INSERÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL

THE INCLUSION OF INDIGENOUS STUDENTS IN PUBLIC UNIVERSITIES THROUGH TEXT PRODUCTION

Umberto Euzebio[1]
Eduardo Melo Rebouças[2]

RESUMO: O convênio FUB/FUNAI foi firmado em 2004 para formar profissionais indígenas, porém os ingressantes por esse sistema enfrentam inúmeros problemas, dentre eles, as dificuldades de leitura e escrita. Neste trabalho a língua foi considerada uma atividade interativa sociocognitiva, um meio para a ação entre participantes que estão inseridos em um determinado contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, o texto deve ser visto como um processo de construção de sentidos. Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar a prática da Produção Textual por estudantes universitários indígenas e sua contribuição para o entendimento e enfrentamento da realidade acadêmica. Como metodologia, foram propostas reflexões contextualizadas quanto à cultura e à área específica de formação de cada estudante. Dessa forma, produziram um texto sobre pertencimento e uma resenha de um texto de suas respectivas áreas, passando por várias versões, a partir de *feedback* textual-interativo. Fundamentados na concepção dialógica e sociocultural de língua, texto e gênero, foi trabalhada a produção a partir da familiarização da linguagem científica em oposição ao senso comum como exercício acadêmico. Essa prática proporcionou desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e promoveu interação e inclusão dos indígenas na Universidade.

Palavras–chave: produção textual; indígena; gênero textual; inclusão; educação superior.

ABSTRACT: The agreement FUB/FUNAI was signed in 2004 to train indigenous professionals. However, students of this system face innumerous problems, such as reading and writing difficulties. Within this work, language was considered to be an interactive socio-cognitive activity, a means for action between participants who are inserted in a determined socio-historical context. In this perspective, the text must be seen as a process of constructing meanings. Therefore, the objective of this work was to evaluate the practice of text production by indigenous undergraduates and its contribution to the understanding and confrontation of the academic reality. As methodology, contextualized reflections regarding the culture and specific training area of each student were proposed. In this way, they produced a text about belonging and a

[1] Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília. E-mail: umbertoeuz@gmail.com.

[2] Graduado em Letras e estudante no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. E-mail: eduardomelo.reb@gmail.com.

review about a text in the students' respective areas, going through various revisions, from textual-interactive feedback. Based in a dialogic and sociocultural conception of language, text and genre, the production was worked on starting from a familiarization with scientific language in opposition to common sense as an academic exercise. This practice provided the development of reading and writing skills and promoted an interaction and inclusion of the indigenous students at the University.

Keywords: text production; indigenous; text genre; inclusion; higher education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o governo brasileiro tem orientado suas políticas públicas no sentido de promover ações que resgatem dívidas sociais e históricas com os povos originários. Assim, o movimento indígena brasileiro inicia e incentiva a inclusão de seus jovens nesse processo como forma de fortalecimento das lutas de mais de 220 etnias existentes no território nacional (BANIWA, 2006). Essa necessidade é justificada para além da questão inclusiva, pois, segundo Jacobi (2005), não existem representantes indígenas para defender suas causas, uma vez que entre eles não há formação de profissionais capacitados que venham a ocupar cargos em que há necessidade de formação acadêmica específica. Diante deste contexto, foi firmado, em 2004, um convênio entre a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e a Fundação Universidade de Brasília – FUB para formar profissionais indígenas em nível superior na Universidade de Brasília - UnB. Muitos desses estudantes, sobretudo da região norte, concluíram a Educação Básica em língua indígena, uma vez que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu artigo 42, "é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", e no artigo 78:

> O Sistema de Ensino da União [...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996)

Quanto à questão financeira e ao ensino superior, especificamente no artigo 79, é afirmado:

> A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> '§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996)

E, no mesmo sentido, no artigo 48 do Estatuto do Índio, "estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país" (BRASIL, 1973).

Essa política de atuação se fundamenta na valorização de saberes e tradições dos indígenas inseridos nas demais formas de conhecimento e práticas da Universidade, e na consolidação de uma educação indígena com base nos princípios da especificidade e interculturalidade (EUZEBIO et al., 2012; MOURA; MAKIIUCHI; EUZEBIO, 2014).

Com a característica comum de apresentarem deficiências na formação básica, os problemas enfrentados pelos estudantes indígenas, ao ingressarem no meio acadêmico, envolvem dificuldades, entre outras, de leitura e produção de textos, autocrítica negativa em relação às suas capacidades de compreender a língua portuguesa, discriminação, exclusão e preconceitos étnicos no ambiente da universidade. Nesse cenário, para uma inclusão e acolhimento efetivos, o ponto de partida para uma prática educacional e educativa deve combinar, assim como apontam Almeida Filho e Cunha (2007) com relação aos estrangeiros, eventos macro e micro da realidade social desse segmento populacional (nesse caso os indígenas), incluindo a sua trajetória de vida à nova realidade.

Assim, com relação ao indígena:

> [...] o sistema escolar em que se insere a sala de aula de português muitas vezes pouco tem a ver com a cultura de aprender original dos alunos. Os índios têm seus processos tradicionais voltados para a reprodução do conhecimento e socialização, sendo que esses processos são específicos de cada grupo. Na tradição indígena, o conhecimento é essencial à sobrevivência e é geralmente compartilhado por todos. As crianças indígenas são educadas para a vida com a experimentação e participação nos diferentes eventos da comunidade. Ignorando isso, muitas vezes as escolas inseridas nas comunidades indígenas são modeladas sob a ótica distorcida que, mesmo entre os brasileiros lusofalantes, provoca exclusão. Essa escola traz consigo práticas de letramento quase sempre estranhas à tradição cultural das comunidades indígenas. Com elas, são introduzidas práticas sociais que também são novas e que, por não serem monitoradas, podem causar deslocamento cultural e perda da língua minoritária. Ainda assim, aprender o português é uma forma de resistência (CUNHA, 2007, pp. 59-60).

De acordo com Cajueiro (2006), o Conselho Nacional de Educação sugere existir no Brasil em torno de 5.000 estudantes indígenas universitários, entre formados e formandos. Contudo, não há evidências sistemáticas que confirmem a presença desses estudantes no ensino superior. Esse número poderá estar superestimado, porém, não se descarta a possibilidade, uma vez que tem sido frequente a afluência de estudantes indígenas na educação superior a partir do suporte de bolsas fornecido até pouco tempo atrás pela FUNAI, com o objetivo de garantir, no quesito financeiro, a permanência desses estudantes, cuja responsabilidade a partir de agora se tornou do Ministério da Educação – MEC. Assim, Linhares e Silva afirmam que:

> A crescente procura pelos cursos superiores por parte dos indígenas justifica-se principalmente pela articulação de seus movimentos juntamente com suas comunidades na busca pela melhoria da qualidade de vida, na defesa de seus direitos e territórios e na preservação de suas diversidades culturais. Ainda que a procura tenha aumentado, o acesso dos índios na universidade ainda é muito baixo. O mais recente censo educacional realizado em 2008 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, mostra que das 2.985.137 de vagas de ensino superior oferecidas pelas 2.252 instituições brasileiras, 1.093 foram destinadas aos índios, o que representa 0,03% do total. Essas vagas foram disputadas por 1.713 inscritos. Destes, somente 282 conseguiram ingressar. Além disso, a evasão é outro problema nessa equação

> que separa índios da universidade. De acordo com o Censo, apenas 13 conseguiram se formar (LINHARES; SILVA, 2011, n.p.).

Diante dos desafios impostos à educação superior indígena, é necessário refletir sobre as ações que podem contribuir com a sua melhoria, tanto para o alcance dos objetivos educacionais quanto para atender as necessidades e particularidades do público alvo a quem se destinam as práticas educacionais. Nessas circunstâncias, com este trabalho buscamos contribuir para as discussões no âmbito da temática: inovações metodológicas para uma prática docente inclusiva.

Dessa forma, foi necessário desenvolver metodologias diferenciadas para atender exclusivamente a esses estudantes, uma vez que a inovação educacional pode ser vista como uma ação multidimensional que abarca, em seu contexto, aspectos cognitivos, afetivos, culturais, tecnológicos, sociais, éticos, políticos, entre outros. Porém, a inovação requer o planejamento, a intervenção, a sistematização, a avaliação, a integração de pessoas, sendo, por esses motivos, conotada não como uma ação neutra, mas intencional e persistente num contexto singular (CARBONELL, 2001; FARIAS, 2006).

Seguindo esse raciocínio, foi oferecida na Universidade de Brasília - UnB uma disciplina específica de Oficina de Leitura e Produção de Texto, exclusivamente para estudantes indígenas.

A proposta de trabalhar com o texto surgiu com base na concepção da Linguística Textual de que o processamento textual ocorre simultaneamente em todos os sentidos e de forma holística. Sobre a Linguística Textual, Koch (2014, p. 12) afirma que "Seu objeto central é o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo -interacional de construção de sentidos". Para Geraldi (2011, p. 42), "é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças". Nesse raciocínio, tivemos a preocupação de trabalhar a produção textual a partir das necessidades na universidade, sem, no entanto, deixar de contextualizar, assegurando a história, a cultura e a origem da cada estudante indígena. Outra justificativa para se trabalhar com o texto vem dos resultados de trabalhos realizados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás, em que as pesquisadoras afirmam que:

> [...] a leitura e escrita enquanto habilidades básicas na sociedade indígena têm sido vistas como competências cada vez mais importantes para assegurar por meio do registro a cultura material e imaterial dos povos indígenas ágrafos. Outro processo importante já ocorre na produção de material didático-pedagógico e de livros de literatura, incluindo a infantil e infanto-juvenil. Constitui-se, portanto, a apropriação da cultura do Outro (a sociedade letrada) a favor das singularidades culturais que caracterizam cada povo indígena no Brasil. Assim, o diálogo intercultural surge como básico na educação escolar em países como o Brasil, caracterizado pelo multiculturalismo (SILVA; LIMA, 2016, p. 102).

A pesquisa, realizada entre 2014 e 2015, consiste em um estudo que expõe e discute os desafios da inclusão de estudantes indígenas na UnB, partindo de ação metodológica participativa na perspectiva sociocultural. Foi avaliada a metodologia e a prática da Produção Textual por universitários indígenas e sua contribuição para o entendimento e enfrentamento da realidade acadêmica em que estão inseridos. Para

tanto, o presente trabalho foi dividido em sequências com a identificação do público alvo, a comunidade indígena da UnB; língua, texto e gênero; metodologia e reflexões metodológicas e considerações finais.

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA UNIVERSITÁRIA ESTUDADA

A inserção de indígenas na educação superior vem dos movimentos indígenas na luta da conquista de espaços nessas instituições a partir dos avanços no ensino básico, conforme observado por Amado et al. (2011), indígena da etnia Terena. Os autores destacam também a importância de implantar as políticas públicas partindo da complexidade de visões e autenticidade de cada povo, a fim de melhorar o acesso e a permanência desses grupos na universidade.

Nesse sentido, Sousa (2009) ressalta que o aumento da busca por formação superior por indígenas se dá pela motivação de se ter mais profissionais para inserção social e cultural, no intuito de maior preparação para se participar na luta e aquisição da autonomia e sustentabilidade dos povos indígenas sem detrimento da cultura, dos saberes tradicionais e da língua materna.

Tratando-se do convênio FUB/FUNAI, firmado em 16 de fevereiro de 2004, referente ao ingresso de estudantes indígenas a partir da reserva de vagas na UnB, Euzebio et al. (2012) fizeram uma abordagem das principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes no processo de inclusão no âmbito universitário, bem como apontaram algumas possibilidades de se implementar o apoio necessário para eficácia desse método de integração. Por esse convênio, foram ofertadas vagas para apenas alguns cursos de acordo com as demandas das comunidades indígenas e disponibilidade da Universidade. Assim, depois de firmado o convênio FUB/FUNAI, vieram para a UnB estudantes indígenas para os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina e Nutrição, de todas as regiões do país.

Na UnB, esses estudantes enfrentam vários problemas adaptativos, como a distância dos familiares, a dificuldade de inserção acadêmica, por ser muitas vezes alheia e indiferente à presença indígena, a falta de sensibilidade e a incapacidade da universidade para trabalhar com a diversidade de forma inclusiva, além dos problemas financeiros e de moradia, devido ao alto custo de vida no Distrito Federal. Isso foi constatado também em outras instituições.

> Através das entrevistas realizadas com os cinco estudantes universitários indígenas, apontamos urgência na criação de programas institucionais de inclusão e acompanhamento desses estudantes nas universidades brasileiras. Isso deve ser feito por meio de sistemas e mecanismos que permitam a esses estudantes condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo, com o objetivo de desenvolver e implementar ações no sentido de zelar não só pela permanência, mas, principalmente, reconhecimento e legitimidade étnica, cultural e linguística próprias dessas populações. Para tanto, é preciso identificar e compreender as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, e propor medidas que permitam superar as dificuldades. Principalmente, é necessário que as estruturas universitárias sejam repensadas para possibilitarem múltiplas linguagens, espaços, conhecimentos e culturas (RUSSO; DINIZ, 2015, p. 63-64).

Além desses fatores, relatos dos estudantes da UnB apontam que ainda ocorrem

outros problemas, em dimensões não necessariamente menos impactantes, como a estigmatização, sua exclusão de grupos de estudos, a falta de domínio da linguagem científica, baixo rendimento acadêmico, alto índice de reprovação, alta taxa de desistência e supervalorização, por parte da Universidade, do aspecto quantitativo para o rendimento escolar, entre outros problemas. Quanto à questão da sua exclusão dos grupos de estudo, há necessidade de maior diálogo entre a Instituição e o acadêmico, uma vez que como afirma Lopes:

> [...] se a escola é espaço de mediação com os não indígenas, então, ela deve, acima de tudo, possibilitar conhecimentos que garantam uma relação melhor entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, o ensino [...] deve se constituir também dimensão da ciência, necessária a cada cidadão no exercício de seus direitos (LOPES, 2015, pp. 255-256):

A problemática também está presente no meio universitário da Universidade Intercultural de Chiapas, conforme estudos de Sartorello (2016, p. 749-750) ao afirmar que se deve repensar epistemologicamente, para que haja uma mpudança nos métodos de organização do ensino e aprendizagem, incorporando formas mais dialógicas e de ensino participativo, para que se promovam interaprendizagem e colaboração entre os estudantes indígenas e não indígenas.

Em estudos desenvolvidos na Universidade Federal da Grande Dourados-MS, os autores afirmam que, após o ingresso de indígenas e negros na Universidade, surgem os desafios da permanência, o que também foi constatado na UnB. Para esses mesmos pesquisadores:

> Pesquisas apontam que as desigualdades étnico-raciais se sobrepõem às desigualdades econômicas. O desenvolvimento de políticas valorativas, voltadas para o reconhecimento da história da cultura afro-brasileira e indígena, poderia ajudar no reconhecimento da importância dessas políticas, tanto por parte daqueles que foram contemplados como na formação de novos aliados no combate às desigualdades étnico-raciais (AGUIAR et al., 2014, p.123).

Porém, em um estudo sobre políticas de ação afirmativa, de acesso e de permanência de estudantes indígenas universitários, desenvolvido no Rio de Janeiro, constatamos que "[...] o direito ao acesso à universidade não significa o direito ao ensino superior" (RUSSO; DINIZ, 2015, p. 46).

Em outro estudo desenvolvido na Universidade Estadual de Alagoas, o autor conclui que a pluralidade cultural e étnica demanda do Estado o desenvolvimento de instrumentos para facilitar o intercâmbio cultural entre os povos e para isso deve haver o conhecimento do outro, dando a ele a oportunidade de mostrar suas competências e capacidades para poder gerir o seu próprio destino (TORQUATO JÚNIOR, 2016, p. 161). Nesse sentido, esse mesmo autor destaca que:

> Nesse processo, os indígenas têm muito a oferecer na construção de um mundo melhor para a humanidade, sendo necessária a construção de novas potencialidades e concepções para entendê-los dentro de uma perspectiva individual e coletiva. Educação e diversidade cultural devem andar de mãos dadas pelo caminho do progresso da humanidade, sem a presença de ideias que retardem o crescimento e maior envolvimento dos diferentes tipos sociais. Essas são considerações importantes inerentes a um povo culturalmente evoluído e consciente de que o respeito mútuo está alicerçado numa relação dialógica (TORQUATO JÚNIOR, 2016, p. 161).

Em experiência na Universidade Federal de Roraima, Santos (2015, p. 59) nos

relata que, ao implantar o sistema de inclusão indígena na universidade, não houve apenas preocupação em oferecer vagas, qualificação profissional e entrada no mercado de trabalho, mas também reconhecimento da importância dos valores éticos e dos princípios humanísticos, comprometendo-se com a formação de massa crítica que seja capaz de construir para as gerações o desenvolvimento socioeconômico para melhorar a vida das comunidades étnicas.

Bergamaschi, em seu estudo sobre intelectuais indígenas, interculturalidade e educação, conclui que:

> [...] a formação de intelectuais indígenas não ocorre somente na academia: o intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua em movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação. É um intelectual que alia o conhecimento próprio de sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes, inclusive pautando caminhos para a educação escolar indígena e não indígena (BERGAMASCHI, 2014, p. 27).

Em uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, sobre leitura e escrita para indígenas, defendida na Universidade Federal do Rio Grande Sul, Morelo (2014, p. 145) conclui que planejar atividades com temas que contemplam a questão da identidade indígena ou outras questões relacionadas possibilitou o engajamento dos estudantes indígenas no uso de línguas, indicando que há possibilidade de um diálogo intercultural.

Nesta pesquisa, foram considerados apenas os acadêmicos indígenas da UnB que cursaram a disciplina específica de Oficina e Leitura de Produção de Textos no período mencionado. Os estudantes em questão, homens e mulheres, pertencem a diferentes cursos e períodos de ingresso, etnias com procedência, sobretudo das regiões norte e nordeste do país. Todos esses itens foram considerados para a análise da pesquisa, desde a proposta de trabalho até a análise e discussão do material produzido. Na Tabela 1 são apresentados os dados com identificação do período de ingresso, total de estudantes, sexo, curso, etnia, origem e situação atual dos estudantes indígenas do convênio FUB/FUNAI entre 2006/1 e 2013/2.

Tabela 1: Caracterização dos estudantes indígenas do convênio FUB/FUNAI participantes da pesquisa

Ingresso	Total	Sexo	Curso	Etnia	UF	Situação em 2016/2
2006/1	1	F	Nutrição	Piratapuia	AM	Graduada
2008/1	4	F	Agronomia	Wassul-cocal	AL	Graduada
		M	Agronomia	Kaimbé	BA	Graduado
		F	Engenharia Florestal	Baré	AM	Cursando
		F	Nutrição	Tupiniquim	ES	Graduada
Ingresso	Total	Sexo	Curso	Etnia	UF	Situação em 2016/2

2009/1	3	F	Enfermagem	Baré	AM	Cursando
		M	Engenharia Florestal	Karipuna	AP	Cursando
		M	Engenharia Florestal	Potiguara	PB	Cursando
2009/2	2	F	Enfermagem	Pataxó	BA	Cursando
		M	Medicina	Fulni-ô	PE	Cursando
2010/1	3	F	Enfermagem	Tupiniquim	ES	Cursando
		F	Engenharia Florestal	Atikum	PE	Cursando
		M	Nutrição	Fulni-ô	PE	Cursando
2011/2	7	M	Agronomia	Suruí-Paiter	RO	Desistente
		F	Ciências Sociais	Kariri-Xocó	AL	Cursando
		F	Ciências Sociais	Kaxuyana	AP	Cursando
		F	Enfermagem	Macuxi	RR	Cursando
		F	Engenharia Florestal	Yawanawá	AC	Desistente
		M	Medicina	Pankararu	PE	Cursando
		M	Nutrição	Nukini	AC	Graduado
2012/2	6	M	Ciências Biológicas	Piratapuia	AM	Desistente
		F	Enfermagem	Kariri-xocó	AL	Cursando
		F	Enfermagem	Kokama	AM	Cursando
		F	Medicina	Pankararu	PE	Cursando
		F	Medicina	Ticuna	AM	Cursando
		F	Nutrição	Ticuna	AM	Cursando
2013/1	4	M	Agronomia	Pankararu	PE	Desistente
		M	Ciências Biológicas	Ticuna	AM	Cursando
		F	Ciências Sociais	Fulni-ô	PE	Cursando
		F	Enfermagem	Potiguara	PB	Cursando
2013/2	8	M	Ciências Biológicas	Atikum	PE	Cursando
		F	Ciências Biológicas	Fulni-ô	PE	Cursando
		F	Ciências Sociais	Baniwa	AM	Cursando
		M	Ciências Sociais	Kokama	AM	Cursando
		F	Enfermagem	Kariri-xocó	AL	Cursando
		F	Enfermagem	Kariri-xocó	AL	Cursando
		M	Engenharia Florestal	Ticuna	AM	Cursando
		F	Medicina	Pankararu	PE	Cursando

Fonte: elaborada pelos autores

Nos dados apresentados na Tabela 1, estão 38 estudantes indígenas, 24 mulheres e 14 homens, distribuídos nos cursos de Agronomia (três homens e uma mulher), Ciências Biológicas (três homens e uma mulher), Ciências Sociais (um homem e quatro mulheres), Enfermagem (nove mulheres), Engenharia Florestal (três homens e três mulheres), Medicina (dois homens e três mulheres) e Nutrição (dois homens e

três mulheres). Dentre as etnias: Atikum, Fulni-ô, Kaimbé, Kariri-Xocó, Pankararu, Pataxó, Potiguara e Wassul-Cocal, procedente dos estados do nordeste, totalizando 18 estudantes; Baniwa, Baré, Karipuna, Kaxuyana, Kokama, Macuxi, Nukini, Piratapuia, Suruí Paiter, Ticuna e Yawanawá com 17 estudantes, da região norte e dois da etnia Tupiniquim vindos do sudeste. Os estudantes de algumas etnias, a maioria do norte, cursaram todo o Ensino Fundamental e Médio em Língua Indígena, outros, apenas o Ensino Fundamental e outros em português, na grande maioria em Escolas localizadas na própria comunidade. Desse total, em 2016, cinco estão graduados, quatro são desistentes e 29 estão cursando.

Foi constatado, por meio de relatos dos estudantes e por observação, que a comunidade universitária classifica-os de forma estereotipada ou mesmo estigmatizada por não conhecer a realidade indígena, não os reconhecendo como tal por não apresentarem "estereótipos".

LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO

Toda prática de leitura e produção de textos proposta pelo professor traz consigo uma concepção de língua. Essa concepção guia que atividades com o texto serão realizadas, tendo em vista os propósitos, as finalidades e o entendimento sobre a relação entre autor, leitor e texto. Assim como Marcuschi (2005), entendemos que a língua é mais que um simples código para a comunicação, é "fundamentalmente uma *atividade* interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica" (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Nessa perspectiva, enfocando o uso, a língua é um meio para a *ação* entre participantes que estão inseridos em um determinado contexto sócio-histórico (SCHOFFEN; GOMES; SCHLATTER, 2013, p. 259).

Entendendo a língua como *atividade* e *ação*, o texto também não deve ser tomado simplesmente como um produto acabado, resultante da organização de palavras dentro da gramática de uma língua. Como afirma Antunes (2010), tudo o que falamos ou escrevemos são sempre textos, que funcionam dentro de situações reais de comunicação, nas quais estão envolvidos, além das unidades lexicais e gramaticais, elementos contextuais e conhecimento de mundo. Schmidt (1978, p. 170 apud Antunes 2010, p.31) define texto como "um conjunto-de-enunciados-em-função".Nesse raciocínio, podemos entender o texto numa perspectiva interativa, dialógica (tomando como referencia o dialogismo bakhtiniano), de modo que não analisemos o texto como um produto final, mas como um processo de construção de sentidos entre leitor e escritor, (interlocutores ativos) por meio do texto, em dada situação comunicativa ou interacional (ROTTAVA, 1999). O texto, afirma Antunes (2010, p. 17), "decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um de nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente". Ainda segundo a autora, "[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas" (ANTUNES, 2010, p. 31).

O dialogismo de Bakhtin, que traz Rottava (1999) como perspectiva para analisar a construção de sentidos em leitura e escrita, é, nessa vertente teórica, um princípio constitutivo da linguagem, condição para o sentido, que é estabelecido na interação

entre sujeitos. Nessa perspectiva, há, portanto, uma interação dialógica entre leitor, escritor e texto, na qual se constroem sentidos. Dessa forma, as atividades com o texto devem levantar situações reais e significativas, entender que o texto é um meio de construção de sentidos entre leitor e escritor, que são, portanto, interlocutores ativos, que possuem propósitos e executam intenções.

Já entendemos, então, que na comunicação e interação entre os interlocutores, sempre nos expressamos por meio de textos, construídos a partir de uma língua e de um contexto. Da mesma forma, tudo o que falamos ou escrevemos, o fazemos por meio de gêneros textuais/ discursivos. Assim, todo texto se organiza dentro de um gênero. Por considerarmos a língua e o texto numa perspectiva social, histórica, cultural e cognitiva, da mesma forma, entendemos que os gêneros constroem-se socialmente e se relacionam com as práticas socioculturais. "Gênero é uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica" (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Segundo Bakhtin (2003), enunciamos por meio de gêneros, que são tipos relativamente estáveis de enunciados, já que possuem conteúdo temático, estilo e construção composicional; são, portanto, como "modelos", criados e entendidos socialmente. Ainda segundo o autor, existem gêneros discursivos mais simples (primários), que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata, como a conversa telefônica e o diálogo cotidiano, e gêneros discursivos mais complexos (secundários), que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, como o artigo científico, o resumo e a resenha, gêneros bastante produtivos no contexto acadêmico. Cabe ressaltar que cada gênero tem sua importância, função e adequação, a depender de cada prática textual e, portanto, de cada prática social; nenhum gênero é *melhor* que o outro.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso [...] Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade [funcional] dos gêneros do discurso, nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano [...], o relato do dia a dia, a carta [...], o diversificado universo das manifestações publicísticas [...] também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os falantes, nas relações sociais e, consequentemente, no contato com diferentes gêneros, vão desenvolvendo sua *competência metagenérica*, que lhes permite agir de forma conveniente nas diversas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2012). A aquisição dos gêneros gera certa autonomia.

> [...] instrumentalizado em alguns gêneros, o sujeito é capaz de alçar vôo de forma independente porque desenvolve habilidades que lhe permitem usar a língua nas mais variadas práticas sociais, que são mediadas pelo gênero (COSTA; FOLTRAN, 2013, p. 25)

No contexto acadêmico, por exemplo, o estudante terá contato com diferentes (e, talvez, novos) gêneros, pouco convencionais em outros contextos de uso da língua. Esse contato se dá a partir de diferentes práticas sociais, sejam elas mediadas pela escrita ou pela fala, e, por conseguinte, possibilita a participação em diferentes práticas de

letramento. Nessa perspectiva, são trabalhados outros gêneros de texto, que, ao se tornarem parte da vida do estudante, contribuirão para o desenvolvimento de sua competência metagenérica e lhe darão mais autonomia em sua compreensão e produção textual no meio acadêmico.

Dentro desses gêneros acadêmicos (*secundários* ou *complexos* em termos bakhtinianos), as próprias estratégias e exigências com relação às tipologias textuais, tanto nos gêneros orais como nos escritos, são diferentes. Há, portanto, diferenças superestruturais nos textos acadêmicos (assim como em textos de outra natureza. Cada um possui sua especificidade). A argumentação num artigo científico ou numa resenha se organiza de modo diferente do da argumentação que se pode fazer em mensagens pelo *Facebook* com amigos, ou em conversas telefônicas com algum familiar. Em quaisquer dos gêneros citados, são utilizadas as sequências textuais argumentativas, porém as expectativas e exigências são outras, o que modifica as estratégias de composição da argumentação. Da mesma forma, as sequências expositivas em uma apresentação de seminário, por exemplo, possuem estratégias, exigências e expectativas específicas.

ANÁLISE E REFLEXÕES METODOLÓGICAS DA PRÁTICA TEXTUAL

No trabalho, foram envolvidos e avaliados os fenômenos socioculturais e educacionais em que estavam inseridos os acadêmicos indígenas, com abordagens de pesquisa-ação e pesquisa participante, partindo de ações dos próprios estudantes como sujeitos do processo (THIOLLENT, 2009). Para a estruturação da disciplina foram utilizadas todas as informações obtidas apresentadas na Tabela 1, além de informações alcançadas a partir de relatos dos estudantes. Devido à grande diversidade de etnias, à procedência, aos cursos e, principalmente, à deficiência na formação básica, foram necessários ajustes específicos para se criar estratégias que pudessem atender as necessidades desses universitários. A partir desses dados, optamos por trabalhar com textos orais e escritos, incluindo leitura, interpretação e discussão de um texto sobre indígena, produzido por um indígena e outro texto específico para a elaboração de resenhas.

As reflexões foram embasadas em encontros de duas horas semanais com os estudantes, durante dois semestres letivos. A finalidade desses encontros sempre foi de planejar as atividades principalmente de enfrentamento de barreiras impostas pelo sistema dos organismos institucionais. A estratégia utilizada nesse trabalho foi, inicialmente, partir de um texto com abordagem sobre realidade indígena atual, com o objetivo de levantar discussões para subsidiar a produção de um texto sobre pertencimento e, posteriormente, partir de um texto da área específica de cada estudante para produção de uma resenha. Portanto, fundamentadas na contextualização das vivências e experiências do cotidiano dos estudantes, foram desenvolvidas atividades de discussão relacionadas com o universo do povo a que pertence cada estudante. De acordo com Fazenda (2015, p. 23), quando a pesquisa atinge uma perspectiva interdisciplinar, nos estimula a extrapolar os limites da academia e invadir a vida das comunidades para maior compreensão da sociedade em questão.

Com o objetivo de auxiliar na interpretação dos dados, também foi utilizada a

proposta do diário de pesquisa durante as análises, seguindo a técnica da escuta sensível de Barbier, a escuta científica/clínica; a espiritual/filosófica e a poética existencial, que juntas constituem a abordagem transversal (BARBOSA; HESS, 2010; BARBIER, 2007).

> O processo de pesquisar a interdisciplinaridade demandou uma formação especial na forma de pesquisar, que é a marca de todo esse trabalho, a formação para a *escuta sensível* - escuta aos seus achados ainda não revelados (nem muitas vezes a si mesmos), escuta paciente e sensível, a melhor forma de retratar e analisar esses achados, escuta sensível à forma de socializá-los e divulgá-los (FAZENDA, 2016, p. 122).

De acordo Nunes et al. (2009), o nosso ensino é marcado por uma estrutura metodológica que enfatiza a memorização de informações, nomes, fórmulas, verdadeiros conceitos descontextualizados, longe da realidade dos alunos. Logo, consideramos que o entendimento dos conteúdos das disciplinas, em geral por um olhar que desvenda a sua realidade pelo aspecto científico, possa ser bastante eficaz, a fim de suprimir as deficiências conceituais apresentadas por esses alunos. Essa metodologia constitui-se também "como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora, na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências" (FREIRE, 2011, pp. 74-75).

Nos encontros iniciais, estudantes de diferentes cursos e de diferentes etnias partiram de reflexões sobre as questões da realidade de seu próprio povo, fundamentadas no recorte de texto sobre a educação intercultural. Nesse recorte, produzido por Gersem Baniwa, foram discutidas questões como estereotipização do indígena divulgada pela mídia como identidade universal e, contrariamente a essa ideia, é tratada a diversidade indígena (BANIWA, 2010).

As dificuldades dos estudantes não se resumiram apenas aos aspectos linguísticos ou conceituais, mas também na diferença cultural entre os próprios indígenas e, em particular, no que se refere à interferência desse fator no relacionamento dos indígenas com os não indígenas. Esses estudantes, em particular os da etnia Ticuna, na maioria das vezes, somente se relacionam com outros indígenas dessa mesma etnia, devido aos problemas de se expressarem na Língua Portuguesa, fato esse que dificulta a interação.

Quando se direciona o olhar para os aspectos da problemática indígena, percebemos as dificuldades de aplicação do conhecimento estudado, particularmente quando há ocorrência de terminologias específicas em meio às questões abordadas. Por esse motivo, é tão necessária a constante fixação e discussão de textos com temas que possibilitem não apenas a escrita, mas também a expressão oral, promovendo, dessa forma, maior compreensão e argumentação. É evidente a postura passiva dos estudantes em seu processo de aprendizagem, sendo este somente efetivado quando ocorrem estímulos para a busca da autonomia acadêmica.

Paralelamente, a partir de uma concepção sociocultural e dialógica de texto, buscamos propor uma reflexão do "para que trabalhar com o texto" e trazer práticas de "como trabalhar com o texto", de modo que se promova o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a inclusão do estudante no ambiente universitário, lugar

onde participará de novas práticas sociais e, consequentemente, de novas práticas de letramento, em que a leitura e a escrita estão envolvidas. Nessa perspectiva, como afirma Soares (2012, p. 47), letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e a escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Para que os estudantes pudessem acompanhar de forma ativa e participativa, houve contextualização, não restrita somente ao ambiente social dos estudantes, mas também à resolução de problemas ou estudos de casos abordando questões ligadas à problemática do seu cotidiano, como, por exemplo, pertencerem a diferentes cursos, etnias e, no entanto, serem tratados todos iguais como se não apresentassem diferenças. Assim, abordar o problema possibilitou a discussão de situações e contextos que despertaram o interesse desses indígenas para a análise mais ampla e profunda do conteúdo envolvido, relacionando-o na medida do possível de forma transversal e multidisciplinar às outras áreas de conhecimento, como aquelas de cada etnia ou do curso específico de cada estudante.

Durante as discussões foi trabalhada a questão dos gêneros textuais, enfatizando a modalidade discursiva oral, porém foi também momento oportuno para se trabalhar as diferenças entre a oralidade e a escrita na produção do texto, pois:

> "[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros tem identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...] (MARCUSCHI, 2008, pp. 155-156)

A primeira produção escrita foi a preparação de uma texto narrativo-dissertativo sobre pertencimento, ou seja, sobre a etnia de cada um, porém fundamentado no texto inicial de Baniwa (2006). Como subsídio para a produção da primeira versão do texto, foi necessário que todos lessem e entendessem o texto indicado. Durante três encontros foram levantadas discussões com comparações, confrontos e identificação de cada conceito correlacionando com cada etnia. Nesse processo, cada estudante expôs a realidade de seu povo e, ao mesmo tempo, conheceu e percebeu que, apesar de serem todos indígenas, cada um apresentou sua própria identidade. De acordo com Magda Soares:

> "[...] as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com os processos sociais mais amplos, determinados por eles, e resultam de uma forma particular de definir, e como transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder." (SOARES, 2012. p. 76)

Nessa etapa, houve percepção das formas de fala e escrita, pois "a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares" (MARCUSCHI, 2008, p. 208). Foram produzidas três versões do texto escrito, sendo que, para cada uma delas, houve orientação para se perceber o verdadeiro sentido pretendido com o texto, com reescrita.

A refacção do texto produzido é parte do próprio processo de produção da escrita,

em que necessariamente ocorreu a releitura e a reformulação de passagens. A cada reescrita ocorreram discussões com o grupo para uma chamada coletiva de reelaboração. Assim, as formas inadequadas foram ajustadas pelo grupo, momento em que também foi verificada aquisição do conhecimento da realidade da etnia do outro.

Após construírem o texto sobre pertencimento, cada estudante escolheu um texto específico da sua área, de preferência um artigo científico pelo qual tivessem interesse em trabalhar, para ser resenhado. Novamente, partimos de um contexto conhecido pelo estudante e, a partir dele, foi feita leitura e interpretação com estruturação em forma de resumo para posteriormente trabalhar com a resenha. Para essa produção, também foram feitas três versões, porém, de forma não coletiva, já que os textos eram do interesse específico de um.

Trabalhar com o texto é trabalhar diretamente com o uso da língua em contexto, pois em todo momento que usamos a língua em uma interação, interpretamos e produzimos textos. À medida que somos expostos a diferentes práticas sociais, vamos ampliando nosso repertório de gêneros e aprendendo a construir novos textos. "Possuímos um rico repertório dos gêneros dos discursos orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 282). Cabe ressaltar que construímos o texto não apenas quando o produzimos (escrevemos ou falamos), mas também quando o interpretamos em uma interação, já que vamos construindo seus sentidos (dialogicamente) e, portanto, construindo o texto, de forma cooperativa, tomando como base o princípio da cooperação, proposto por Grice (1975), na relação entre interlocutores e texto: interlocutor-texto-interlocutor.

As dificuldades de leitura e escrita em Língua Portuguesa e autocrítica negativa em relação às capacidades de compreensão leitora na língua são uma problemática enfrentada pelos estudantes indígenas, mesmo por aqueles que tiveram toda a formação básica em português. Dois pontos também devem ser considerados: 1) muitos apresentam lacunas na Educação Básica, devido ao contexto escolar existente nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio, no que se refere à estrutura e aos conteúdos; e 2) Alguns possuem o português como L1 (primeira língua) e outros como L2 (segunda língua), o que faz com que a leitura e produção textual apresentem características distintas, a depender de cada etnia, já que o contato com o português escrito nas práticas sociais de cada povo ocorre em diferentes graus.

Cabe salientar, então, que cada povo, e também cada estudante, possui suas particularidades, que são diversas, inclusive no que se refere à própria relação com a Língua Portuguesa. Habituou-se, erroneamente, considerar os povos indígenas como um só, sem se considerar a grande diversidade existente entre cada um deles, como aponta Baniwa, filósofo indígena, doutor em Antropologia. Se reconhece os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, pois implica em vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, cosmologia, os valores, o que é considerado como valor e o que é considerado como não valor. Isso é absolutamente variante (BANIWA, 2010, p. 35).

Cada indivíduo possui sua identidade, individual, mas em relação direta com o outro e com o meio. Entre outras acepções, a identidade refere-se, segundo Hall (2005), a aspectos de pertencimento do indivíduo a um grupo social, étnico, racial, nacionalista

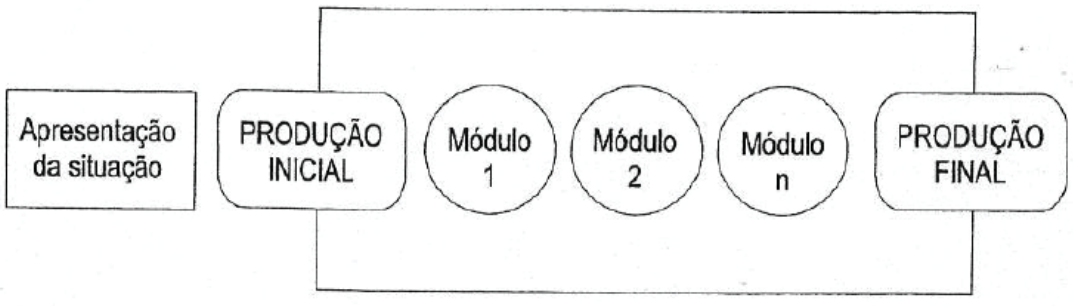
e, também, linguístico. Há um vínculo entre o "eu" e o meio, ou seja, a identidade se forma subjetivamente por meio da interação do indivíduo nas relações sociais com um ou variados grupos (e com o mundo) e, consequentemente, está em constante (trans) formação. O autor afirma que à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. O contato dos indígenas com novas práticas sociais, textuais e discursivas na UnB permite o contato com novos sistemas de significação e representação cultural, o que não provoca uma subtração no que se refere à sua identidade.

O texto também é o lugar das particularidades, tem seu lado social e seu lado individual e essa relação dialógica entre o *eu*, o(s) *outro(s)* e o *meio* constrói nossa identidade, que se manifesta nas nossas práticas textual-discursivas.

Trabalhar com textos escritos não significa corrigir a produção feita pelo estudante a fim de lhe mostrar seus *erros*. Entendida nossa concepção de língua e de texto, cabe refletir sobre que atividades podem ser realizadas para possibilitar uma produção textual adequada, como dar subsídios para que os alunos desenvolvam suas competências de leitura e escrita, como avaliar suas produções e, também, como dar um *feedback* produtivo para o estudante. Trazemos, então, discussões acerca de como trabalhar com o texto, que partem das contribuições da Linguística Textual (ANTUNES, 2010; KOCH; ELIAS, 2012; KOCH, 2014) e da Teoria Sociocultural (PAIVA, 2014) e das experiências obtidas com a disciplina de oficina de texto, específica para os acadêmicos indígenas.

Foi necessário contemplar gêneros com os quais os estudantes têm contato direto na universidade, e têm dificuldades tanto de compreensão quanto de produção. Seguimos a proposta procedimental de sequências didáticas para atividades de escrita, de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), trabalhando com módulos, a fim de possibilitar um trabalho mais profundo com o texto. Utilizamos uma sequência didática para cada gênero, nesse caso, para a produção referente à temática de pertencimento e para a resenha. A estrutura básica da sequência está composta por: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, representado no esquema a seguir, como proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly.

Figura 1. Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

A sequência didática é, portanto, um conjunto de atividades sistemáticas em

torno de um gênero (ou mescla de gêneros a depender da proposta e do propósito do trabalho), que busca fazer com que o estudante domine-o, instrumentalizando o aluno e permitindo-lhe escrever de maneira mais adequada em uma situação específica de comunicação. Os módulos são as atividades que o professor percebeu, pela produção inicial, que necessitam ser desenvolvidas, até chegar a uma produção final que supra as expectativas do gênero.

Para a produção do texto, o aluno tem de ser exposto aos usos específicos de cada gênero, ou seja, ter acesso a outros textos. O estudante pode não ter êxito na produção de uma resenha se não souber do que se trata esse gênero, como se efetiva na prática textual, como se organiza, enfim, ele tem de ter acesso a outras resenhas para entender seu funcionamento; consequentemente ampliar sua competência metagenérica, que se adquire não com um manual de produção textual, mas com o contato e a prática.

A produção inicial guia toda a sequência e, dessa maneira, o que se pede deve estar claro, indicando o contexto situacional, os interlocutores previstos e a proposta comunicativa (DELL'ISOLA, 2009). A partir do texto produzido pelo estudante, podemos ver quais são os pontos fortes e quais podem ser melhorados. Dessa maneira, nos módulos, consegue-se trabalhar com atividades variadas de leitura, interpretação, produção e análise do próprio texto, contemplando diferentes níveis, como o conteúdo, a situação, o planejamento do texto, a organização dos parágrafos e as questões de coesão que prejudicam a compreensão por parte do leitor.

Ressaltamos que, nos módulos, foram contempladas questões demandadas pelos próprios estudantes, seja pela produção inicial, ou seja, elementos observados em seus textos, que poderiam ser trabalhados, seja pelo que eles mesmos tinham interesse em estudar. Constatamos a necessidade de se trabalhar, por exemplo, com a organização de parágrafos; com as normas para citação (nesse caso as da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT), por serem importantes em textos acadêmicos; e com a estrutura do enunciado: questões de coesão e coerência, que não são fenômenos com dependência intrínseca, como afirmam (KOCH; ELIAS, 2012).

Dessa forma, foi identificado e explorado cada ponto dentro dos textos e, no caso de dificuldades comuns/partilhadas, foram criados módulos a serem trabalhados com todo o grupo, e no caso de particularidades, as inadequações e dificuldades foram discutidas individualmente com o aluno ou trabalhadas com apontamentos e comentários no próprio texto produzido, entregue aos estudantes após avaliação. Depois de discutidas e praticadas as dificuldades apresentadas, foi demandada a reescritura do texto para avaliação. Trabalhando com essa proposta, percebemos que dois pontos devem ser necessariamente ponderados: o papel do professor no processo de construção e reconstrução do texto e o papel do feedback, além da reflexão sobre como conferi-lo de forma produtiva.

Tomando como base a teoria sociocultural, embasada nas perspectivas vygotskianas (Paiva, 2014), a aprendizagem é mediada e essa mediação ocorre de formas distintas; a própria linguagem é uma ferramenta de mediação. No âmbito do ensino, o professor funciona como um mediador, que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aprendiz, ou seja, atua entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, havendo um processo (denominado 'andaime'

na abordagem vygotskiana) que habilita o aprendiz a "executar uma tarefa".

Ao trabalhar com o texto, também adotamos essa postura teórica e metodológica, sendo o professor um mediador no processo de construção de sentidos do texto, dando suporte para que o aluno compreenda pontos que podem ser mais bem elaborados, fazendo-o não somente compreender suas dificuldades, mas também, dando subsídios para que o aprendiz possa, de fato, trabalhar com seu texto. Ao receber uma produção escrita, temos de entender que um texto vai muito além da gramática (ANTUNES, 2010). Segundo Tribble (1996, p.118-134 apud Soares, 2009), o professor pode assumir variados papéis, são eles o de *leitor* ('audiência'. Foco no conteúdo), *assistente* ('comentarista'. Foco no processo de construção do texto), *avaliador* (foco na produção final) e *examinador* (estabelece uma nota para a produção). Essa postura ante o texto do aluno guiará o tipo de *feedback* ou retorno que o aprendiz receberá. No caso da disciplina, nosso foco esteve no processo de construção do texto, em que trabalhamos com a forma e com o conteúdo, dentro das exigências dos textos acadêmicos.

O termo *feedback,* com o qual trabalha Soares (2009), se refere a um meio de darmos assistência ao desempenho do aprendiz, de modo a auxiliá-lo para que possa avançar na ZDP. Esse *feedback* tem de ser motivador e fornecer informações que capacitem o aluno a identificar os aspectos de seu desempenho, dando informações acerca de pontos positivos e outros que são passíveis de melhoria. Dessa forma, fornecer um feedback é mediar, é trabalhar de modo colaborativo, é dar oportunidades de reescrita, é dar um espaço para elogios e para apontamento de inadequações. Lembrando que não tem de ser necessariamente escrito.

Soares (2009) apresenta dois procedimentos de correção para prover o *feedback*: a correção direta e a correção indireta, também chamada de *autocorreção* (mediada), cada uma com seus pontos positivos e negativos. A direta se refere ao paradigma mais tradicional; é quando o professor corrige o texto do aluno já mostrando a forma mais adequada de pontos problemáticos. A correção indireta subdivide-se em três: a indicativa (que aponta ou marca inadequações, sem explicações), a classificatória (que aponta ou marca inadequações categorizando-as/classificando-as) e, por fim, a textual-interativa, que promove uma interação entre professor-aluno, seja por meio escrito (um bilhete orientador) ou face a face, momento em que se discute o texto com o próprio aluno/ autor. Cabe lembrar que, assim como afirma Soares (2009, p. 45), "não há consenso sobre a melhor maneira de tratar o texto do aluno". Tudo dependerá, na verdade, do propósito de trabalho além, das concepções teóricas e metodológicas do professor.

Esse retorno ao estudante deve ser intencional e muito bem planejado. O que significa, por exemplo, uma interrogação no texto do aluno? O que significa dizer que a frase está incoerente? Será que o aluno escreveu como o intuito de ser incoerente, rompendo com a função básica de comunicação? Se estiver escrito no texto "estruturar melhor o parágrafo", o aluno conseguirá estruturá-lo da forma desejada? Portanto, cabe ao professor oferecer um *feedback* com comentários mais pontuais e produtivos, que realmente guiem o aluno para a reescrita de seu texto e que contribuam para o desenvolvimento de competências de escrita. As competências aqui citadas se referem às propostas por Rojo (2009).

Ainda que o foco do trabalho tenha sido o processo de produção dos textos, foi

elaborada uma matriz de referência, Quadro 1, específica para o público em questão, apenas como parâmetro, para a avaliação final do texto. Desse modo, não adentramos em discussões pertinentes à construção da matriz (que seria outro foco), já que serviu simplesmente como orientação. A composição final traz a redação construída, finalmente, após as mediações. A partir do texto final, analisamos e constatamos os avanços obtidos ao comparar com a primeira produção, seja com relação ao gênero, tipologias, coesão ou coerência.

Quadro 1: Matriz de referência para avaliação

Categoria	(1) Gênero e Tipologia	(2) Coesão	(3) Coerência
Insuficiente	Demonstra domínio escasso do gênero em questão e não aplica adequadamente as tipologias necessárias para a construção desse texto.	Articula as partes do texto com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Apresenta informações e opiniões desorganizadas e/ ou contraditórias, que afetam os sentidos do parágrafo e do texto como um todo.
Média	Apresenta domínio mediano do gênero e tipologias a ele atribuídas. Desenvolve o tema da maneira esperada para esse texto.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Apresenta informações e opiniões de maneira relativamente clara e organizada. Apresenta alguns problemas de construção de sentidos durante algumas partes do texto, que podem afetar a coerência global.
Suficiente	Apresenta bom domínio do gênero e tipologias a eles atribuídos. Desenvolve o tema da maneira esperada para esse texto, de forma consistente.	Articula bem ou com poucas inadequações as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Apresenta informações e opiniões de maneira clara e organizada. Os sentidos construídos durante a produção contribuem para a coerência global.

Fonte: Elaborada pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia adotada, fundamentada na contextualização do universo indígena, levou-os para a sua realidade e possibilitou a familiarização da linguagem científica em oposição ao senso comum como exercício acadêmico. Em conformidade com Marcuschi (2008), podemos constatar que foi possível a efetivação desse processo, por meio de uma gramática do texto, ou reflexiva, sempre contextualizada de acordo com o momento de envolvimento em que o estudante se encontrava. Essa gramática mostra a função de determinado elemento em sua relação textual, sua função dentro do texto. É importante reinvestir nos conceitos estudados em atividades mais complexas. (MARCUSCHI, 2008, p. 79-80) A refação textual se caracteriza como um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística que toma como ponto de partida a produção do aluno.

Pode-se trabalhar com todos os aspectos textuais, sejam os relacionados às características estruturais dos diferentes tipos textuais como também os gramaticais que possibilitam a instrumentalização do aluno no domínio da linguagem escrita. No início da disciplina, os estudantes afirmaram não saber português, e ter muitas dificuldades

para ler e escrever. Aos poucos foram percebendo que o texto precisa ser explorado e com isso vão percebendo suas nuances. No trabalho de compreensão (oral ou escrita), a perspectiva textual alerta para a necessidade de considerar todos os fatores em jogo (KOCK; TRAVAGLIA, 2007, p. 103-104).

Pela análise dos próprios estudantes indígenas, a produção textual somente teve êxito devido ao processo de contextualização em que foram submetidos para a produção, principalmente do texto oral. A escolha do texto contextualizado promoveu interesse e curiosidade, facilitando a discussão, inclusive no texto final quanto aos aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos e pragmáticos, mostrando terem adquirido autoconfiança para os enfrentamentos na vida acadêmica.

A produção textual é um instrumento não apenas de aprendizado da oralidade e da escrita, mas também um fator de agregação social entre os membros do grupo, e a escolha do texto voltado para a realidade dos estudantes promoveu maior interesse e curiosidade, além de facilitar o processo de discussão entre os estudantes indígenas.

Foi possível avançar na discussão acerca do texto produzido quanto aos aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos e pragmáticos sem a ideia tradicional ou convencional de "correção de texto".

A inclusão de estudantes historicamente marginalizados consiste em desafio para a reestruturação e a criação de novas estratégias metodológicas e relações de ensino e aprendizagem, o que recupera o ser humano como cerne de todo processo formativo. No intuito de conservar processos de aprendizagens multiculturais, surge a necessidade de desenvolver mecanismos éticos, étnicos e políticos de permanente vigilância para que a universidade não se torne instituição colonizadora e ameaçadora do direito dos povos originários de preservarem suas identidades étnicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M; ANDRADE, R.; MARQUES, E. P. S.; ALMEIDA, F. A. Ação afirmativa e inclusão etnico-racial: estudo preliminar das políticas de acesso e permanência na Universidade Federal de Grande Dourados entre 2011 e 2013. **O Social em Questão**, v. 17, n. 32, 2014. pp. 101-126.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Brasília: EdUnB, Campinas: Pontes, 2007.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANIWA, G. J. S. L. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

____. Educação escolar indígena**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** v. 19, n. 33, 2010. pp. 35-49.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Líber Livro, 2010.

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, v. 14, n. 26, 2014, pp. 11-29.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11722167/artigo-48-da-lei-n-6001-de-19-de-dezembro-de-1973. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2016.

CAJUEIRO R. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil,** 2006. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acesso em 24 set. 2016.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, v. 1)

COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Brasília: EdUnB, Campinas: Pontes, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M..; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EUZEBIO, U.; SARAIVA, A. L. R.; MOREIRA, A. L. C. da; CARDIA, F. M. S. dos; LEAL, A. H. H. Migração e transformações sociais de estudantes indígenas decorrentes de ações afirmativas de inclusão na Universidade de Brasília. In: **Anais do XVIII Encontro de Estudos Populacionais da ABEP**, Campinas: ABEP, 2012.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente.** 1. ed., Brasília: Líber, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2016.

____.; TAVARES, D. E.; GODOY, H.P. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** São Paulo: Papirus, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, pp. 32-38.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. L. (Orgs.) **Syntax and Semantics**. n. 3, Speech Acts. New York: Academic Press, 1975, pp. 41-58.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JACOBI, R. P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, 2005, pp. 233-250.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

____. **As tramas do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

____., Elias, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LINHARES, F. M.; SILVA, T. R. da. O cenário indígeno-universitário atual do país. ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE EAD E SOFTWERE LIVRE, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/issue/view/172 Acesso em 24 set. 2016.

LOPES, E. T. Ensino-aprendizagem de química na educação escolar indígena: o uso do livro didático de química em um contexto Bakairi. **Quím. Nova Esc**., v.37, n.4, 2015, p.249-256.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MORELO, B. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas:** princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência nos campos das linguagens. 2014.

188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOURA, L. B. A. de; MAKIUCHI, M. F. R. de; EUZEBIO, U. Educação superior indígena: algumas reflexões na Universidade de Brasília. In: Zaneti, I. C. B. B. et al. (Orgs.). **Programa Conexões de Saberes em cinco tempos.** Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2014, pp. 39-49.

NUNES, S. M. T. et al. O ensino CTS em educação química: uma oficina para professores e alunos do curso de licenciatura em química da UFG. **Poiésis Pedagógica**. v. 7, 2009, pp. 93-108

PAIVA, V. L. M. O. de. Teoria sociocultural. In ____. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola, 2014.

ROJO, R. Alfabetismo(s) – Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: ____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino,** Vol. 2, n. 2, 1999, pp. 145-160.

RUSSO, K.; DINIZ, E. Políticas de ação afirmativa e o direito à educação: desafios de acesso e permanência de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro. **Periferia Educação Cultura & Comunicação.** v. 7, n. 1, 2015. pp. 46-65.

SANTOS, Roberto Ramos. Índios e universidade: os caminhos da educação superior indígena na amazônia brasileira - Roraima. **Indagatio Didactica,** v. 7, n. 4, 2015. pp. 39-61.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Convivencia y conflicto intelectual: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. **REMIE,** v. 21, n. 70, 2016, pp. 718-757.

SCHOFFEN, J. R.; GOMES, M. S. da; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: Silva, K. A., Santos, D. T. (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, L. G. da; LIMA, S. C. de. Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas. **Revista Interface.** v. 11, 2016, pp. 89-104.

SOARES, D. de A. **Produção e revisão textual:** um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA J. N. R. de **Os desafios dos estudantes e das instituições no convênio FUNAI – UNB.** 2009, 85 f. Monografia (Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TORQUATO JÚNIOR, E. Prolind: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. **Revista de Estudos Linguísticos, Culturais e da Contemporaneidade,** n. 18b, 2016. p. 155-163.