes e a outra com 4. As turmas foram separadas de acordo com as necessidades expressas pelos próprios estudantes e pelo período em que estavam na faculdade: ingressantes ou na fase inicial da graduação expressaram vontade de iniciar o curso de inglês, se aproximando da língua; e os mais velhos, que já haviam frequentado o curso, pediram que o foco fosse mais específico, focando na leitura de textos acadêmicos. Depois, as coordenadoras buscaram estagiárias na disciplina de Estágio de Inglês I, e duas duplas aceitaram o convite e realizaram a prática nesses moldes.

Já no segundo semestre de 2012, o cenário foi outro: menos estudantes expressaram interesse no Curso; os três que quiseram participar haviam ingressado no Curso no semestre anterior. A partir de ideias da coordenadora, eu e minha colega de estágio começamos a debater com ela quais seriam nossos objetivos naquele semestre, visto que os estudantes apresentavam diferentes demandas – que já vinham apresentando anteriormente – como a necessidade de ler e escrever textos acadêmicos em português. Ainda, discutimos sobre a questão da autoria e da voz que é dada aos estudantes dentro e fora da UFRGS, para falar sobre a própria presença deles na instituição. Essa discussão veio à tona pelo fato de que em 2012/1 se formou a primeira estudante indígena ingressante pela abertura de vagas específicas para indígenas na Universidade, o que colocou na pauta de jornais regionais e também do Jornal da Universidade¹² tanto o fato da colação de grau da estudante quanto a presença desses povos nos cursos de graduação. Devido a esse cenário, nossas conversas cada vez mais convergiam para propor aos alunos um projeto de ensino que pudesse dar conta dessa realidade.

Acreditamos que o curso, como política de Ação Afirmativa, tem como papel empoderar esses alunos para que possam se apropriar dos discursos que os circundam e também produzir discursos sobre o que quiserem, mas, sobretudo, sobre eles mesmos.

¹² A matéria citada foi publicada edição de outubro de 2012 do Jornal da Universidade. Edição disponível em http://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_-_outubro

No segundo semestre, por exemplo, criamos a página¹³ do Facebook do curso, propiciando a publicização das produções dos alunos, bem como da própria presença indígena no contexto acadêmico. Desse modo, queremos sempre e cada vez mais proporcionar que não só as atividades de leitura sejam pautadas pelas necessidades dos alunos, mas também as produções textuais possam ser realizadas com vistas a uma interação real com o mundo, para que essa presença se faça notar.

O curso sempre tenta articular, conforme recomendam os RCs (2009), práticas de escrita que promovam interlocução real com o mundo, no sentido de ter como guia as seguintes perguntas: Como a prática de leitura e escrita e a análise de elementos linguísticos pode nos ajudar a resolver problemas que envolvem o uso da linguagem? Isso porque a sala de aula é um espaço de interação, que pode ser utilizado para buscar soluções para problemas, utilizando recursos linguísticos já conhecidos e também aprendendo novos, conforme se mostre necessário. Essa prática também está de acordo com a pedagogia de projetos:

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo, de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade (...) (BARBOSA, 2004, p. 9).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) definem os projetos como uma organização didática possível na organização curricular da escola básica:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

¹³ Indígenas Universitários Ensinando e Aprendendo: <https://www.facebook.com/pages/Ind%C3%ADgenas-universit%C3%A1rios-ensinando-e-aprendendo/164912343649071?fref=ts>

Dessa forma, foi ficando evidente, ao longo do curso, que propor um projeto de trabalho era um importante passo na direção não só da concretização do que a educação linguística para o letramento propõe, mas também na direção da autonomia dos estudantes em pensar, também, a própria aprendizagem. Além disso, acredito que a flexibilidade dos projetos, aliada à relevância da prática social, pode tornar o processo pedagógico adaptável aos diferentes ambientes de ensino. Propor produções finais mais ou menos complexas, requisitando a realização de mais ou menos tarefas para chegar ao objetivo final, pode ser uma possibilidade de assegurar, em espaços curtos de tempo, uma aprendizagem significativa.

O desenvolvimento do letramento, seja para participar de práticas que envolvam a língua inglesa ou a língua portuguesa, integra contextos sociais reais desses estudantes, pois cremos que “o exercício da cidadania implica a possibilidade e a competência para expressar-se em situações ligadas ao letramento social” (RCS, 2009, p. 63). Essa possibilidade passa pelo reconhecimento da necessidade de expressar-se dentro da universidade e poder dizer-se por sua própria voz, e esse processo integra uma apropriação de espaço e de discurso, por meio da língua, que colabora para uma permanência na universidade que não seja (ou pelo menos seja menos) silenciosa e assimiladora.

Depois desses debates, decidimos que levaríamos para os estudantes, já inscritos no curso, essa nossa motivação, tendo como proposta resolver a problemática identificada: a falta de vozes indígenas falando da presença indígena na UFRGS nos contextos midiáticos, sobretudo nos internos da instituição; como proposta de solução, pensamos na escrita de um texto sobre isso para ser veiculado na página do Facebook e enviado ao Jornal da Universidade. Ainda, propusemos a leitura de textos em inglês e em português sobre a presença indígena em outros lugares do mundo, a fim de conhecer outros discursos produzidos por e sobre indígenas. Como defendem Schlatter e Garcez (2012), as disciplinas de língua portuguesa e literatura e de línguas adicionais apresentam o mesmo objetivo: dar acesso ao mundo do conhecimento a partir do trabalho com práticas de linguagem. Do mesmo modo, os autores postulam que:

Numa educação linguística integrada, voltada para a formação de um cidadão preparado para participar ativa e criativamente das suas comunidades, da sua sociedade e do mundo, os textos em Língua Adicional concretizam a diversidade do mundo. No enfrentamento dessa diversidade, o educando tem a oportunidade de sofisticar sua atenção ao que pode significar, por exemplo, um ponto em vez de uma vírgula, ou uma vírgula no lugar de um ponto quando lê os mesmos números em uma tabela ou gráfico em português e em inglês (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 40).

A proposta de integrar o ensino de língua portuguesa e língua inglesa, no nosso contexto, significou não só ampliar as possibilidades de propostas de projeto de acordo com as necessidades concretas de práticas sociais, mas também a possibilidade de propiciar que esses estudantes entrassem nesse mundo do conhecimento acadêmico como vozes produtoras, também, de conhecimento.

Embora essa concepção tenha se mantido, ao expormos essa contextualização de motivação, os alunos propuseram outro produto final para o projeto, sobre o qual já vinham conversando entre eles.

6.2 Proposta final

Na aula em que apresentamos nossas intenções quanto ao projeto e as justificamos, enquanto debatíamos com os estudantes sobre a proposta, surgiu uma ideia que, segundo eles, estava sendo debatida em contextos extraclasse. Essa proposta era a de que fosse realizada uma saída de campo, contando com as nossas presenças, à aldeia de origem de um desses alunos. Uma das origens dessa ideia foi o fato de eu haver narrado, em aula, minha visita a uma terra indígena durante o recesso de inverno, quando participei do Programa Convivências, promovido pelo Departamento de Desenvolvimento Social da Universidade¹⁴. Para essa saída, foi proposto que fosse realizado registro audiovisual de conversas com os membros mais velhos da comunidade, sobretudo com o avô de um dos estudantes, que eles consideravam uma boa fonte de informações. O objetivo dessa atividade seria ouvir e registrar para mostrar para os pares

¹⁴ As edições do Programa é uma ação de extensão cujas edições ocorrem durante os recessos de inverno e de verão. São realizadas atividades interdisciplinares cujo foco é a troca entre o saber acadêmico e o popular, por meio da vivências em comunidades. Para mais informações, visitar o site do Departamento de Desenvolvimento Social (<http://www.ufrgs.br/deds>).

na academia como o conhecimento circulava na aldeia e como era o modo de vida deles naquele contexto.

No começo, fiquei assustada com a proposta, uma vez que significava uma reorganização tanto dos objetivos gerais do projeto quanto das tarefas de leitura e de escrita que estavam previstas. No entanto, desde o começo, a coordenadora do Curso se mostrou à vontade com a ideia. Aos poucos, fomos conversando sobre a viabilidade dela e percebi como, de fato, ela se afinava perfeitamente com a produção final que almejávamos: seria um discurso produzido por eles, de acordo com o interesse deles, cujo assunto seria o conhecimento que eles consideravam importante publicizar para a comunidade acadêmica. O próprio objeto de registro, embora delimitado, era bastante aberto. Aos poucos, fomos delimitando-o ainda mais, e, mais tarde, a partir das leituras realizadas, estabelecemos conjuntamente que a pesquisa se articularia de acordo com a seguinte pergunta: como o conhecimento tradicional Kaingang, no que tangia suas áreas de formação (Pedagogia, Fisioterapia e Agronomia), se expressava no dia a dia da aldeia? Esse, portanto, seria o objetivo geral de investigação das conversas realizadas com os mais velhos na aldeia. Interessante notar que, nesse objetivo traçado, a organização do processo de busca por informação e conhecimento com o qual estamos acostumados na academia, isto é, a formulação de perguntas que estruturam uma investigação, na saída de campo se aliou ao modo como os estudantes narraram ser o tradicional de ter acesso ao saber na aldeia: a conversa com os membros mais experientes da comunidade.

A pedagogia de projetos permite a flexibilização da prática docente, pois possibilita a reorganização de objetivos, que podem ser replanejados (BARBOSA, 2004). Essa flexibilidade, de modo algum, retira a responsabilidade do docente em pensar a prática pedagógica e proporcionar caminhos para chegar aos resultados pressupostos pelo projeto, articulando seu conhecimento com o conhecimento produzido pelo grupo:

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão chegando à tona, quais os interesses e necessidades do grupo (...) (BARBOSA, 2004, p. 12).

Isso quer dizer que, se a educação linguística é um conceito calcado no reconhecimento de que a língua permeia diferentes práticas sociais e é o acesso a essas práticas que deve ser o foco da aula de língua, diferentes demandas de práticas sociais podem e devem provocar mudanças nos planejamentos de aula.

Fica evidente, para nós, a partir dessa reflexão, que o olhar atento não só era desejado no nosso contexto de ensino, mas necessário. É lógico que esse olhar é necessário em todo contexto em que fazer aprendizagem é o objetivo mais importante, no entanto, não ouvir os estudantes naquele momento significaria impor barreiras ao conhecimento que eles mesmo queriam produzir. Sendo o objetivo primeiro da aula de língua que os estudantes não deem as costas ao texto (RCs, 2009), a fim de que haja uma aproximação cada vez maior com práticas sociais complexas por meio da língua, é preciso que nós, professores, não demos as costas ao discursos que eles nos trazem.

A prática realizada se organizou de acordo com as Unidades relacionadas no Quadro 1. As Unidades se articularam de acordo objetivos e conteúdos listados no Quadro 2, sendo que as atividades narradas aqui foram parte das Unidades 3 e 4.

- Unidade 1:** Papel dos indígenas no mundo acadêmico
- Unidade 2:** Utilizando o Facebook
- Unidade 3:** Escrevendo o projeto de saída de campo
- Unidade 4:** Aprendendo sobre saída de campo
- Unidade 5:** Escrevendo no Facebook sobre o projeto

Quadro 1 - Unidades didáticas realizadas durante a prática. (Traduzido de LUZ e GASPARINI, 2012)

	Objetivos	Conteúdos Relacionados	Ao final dessa Unidade, os estudantes serão capazes de...
Unidade 1: Papel dos indígenas no mundo acadêmico	<p>Pensar e falar sobre o seu papel na Universidade e em sua comunidade como estudantes indígenas;</p> <p>Ler textos em inglês sem traduzir palavra por palavra;</p> <p>Entender e identificar partes de textos e o principal tópico dos parágrafos;</p> <p>Escrever um texto de apresentação e falar sobre seu papel na comunidade e na Universidade, em inglês.</p> <p>Ler texto de apresentação pessoal em um fórum de internet.</p>	<p>Nome das profissões e reflexão sobre a formação desses nomes;</p> <p>Reconhecimento e entendimento de phrasal verbs pelo contexto;</p> <p>Flexões do verbo to be para apresentar-se.</p>	<p>Se aproximar de um texto em inglês sem traduzir palavra por palavra;</p> <p>Escrever um pequeno texto de apresentação em um fórum de internet;</p> <p>Refletir sobre a presença indígena universitária em outros contextos.</p>
Unidade 2: Utilizando o Facebook	<p>Debater o papel social do Facebook no contexto acadêmico e do Curso;</p>	<p>Visitar e analisar páginas que usam a mídia social para propósitos acadêmicos e não-acadêmicos</p>	<p>Criar uma página do Facebook para propósitos de divulgação das produções do curso e de assuntos de interesse.</p>

	<p>Publicar o texto escrito na Unidade 1.</p>	<p>em inglês e em português.</p> <p>Identificar público-alvo e objetivo de páginas e analisar conteúdos verbais e não-verbais de uma página de acordo com essa identificação;</p> <p>Relembrar os conteúdos relacionados ao uso do Facebook em inglês, desenvolvidos no semestre anterior.</p> <p>Tomada de decisão coletiva sobre as características da página de acordo com as leituras anteriores. Escrita do “Sobre” da página em português e inglês.</p>	<p>Usar o Facebook como ferramenta para publicizar conteúdos.</p>
<p>Unidade 3: Escrevendo o projeto de saída de campo</p>	<p>Entender o que é um projeto de extensão e escrever e submeter à aprovação da Universidade para obter recursos;</p>	<p>Identificar as partes de um projeto de extensão;</p> <p>Identificar os conteúdos necessários em cada uma dessas partes;</p> <p>Elaborar e escrever o projeto de pedido de recurso para a Secretaria de Assuntos Estudantis.</p>	<p>Articular objetivos e justificativa em um texto de circulação acadêmica;</p> <p>Vivenciar as atividades burocráticas que envolvem a requisição de recursos na Universidade;</p> <p>Identificar e selecionar as informações adequadas para contextualizar e</p>

			justificar um pedido de recurso para a Universidade.
Unidade 4: Aprendendo sobre saída de campo	Trabalhar com noções de etnografia para qualificar a saída de campo, desenvolvendo perguntas de pesquisa para serem respondidas.	<p>Leitura de resumos sobre conceitos relacionados à saída de campo e à etnografia, como pesquisa qualitativa e quantitativa, observação, análise de dados e de histórias, entrevistas e anotações;</p> <p>Estudo dos verbos modais may e can;</p> <p>Análise e escolha das ferramentas de pesquisa de campo a serem utilizadas na nossa saída;</p> <p>Leitura de abstracts relacionados às áreas de interesse para identificar perguntas de pesquisa;</p> <p>Elaboração de perguntas de pesquisa;</p> <p>Escrita de texto de divulgação da saída para ser veiculado na página do Facebook.</p>	<p>Conhecer noções relacionadas à etnografia e à saída de campo.</p> <p>Identificar e elaborar perguntas de pesquisa para uma saída de campo.</p>

Quadro 2 – Descrição dos objetivos das unidades (Traduzido de LUZ e GASPARINI, 2012)

6.3 Unidades 3 e 4: Escrever o projeto e estudar sobre saída de campo

Descrevo, aqui, brevemente, as seis aulas realizadas para a aplicação das Unidades 3 e 4, que dedicamos à execução do projeto, de acordo com o Relatório de Estágio (LUZ e GASPARINI, 2012). O período em que executamos as unidades foi maior, isto é, contou com mais aulas, mas foram retirados os relatos das aulas canceladas. A breve descrição das atividades tem como objetivo dar base à argumentação sobre como a noção de agência de letramento se articula com essa prática. Ainda, possibilita basear os comentários, no último capítulo, que articulam os demais conceitos caros para esse trabalho: o de educação linguística, que sempre orientou as práticas do Curso, e de educação tradicional indígena, sobre o qual nos debruçamos ao longo do curso e sobre o qual teci algumas considerações no Capítulo 5.

Na aula 1, fizemos um *brainstorming* sobre "Projeto de Extensão", tentando fazê-los pensar sobre o que era importante escrever para pleitear auxílio financeiro da Universidade para realizar nossa saída, uma vez que a ação se classificaria, de acordo com os trâmites burocráticos da Universidade, como de extensão. Foi realizado um interessante debate sobre a noção de projeto e da polissemia do termo. Os termos extensão, pesquisa e ensino também foram bastante debatidos, inclusive quanto ao enquadramento do Curso como um projeto de extensão. Depois disso, tentamos definir quais eram as partes essenciais do texto que escreveríamos, de acordo com nossos fins e com a função da Secretaria de Assuntos Estudantis. Ficou decidido que seria dividido entre apresentação, objetivos, justificativa e recursos necessários. Depois de debater sobre o conteúdo necessário em cada parte e de fazer um esquema com palavras-chave dessas partes, cada aluno ficou responsável por uma delas, excetuando-se a parte de recursos necessários, que foi elaborada coletivamente.

Na aula 2, continuamos a escrita do texto. Cada aluno trabalhou em um computador, e era constante o diálogo entre eles, uma vez que muito dos conteúdos das partes se repetiam ou confundiam. Terminamos o texto e juntamos em um e-mail. A professora coordenadora ficou com a tarefa de imprimir o texto e levá-lo à Secretaria de Assuntos Estudantis.

Na aula 3, fizemos um debate sobre o que sabíamos sobre o termo “saída de campo”. Em seguida, fizemos tarefas de leitura relacionada ao verbete “Field Research”, do site Wikipedia. Debatesmos os termos-chave relacionados ao verbete, como métodos, ferramentas e possibilidades de abordagens em uma saída, a partir dos exemplos fornecidos pelo texto (por exemplo: observação direta, entrevista, observação participante, coleta de informações, análise de histórias, pesquisa qualitativa). Seleccionamos e anotamos as ferramentas que nós poderíamos usar em nosso trabalho. Uma das discussões mais fomentadas pelos alunos foi a respeito da distinção entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, sobre a qual dois deles já haviam debatido em aula, na faculdade. Um dos alunos propôs trazer, na aula seguinte, uma apresentação sobre o tema, elaborada para um trabalho de uma disciplina.

Na aula 4, realizamos tarefas de leitura sobre a apresentação de um trabalho acadêmico sobre etnografia chamado "Abordagem Etnográfica". Debatesmos sobre os termos, relacionamos com os vistos anteriormente e, ao final da aula, os estudantes pareciam mais confortáveis com o conceito de etnografia. O aluno que na aula anterior havia falado sobre seu trabalho a respeito dos tipos de pesquisa expôs seus slides e houve uma grande discussão na classe, envolvendo até mesmo nossa professora orientadora de estágio, que acabou por participar da aula, já que os alunos recorriam a ela para perguntas sobre pesquisa.

Na aula 5, fizemos atividades de estudo do texto da apresentação lida na aula anterior. Depois disso, os dois alunos que estavam em sala de aula falaram bastante sobre trabalhos acadêmicos com que tiveram contato cuja abordagem era etnográfica. Realizamos uma tarefa de pesquisa, na Internet, de *abstracts*, com o objetivo de entender o que era uma pergunta de pesquisa. A tarefa envolvia pesquisa no Google e no Portal de Periódicos da CAPES, de modo que os estudantes utilizaram palavras-chave que tinham relação com as suas áreas de conhecimento, com pesquisas de cunho etnográfico e com indígenas. A partir da identificação dos objetivos de pesquisa dos *abstracts* lidos, os alunos criaram suas próprias perguntas de pesquisa (questões que funcionariam como um guia durante a pesquisa de campo na saída para a aldeia). Essas perguntas foram anotadas e incluídas, depois, no texto de divulgação elaborado na aula seguinte.

Na aula 6, o objetivo de fazermos a saída de campo já estava articulado com a ideia de registramos esse trabalho em um documentário, mas ainda não tínhamos equipe de trabalho para a filmagem. Sabíamos também que disporíamos, muito provavelmente, de um micro-ônibus para a viagem, e que sobriariam lugares. Desse modo, além de publicizar a saída, precisávamos, também, contatar pessoas interessadas em participar do trabalho e em se responsabilizar pela gravação da ação. A partir desses objetivos e contando com o suporte da nossa página no Facebook para veicular essas informações, propusemos a escrita do texto de divulgação. Nesse texto, além do resumo do projeto que havíamos escrito – cuja leitura retomamos para esse fim -, destacamos a necessidade de aparecerem aqueles objetivos que estudamos na relação com a pesquisa de campo, sobretudo as perguntas de pesquisa. O texto foi escrito colaborativamente, por meio da ferramenta de escrita simultânea por grupos no site Google Docs (ANEXO 2).

Durante as aulas, foram privilegiadas as tarefas de leitura de textos que poderiam, de alguma forma, contribuir para o conhecimento necessário para a saída de campo. Os gêneros utilizados continuaram sendo, majoritariamente, os que circulam na academia – uma vez que o projeto final demandava os conhecimentos contidos nesses gêneros. Da mesma forma, a primeira atividade de escrita foi uma necessidade demandada para a realização do projeto. Já a segunda atividade de escrita pôde, ao mesmo tempo, ser um veículo de socialização da aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos dos textos lidos e, também, uma resposta à necessidade concreta que tínhamos de divulgar a saída e buscar parceiros para a filmagem do documentário. Além disso, para garantir o registro audiovisual, uma das professoras coordenadoras se encarregou por reunir uma equipe audiovisual para a elaboração desse registro durante a saída e também buscou contatos com interessados na temática indígena.

O planejamento das atividades foi bastante intenso. Considerando que esse foi o contexto da nossa prática docente obrigatória, as tarefas de leitura e escrita demandadas com a constante reformulação das atividades previstas foi um processo bastante trabalhoso e, muitas vezes, conflitante. Contávamos com uma produção colaborativa de material didático e uma concepção de ensino, como defendida, calcada na educação linguística e em objetivos de leitura e de escrita bastante claros. Entretanto, preparar

tarefas de leitura e de escrita não é um processo simples, tampouco rápido: é preciso selecionar e analisar textos e propor tarefas que sejam coerentes com nossos propósitos e com os usos da língua que aparecem no texto. Acreditamos, também, que essas tarefas não podem prescindir de perguntas de análise linguística, uma vez que reconhecer estruturas e formas recorrentes e falar sobre a língua também tem lugar no desenvolvimento da educação linguística. Além disso, a equipe que formulava esses materiais era composta por mim e minha colega, professoras em formação, pelas coordenadoras do Curso e, ainda, pela orientadora da disciplina de estágio. Nós éramos protagonistas nesse processo, propondo os materiais, de modo que as coordenadoras colaboravam com ideias e revisavam as tarefas propostas, bem como a professora orientadora. Era, portanto, um processo bastante complexo. Acredito que a constante reformulação das Unidades por essa equipe foi uma dificuldade a mais para nossa trajetória de formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E AGÊNCIA DE LETRAMENTO

A saída de campo ocorreu com sucesso, e contou não só com uma equipe técnica de audiovisual como também com a presença de estudantes da Universidade que se interessaram pelo projeto. Ela ocorreu em janeiro do presente ano e durou seis dias. Os processos de aprendizagem durante sua realização foram incontáveis, e sem dúvida merecem um espaço de narração específico. Uma das formas de publicização desse conhecimento será possível quando o documentário estiver pronto e for veiculado na Universidade¹⁵.

Flexibilizar os objetivos da aula a partir do exercício da escuta foi fundamental para que o projeto fosse bem-sucedido. Avaliamos que os alunos puderam *fazer aprendizagem* não só devido à realização da saída de campo, como objetivado por eles, ou da escrita do texto final, em que puseram em prática o que havíamos pensado em termos de objetivos de pesquisa e noções de etnografia. Acredito que foi um projeto bem-sucedido pelo fato de termos conseguido desenvolver uma sensibilidade intercultural, pedagógica e política, no sentido de ouvir *radicalmente*, isto é, integralmente à proposta de forma de interlocução que esses estudantes fizeram à academia, no contexto do Curso.

Graças ao fato de ter o *fazer* como objetivo – ir à aldeia, produzir um texto destinado a um departamento da Universidade, ler sobre a prática de ir a aldeia para escrever esse texto e clarificar objetivos para esse fazer, para nós mesmos e para a Universidade – vivi a importância da prática social mediada pela atividade pedagógica. Esses é um ponto importante na educação tradicional indígena, na educação linguística e na agência de letramento. Nesse projeto, características desses três elementos se articularam graças a um projeto de trabalho realizado pelos estudantes. Primeiro, a vivência do que se quer aprender, a partir do desenvolvimento colaborativo de objetivos para o projeto, partindo dos estudantes a ideia de produção final. Segundo, o estudo da linguagem privilegiando as atividades que se fazem por meio dela e partindo dos

¹⁵ O documentário está em processo de edição e produção pela equipe que nos acompanhou na saída. Como previsto pelo Projeto submetido à Universidade, a instituição proporcionou a verba necessária também para essa etapa.

conhecimentos demandados para realizá-las. Terceiro, a mobilização de saberes do grupo envolvido na aprendizagem para atuar no mundo que meio da leitura e da escrita.

Nós, professoras em formação, aprendemos muito nesse processo, no que se relaciona à produção de material didático e de práticas didáticas específicas para esse grupo, considerando tudo o que estudamos ao longo da graduação. Eu acredito que todo o conhecimento produzido a partir do diálogo intercultural individualiza minha experiência docente de um modo que proporciona não só as reflexões que trago aqui, que dizem respeito à formação de uma professora capaz de articular conceitos e objetivos com práticas coerentes com eles, mas também como gente que é capaz de pensar e repensar no que faz e nas implicações que isso pode trazer dentro e fora da sala de aula.

Os alunos puderam ser ouvidos e foram sujeitos daquela aprendizagem, de modo que creio que o curso situa essa aprendizagem no centro de sua organização. Mais do que isso, todos aqueles que foram envolvidos na saída de campo (estudantes, professoras, coordenadoras, corpo técnico de gravação) saíram com um ganho de alargamento de horizontes sobre as culturas indígenas, sobretudo a Kaingang, e sobre as possibilidades de diálogo entre saber acadêmico e saberes tradicionais. E isso foi possível graças ao exercício de escuta em um espaço que fortalece as ações de permanência na Universidade.

Freire (1996), ao falar sobre o agir certo do professor, isto é, manter a curiosidade gnosiológica que se distancia da inconsequência da ação pedagógica – criada pela ingenuidade ou por uma postura consciente a favor do *status quo* educacional da escola brasileira –, defende que a pesquisa sobre o fazer é fundamental na formação do professor crítico:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 22).

A presente análise faz parte da constituição da minha prática como professora que planeja, executa e reflete sobre as práticas didáticas com que trabalha. Kleiman (2006b) defende que:

As práticas sociais que visam à socialização profissional são elementos centrais na construção de identidades. Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares (embora não exclusivamente, já que os discursos oficiais, os da mídia e da imprensa jornalística também têm papel importante no processo). De fato, pode-se conceber a representação social, no singular, como processo, não resultado, realizado nas instituições de prestígio. As representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor. (KLEIMAN, 2006b, p.79).

Desse modo, ao descrever e refletir sobre uma situação em que nós, professoras, nos colocamos como agentes de letramento, como mobilizadoras de recursos para efetuar uma prática social que demandava o uso da escrita - mostrando que é possível que esse papel seja exercido em um contexto de ensino - contribuimos para a concretização dessa possibilidade de atuação e de ocupação de lugar pelo professor, que pode temer, assim como eu temi, em um primeiro momento, uma mudança brusca em seus planejamentos causado por uma necessidade comunicativa não prevista, que se destaque no convívio com seus alunos.

Ao descrever e analisar uma atividade bem-sucedida em um contexto de ensino-aprendizagem, defendo que *é possível* que esses espaços se tornem agências de letramento, permitindo que os estudantes ajam através da linguagem para participar de práticas sociais no mundo aqui e agora. Ainda, é possível que essas práticas englobem muito mais do que conhecimento gramatical e mesmo de uso da linguagem, mas que envolvam valores relacionados a ser gente no mundo, à cidadania, à ocupação de lugares que nos pertencem como cidadãos e que são conquistados por meio do uso da língua, como prevê a ideia de educação linguística e de que já falava Paulo Freire ao falar de autonomia. É possível que estudantes consigam alcançar autonomia suficiente para estabelecer objetivos para a própria aprendizagem, e que o professor, além de mediador, pode ser agente ativo nesse caminho e pode estabelecer etapas para essa realização:

(...) nos parece que o encontro com estudantes em uma aula de língua adicional relatado se assemelha a outros encontros com estudantes não indígenas. Consideramos que cada turma de estudantes com a qual exercemos nossas práticas de docência é singular. Cabe a nós, professores, lidar com as particularidades do grupo de alunos e reconhecer as esferas sociais das quais os alunos participam, além de descobrir uma maneira de usar isso a nosso favor, a favor das aulas e em benefício dos próprios educandos (DILLI e MORELO, 2011, p. 42).

Cada contexto escolar precisa ser considerado, já que existem currículos e projetos pedagógicos institucionais bastante específicos em espaços em que atuamos. Além disso, a própria autonomia, do estudante e do professor, é uma construção a ser realizada. Ainda assim, acreditamos que, em determinadas oportunidades, esse papel que tomamos no projeto de ensino descrito é possível de ser conquistado por nós professores. Para isso, não basta criticar práticas tradicionais e buscar suas falhas, mas é preciso fortalecer e conhecer experiências em que outras maneiras de agir deram certo, para que possamos refletir acerca de nosso próprio contexto e constituamos outros papéis para o ser professor, por mais inseguro e difícil que isso seja.

As dificuldades nos momentos de planejamento e as minhas vacilações iniciais quanto à validade da realização da saída de campo como projeto para ser realizado durante o nosso estágio de docência em língua inglesa, embora não tenham sido o foco da narração aqui, foram bastante intensas. A prática pedagógica que demanda que a cada semana haja revisão de planejamentos demanda também que ocorra um movimento contínuo de questionamento sobre o processo de ensinar e aprender: O que estamos fazendo? Para quê? O que queremos que eles aprendam? Como?. No nosso caso, outras perguntas pesavam nesse processo: Como as atividades podem ajudar no desenvolvimento do letramento acadêmico? Como podem contribuir para a permanência qualificada desses estudantes? Como o conhecimento pode chegar a eles de forma dialógica e crítica, e não assimiladora? Como compreender a ausência e o silêncio que muitas vezes era a resposta dos alunos? Essa foi uma prática, portanto, bastante questionada e desenvolvida com constante criticidade, e, muitas vezes, dificuldades, por

nós mesmas. Olhando em perspectiva analiso que algumas tarefas poderiam ter sido mais bem-estruturadas, como as de reflexão linguística em algumas aulas, por exemplo.

A questão do acesso ao conhecimento acadêmico tem muitas faces. Os indígenas conquistaram lugares na Universidade com vistas a formar quadros para atuação em áreas em que seus interesses não são defendidos por suas próprias vozes. O empoderamento do discurso é, portanto, fundamental para eles. Entretanto, para tal fim, é preciso que acessem o conhecimento disponível na Universidade, cuja produção de conhecimento é importante para essa concretização. Acredito que o letramento acadêmico e a educação linguística, nesse contexto, forneçam as ferramentas para defender que um diálogo entre os distintos modos de produzir conhecimento é necessário, para que os estudantes possam aproveitar sua formação no Ensino Superior conhecendo ao máximo essa produção (e que barreiras linguísticas não sejam o principal empecilho para isso).

Logo, é preciso mais do que dar acesso às vagas no ensino superior. São necessários esforços para tornar a presença indígena na universidade uma realidade efetiva, considerando as especificidades étnicas dos povos. Localmente, essa política requer a colaboração de todos aqueles que acreditam no conhecimento socialmente referenciado para constituir uma educação que de fato contemple não só a elite cultural e econômica do país, mas também os grupos historicamente marginalizados. Como apontam Rosado e Fagundes, (2013), ao tratar da conquista de espaços urbanos pelos povos indígenas na cidade de Porto Alegre, a presença de indígenas nesses espaços, embora inegável, vem acompanhada de uma “invisibilidade histórica” que constitui o olhar dos indivíduos da cidade – bem como os da Universidade, muitas vezes.

O conhecimento acadêmico pode contribuir para o fortalecimento das políticas relacionadas aos povos indígenas de acordo com seus próprios interesses, a partir do momento em que eles se apropriam desse conhecimento. Também ficam evidentes as vantagens concretas de produção de conhecimento que a presença indígena proporciona à Universidade. Do ponto de vista da minha formação, acredito que seja inegável, como tentei trazer no presente trabalho. Ainda, pudemos vivenciar a contribuição que esses estudantes podem trazer para a produção de conhecimento a partir de suas reflexões sobre seus modos de aprender, agir e de atuar em cada área do conhecimento, ao vivenciarmos

o projeto pedagógico e a saída de campo, e que ficarão mais evidentes ainda para a comunidade acadêmica quando do lançamento do documentário. É por isso que as ações de permanência, se fazendo efetivas, podem fazer muito mais do que manter o estudante na Universidade até o final da graduação: podem trazer qualidade para essa formação, para que não seja silenciosa e assimiladora, mas produtora de conhecimento e de discursos. Desse modo, a permanência não significa simplesmente desenvolver esforços para garantir que os estudantes concluam a graduação e possam integrar estatísticas favoráveis aos programas de Ações Afirmativas. A permanência, segundo essa perspectiva, pode significar possibilitar a conclusão da graduação, por meio de condições acadêmicas e materiais, mas também significa produzir ações significativas para o desenvolvimento individual e comunitário, dentro e fora da instituição de Ensino Superior, durante o período em que se atua nela. Desse modo, a ação de permanência se justifica não pelos seus futuros resultados em termos de números de concluintes ou de tempo de curso. No nosso caso específico, a ação se justifica pela própria produção de conhecimento, e o espaço de permanência fica validado por ser um espaço que possibilita essa produção. Logo, a Universidade e a produção de conhecimento local podem ganhar muito com a presença indígena, caso consigam ouvi-la atentamente.

8 REFERÊNCIAS

- COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O. Tarefas de educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos? *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2004. p 8-13.
- BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In _____. (org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In BERGAMASCHI, M. A (org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/indios_na_constitui.htm. Acesso em 7 de julho de 2013, às 19h32.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SF, 1998
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, 2007. p. 24-30.
- CLAUDINO, Z. Educação escolar indígena: um sonho possível? In: BENVENUTI, J.; MARQUES, T.B; SANTOS, S. V.; DEL PINO, M. A. *Educação Indígena em diálogo. / Zaqueu Key Claudino*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.
- DILLI, C.; MORELO, B. Participar no mundo que se faz em inglês: uma aprendizagem intercultural. In *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 1, nº 1, 2011 . p. 38-43.
- GARCEZ, P.; VIEGAS, M. Diversidade linguística e formação de professores indígenas: relato de um diálogo em subsídio à produção de textos autênticos e autorais para

- a educação escola indígena guarani. In: ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. (orgs.) *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.
- KURROSCHI, A. R.; BERGAMASCHI, M. A.; Estudantes indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. (orgs.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.
- LEA, M. R. & STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. In *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. 2006.
- LUZ, J.; GASPARINI, N. Relatório de Estágio de Docência em Língua Inglesa II. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- FERREIRA, B. K. Experiência em formação de professores. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.
- FERRENCE, E. Action Research. Providence: Brown University, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INÁCIO, A. N. Venh Kanhrãñ. In: BERGAMASCHI, M. A.; VENZON, R. A. *Pensando a educação Kaingang*. Série: Caderno Proeja - Especialização - Rio Grande do Sul, VII. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. p 21-45.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (Org.). *Os Significados do Letramento*. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita. 1ed. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.
- _____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, nº. 08, 2006a, p. 409-424.
- _____. Processos identitários da formação profissional: o professor como agente de letramento. In CORREA, M; BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p 75-91.
- _____. Letramento e sua contribuição para o ensino de língua materna. In *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

- MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In.: GRUPIONI, L. B. (Org). *Formação de professores indígenas : repensando trajetórias* – Coleção Educação para todos; 8. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p 11-37.
- MORELO, B. O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- NORNBERG, M.; SILVA, G. Proposições para o diálogo intercultural: movimentos necessários. Gilberto Ferreira da Silva e Marta Nornberg. *RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento*. CARNEIRO, L. C.; PENNA, R.; SILVA, G. (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- PROLO, F. Possibilidades e oportunidades de atuação política: estudo sobre a formação do grupo de trabalho de ações afirmativas no processo de reivindicação por cotas de ingresso na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- 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.
- ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. Apresentação. In: ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. (orgs.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROJETO DE EXTENSÃO CURSO DE INGLÊS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS PROJETO DE SAÍDA DE CAMPO PARA ALDEIA DE PINHALZINHO

À Secretaria de Assuntos Estudantis,

Apresentação:

O presente projeto foi elaborado pelos alunos e pelas professoras titulares e estagiárias do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas, e, por meio deste, solicita-se um auxílio inicial à SAE para a realização de uma saída de campo para aldeia de Pinhalzinho. Essa atividade será realizada por 20 pessoas, por um período de 5 a 7 dias, no mês de janeiro de 2013, conforme as informações que seguem.

Origem:

A ideia de fazer uma saída de campo para uma aldeia indígena surgiu primeiramente no curso de Kaingang, mas, com término do curso, não se concretizou. Em um outro momento, no Curso de Inglês para Estudantes Indígenas, umas das professoras relatou que participou do Programa Convivências na Terra indígena do Guarita. Estudantes e professoras ficaram interessados nessa experiência. A edição atual do curso de inglês estrutura-se em um projeto que trata de representações e estereótipos relacionados aos indígenas, sendo assim, novamente foi levantada a ideia da saída de campo, agora como um produto final do curso de inglês, para tratar das temáticas do projeto de uma maneira mais concreta e prática. Essa ideia foi acolhida pelas professoras e incorporada ao planejamento didático do curso. Isso significa que, se a ideia puder ser concretizada, faremos uma unidade no curso sobre saída de campo, etnografia, etc.

Objetivo:

A saída de campo para a aldeia Pinhalzinho, que pertence aos municípios de Planalto e Nonoai, tem como objetivo principal elaborar um produto final, de maneira que, através de registros audiovisuais e escritos, possamos buscar e transmitir conhecimentos dos envolvidos: estudantes indígenas, professores e moradores da aldeia. Poderia ser desenvolvido um projeto de extensão e de pesquisa visando: convivências e conversas entre os envolvidos. Todos os participantes pretendem elaborar perguntas para alimentar essas conversas,

que serão registradas em vídeo, para fazer um documentário sobre conhecimentos tradicionais, relacionando-os com o conhecimento acadêmico. Além disso, cada participante vai elaborar um relatório sobre o que aprendeu na saída de campo sobre sua área.

Justificativa:

A relevância dessa saída de campo reside no fato de que permanecer um tempo na aldeia permitirá a exploração de conhecimentos tradicionais indígenas e a sua posterior divulgação. Registrar a vida dos indígenas na aldeia Pinhalzinho Nonoai, tornando-a mais popular na universidade e entre o público extra acadêmico, poderá aproximar a sociedade da cultura da etnia kaingang e promover um intercâmbio de conhecimentos e vivências, enriquecendo a formação de todos. Além disso, esta visita possibilitará ao grupo articular os conhecimentos adquiridos e produzidos pelos estudantes na universidade e na aldeia, nas diferentes áreas em que atuam.

Recursos solicitados:

Transporte da universidade até a aldeia - ida e volta - (aproximadamente 500km); Auxílio alimentação para cada um dos participantes.

Obs.: a acomodação será providenciada pelos participantes da saída, em negociação com os líderes da aldeia.

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Projeto de saída de campo interculturalidade indígena
Curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas

Estamos prevendo uma saída de campo para o dia 26 de janeiro com intuito de dialogar com as pessoas da comunidade indígena de Nonoai (aldeia Pinhalzinho) sobre seus conhecimentos históricos. Esta cultura é reconhecida pela passagem de conhecimento de geração para geração, de forma oral. Sendo assim buscaremos registra-lá de forma audiovisual e escrita, buscando nos aprofundar nas seguintes áreas de estudos: educação, agricultura, saúde.

O objetivo da saída é identificar e compreender as diferenças culturais entre os indígenas de antes (em torno de duas gerações atrás) e os de hoje, buscando informações que podem ser aplicáveis na nossa formação acadêmica.

A ideia de fazer essa saída de campo já havia surgido em discussões anteriores, sendo que no curso de extensão praticas de leitura e escrita na universidade, voltamos abordar o assunto e em seguida desenvolvemos o projeto de saída de campo e entramos com processo para conseguir recursos.

Para realizar este trabalho faremos uma pesquisa de cunho etnográfico, com metodologia qualitativa, de forma que as informações serão obtidas em rodas de conversa, entrevistas individuais e observações. As informações que estamos procurando tem relação com as seguintes perguntas de pesquisa: como e quais procedimentos eram feitos com indígenas que tivessem algum trauma físico? Como a educação oral acontecia na comunidade e de que maneira ela influenciava essa comunidade? Como e quais procedimentos eram feitos no preparo da lavoura para o plantio, colheita e depois para armazenar?

Informamos que estamos abertos a interessados que queiram participar dessa saída, pessoas que tenham conhecimento na área de produção visual e demais áreas que se relacionem com esse projeto.