

PROCESSO DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE UMA ALUNA INDÍGENA PELA VIA DE IMERSÃO NA GRADUAÇÃO – UFPA

ACADEMIC LITERACY PROCESS OF AN INDIGENOUS STUDENT THROUGH IMMERSION IN THE GRADUATION - UFPA

Débora Patrícia dos Santos Nogueira 1
Célia Zeri de Oliveira 2

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa. Professora Rede 1
Privada de Belém- PA - deborapatricia49@gmail.com

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Aveiro. 2
Professora na UFPA – ILC- Ensino-aprendizagem de línguas. E-mail:
celia.zeri@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo verificar o percurso de letramento de uma discente indígena durante a sua experiência de formação acadêmica em ensino superior; assim, preocupou-se em identificar o estado de letramento da graduanda e analisar as suas principais dificuldades e/ou habilidades em relação à escrita em língua portuguesa. Para isso, foi realizado um levantamento de informações por meio do atendimento no programa de tutoria - PET-QI, projeto esse implementado para auxílio de letramento acadêmico, – tendo como sujeito de pesquisa a aluna indígena da UFPA. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico tendo como metodologia a interpretação dos textos produzidos pela participante no decorrer do processo de letramento acadêmico. Os dados foram analisados por intermédio do balizamento teórico pertinente em gêneros discursivos, letramentos, pertencimentos cultural.

Palavras-chave: Letramento. Aprendizagem. Cultura. Povos Indígenas.

Abstract: This article has as main objective to verify the literacy course of an indigenous students during their academic experience in graduation, as well, was concerned to identify the state of literacy of undergraduate and analyze their main difficulties and/or abilities in relation to written of Portuguese language. For this reason, we conducted a survey of information by accompaniment in the mentoring program - PET-QI, this project was implemented to aid on academic literacy. At this research we had as subject an indigenous student of the UFPA. It is a study of an ethnographic approach having as methodology the interpretation of the texts produced by the participant in the processor of academic literacy. The data were analyzed through the staking relevant theoretical discursive genres, literacy, cultural belongings.

Key-words: Literacy. Learning. Culture. Indigenous people.

Introdução

A cultura, sem limitar a definição do termo, é a base de instrução e de saberes de uma sociedade. Assim, nossas crenças, costumes e valores são por ela sustentados e padronizados. Desse modo, ratifica-se que todos os indivíduos vivem sob influência do contexto sociocultural que habitam e isso edifica a identidade de um povo. Igualmente a qualquer sociedade, a população indígena carrega consigo costumes peculiares herdados de sua civilização, em muitos casos, mesclados a outras culturas, o que caracteriza, às vezes, a noção de aculturação, isto é, de mesclagem das matrizes culturais dos indivíduos.

Nesse contexto, quando inseridos em ambientes que comportam um sistema de escrita complexamente letrado – no sentido de abrangerem maior quantidade de práticas sociais que envolvem a escrita, inclusive quanto aos textos científicos, são translúcidos os impactos linguísticos e socioculturais erguidos pela desigualdade cultural e social. À vista disso, procuramos compreender o processo e o estado de letramento de indivíduos indígenas que se encontram na condição de graduandos nos âmbitos universitários, isto é, investigar o envolvimento desses sujeitos em práticas que abrangem a escrita no ambiente escolar e social e suas implicações para aprendizagem de múltiplos saberes nesse novo contexto de vivências.

A princípio, podemos relatar a notória dificuldade com o uso do letramento social com objetivos de interações em língua portuguesa observadas em alunos indígenas que ingressam nos cursos de graduação nas universidades públicas brasileiras, com atenção também às suas capacidades de adequação às novas práticas letradas impostas pela sociedade do mundo moderno, caracterizando um fenômeno de aculturação individual que tem como resultado alunos que imergem, aceitam e se adequam a outra cultura, mas sem perder a sua identidade.

Para que pudéssemos fazer a discussão do estado de letramento observado, tomamos como pressupostos teóricos teses que retratam a relação entre ensino e cultura. Nesse contexto, tratamos de cultura e culturalidade, explicando as propriedades sociais e identitárias de existência de um povo. Posteriormente, a fim de abordar as práticas sociais de escrita e elucidar o processo que este trabalho se propõe a investigar, explanou-se os conceitos de letramentos. E para o encerramento dessa parte, foi necessário compreendermos a base educacional de grupos sociais alfabetizados e letrados sob forte herança cultural, em face de uma educação escolar bilíngue e intercultural, abordando, então, os métodos de ensino de línguas e sua influência para o domínio da língua portuguesa nos diversos setores de contato social em função de confrontar os resultados com as exigências da sociedade e com seus novos papéis enquanto universitários.

Contextualização da pesquisa

Este estudo partiu da convivência acadêmica com graduandos indígenas da UFPA que relatavam impasses em relação às novas práticas de letramento do contexto universitário. É evidente, portanto, que essa população enfrenta grandes desafios de aprendizagem e adaptação social no novo espaço educacional em virtude dos confrontos socioculturais e de ensino/aprendizagem entre as populações de culturas distintas. Mas, gradativamente, por um processo de aculturação¹ foi possível amenizar os empecilhos que comprometem o progresso acadêmico. Observando essas dificuldades de adaptação às novas práticas de letramento encontradas pelos discentes indígenas ao ingressarem na universidade, esta que possui um ambiente educacional pouco inclusivo à diversidade cultural, iniciou-se a pesquisa voltada para a condição de letramento apresentada por esses alunos e, por consequência, para o seu processo em andamento conferido em um período de um ano no Programa de Educação Tutorial a Quilombolas e Indígenas (PET-QI).

As atividades desenvolvidas no PET-QI ocorriam em encontros individuais e coletivos com os QI voluntários do projeto. Foram realizadas monitorias nas quais abordavam-se os conteúdos dos cursos da graduação e ofereciam orientações de leitura e escrita em língua portuguesa. O funcionamento do projeto se dá pela solicitação de monitorias por parte dos alunos QI e do comprometimento em comparecer aos encontros. O objetivo dessa atividade com os indígenas, em síntese, é de ajudá-los na conformação às novas práticas de letramento a fim de contribuir com o desempenho eficiente na graduação, embora isso não seja um qualitativo de sujeitos letrados, mas é necessário para o contexto. O material coletado para análise foi referente às atividades de

produção textual escrita de uma aluna do curso de Medicina, indígena, que acompanhamos pelo período de dois semestres, em encontros esporádicos, pois a discente, no início do projeto até as últimas coletas de dados, não possuía semestres específicos e refazia disciplinas em virtude de reprovações, assim sobrando pouco tempo destinado às atividades de linguagem do programa. Ressalta-se que a aluna sempre se mostrou disposta a participar dos encontros para auxílio na compreensão e produção textual, uma vez que afirmava dificuldades com o uso da língua portuguesa, em comparação aos colegas de classe não-indígenas.

Para contribuir com o processo de letramento acadêmico dos alunos indígenas, trabalhamos com interpretações de textos escritos e orais e produções textuais escritas, com prioridade para as tipologias textuais exigidas na graduação. Mas, o andamento não se deu de forma simples, tanto para o monitores e tutores do projeto, pois foi essencial repensarmos sobre formas eficientemente didáticas para construir conhecimento (os textos para a leitura, análise e embasamento para as produções escritas foram escolhidos nas modalidades oral e escrita que se aproximassem de alguma forma dos conteúdos relacionados à área da saúde), quanto para os alunos que, em maioria não têm, o português como língua materna e tiveram a base educacional escolar presa aos padrões sistemáticos gramaticais, por isso apresentavam dificuldades em se comunicar por meio da escrita.

Em vista disso, a abordagem utilizada para a análise dos dados cerca os critérios de escrita para fins comunicativos, assim são pouco relevantes as observações de desvios gramaticais, mas sim o conjunto de competências linguísticas que caracterizam um texto eficientemente comunicativo e claro. Para isso, selecionamos os elementos de textualidade abaixo, analisados de acordo com as suas relevâncias nos textos, baseados nas concepções de Marcuschi (2008) e Antunes (2010):

1. Níveis de Compreensão/Interpretação: Compreensão não como decodificação, mas enquanto atividade de inferência, unindo os conhecimentos trazidos pelo texto e os conhecimentos pessoais (MARCUSCHI, p. 248).
2. Propósito Comunicativo: Refere-se ao alcance da finalidade do texto: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, etc. (ANTUNES, p. 69).
3. Relevância Informativa: Diz respeito à quantidade de novidades apresentadas no texto, a fuga da obviedade (ANTUNES, p. 97).

As atividades escolhidas para análises não foram todas as concluídas no projeto, mas as que representam o começo e o progresso da aluna. Essas atividades representam estado inicial de letramento da aluna – que será denominada de “R” e o percurso que está sendo construído.

Cultura e culturalidade

As argumentações sobre o conceito de cultura são diversas e ganham abordagens de diferentes ramos das ciências. Por essa razão e devido à complexidade do assunto, tornou-se necessário abordar as definições mais congruentes, uma vez que os sentidos atribuídos à cultura variam tal como a sua pluralidade. De antemão, é possível informar que essas variadas teorias conceituais concordantes cercam a realidade social, visto que o termo está estreitamente relacionado às propriedades de existência de um povo. Então, nessa perspectiva, os estudos sobre cultura nos propõem a pensar nas características que constroem um corpo social.

Santos (2006) ratifica que cultura é o que expressa a realidade das sociedades e as circunstâncias que as unem e as diferenciam. Similarmente, Treven, Mulej & Lyn (2008) apoiam a ideia de cultura como tentativa de explicação das variedades de comportamentos sociais, para tanto, ilustram sistemas organizacionais nos quais sociedades de diferentes localidades, bem como as de mesma região, muitas vezes seguem normas bastante discrepantes, o que nos remete a um princípio de diversidade cultural, em sua totalidade. Essas formulações sobre cultura corroboram as posições de Hall (1990), que a define como uma “moldagem” na qual todos nós estamos “fundidos”, e isso controla nossas vidas diárias de modo inquestionável; identicamente ao ponto de vista de Sapir (1924, p. 287) o qual reconhece cultura como “o molde característico de uma civilização nacional”.

De certo, esse molde forma-se por meio de construções historicamente dinâmicas, que modificam-se e ajustam-se ao passo do desenvolvimento da humanidade. Por exemplo, as sociedades indígenas, desde os seus primeiros contatos com os povos não-índios, passaram por transformações culturais influenciadas cada vez mais pelos princípios urbanos das sociedades

complexas. Isso acarretou distinções socioculturais gradativas entre os agrupamentos indígenas. Hodiernamente, na vivência das aldeias são relativas as doutrinas religiosas, os meios de subsistência, os tipos de vestimentas e o uso de aparatos tecnológicos. Sendo assim, é inevitável que não permaneçam com seus modos de vida tradicionais intactos, ainda que resguardecem parcela considerável das suas matrizes culturais.

Todavia, Treven, Mulej & Lyn (2008, p. 36) salientam que é natural que as culturas se modifiquem, mas que podem resistir às mudanças. Por isso, em alguns casos há grandes esforços para evitar as influências externas a fim de resguardar os costumes tradicionais. Em outros, a aprovação a transformações sociais, e, conseqüentemente culturais, seguem com menos receios. A relação de uma cultura com a mudança, de acordo com os autores, explica-se pela orientação que essas têm com o passado, o presente e o futuro:

Algumas culturas são orientadas para o passado, consideram a tradição e a história como importantes e interpretam o presente através da lente de antigos princípios, costumes e textos. Outras culturas estão orientadas no presente e foco no momento. Para essas sociedades, a história é relativamente sem importância e o futuro não é de grande preocupação. Finalmente, algumas culturas são orientadas para o futuro e enfatizam o planejamento e as conquistas futuras. Nessas sociedades, o progresso é um tema central, o destino das gerações futuras é uma preocupação, e há a crença de que o pensamento racional pode orientar a ação humana (TREVEN, MULEJ & LYN, 2008, p. 36).

Diante disso, denota-se que as culturas tradicionais como as dos povos indígenas, com uma orientação para o passado, são resistentes às mudanças. Contudo, isso não as caracteriza, em nenhuma hipótese, como sociedades do passado. O fato é que para eles a cultura é um patrimônio importante que deve ser resguardado e compartilhado com os seus descendentes.

Por consequência, nessa discussão, é fundamental inclinar-se às questões de crenças. Na percepção de Santos (2006), os aspectos de culturalidade (características próprios de uma cultura) associados às convicções que influenciam os modos de se relacionar com o mundo, sejam por meios materiais ou espirituais, garantem a toda realidade social/cultural uma lógica interna a qual, para estranhos, alguns costumes ou valores podem não fazer sentido. Por exemplo, em etnias indígenas são comuns rituais de iniciação, os quais separam iniciantes do convívio social. Na aldeia Parkatêjê, o ritual de iniciação masculina isola os jovens, que passam da fase criança para a adolescente, por alguns meses em um local onde são proporcionados ensinamentos sobre o comportamento guerreiro. Na crença Parkatêjê², esse ritual marca a transformação do homem.

A realidade sociocultural dos povos indígenas a qual é sustentada pelo viés da coletividade e pela conservação, em grande parte, da vida natural, não é semelhante as das grandes concentrações urbanas que, embora inter-relacionadas, baseiam-se no individualismo e na industrialização. Nas avaliações de Santos (2006, p. 07), em estudos sobre cultura, faz-se necessário confrontá-las, pois é imprescindível considerar as relações entre as culturas em razão do conceito “exigir que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, porque eles estão em constante interação”. Indo além, tal essencialidade também se dá por causa do desenvolvimento das sociedades estar carregado de “contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social”.

Em atenção a esses fatos, ressalta-se que mesmo os grupos indígenas possuam maior comunicação com as sociedades industrializadas, ainda mantêm particularidades que envolvem principalmente a língua, os meios e modos de aprendizagem e as práticas de sociais identitárias de seu território, as quais diferem-se dos contextos urbanos. Como ilustração, pode-se mencionar a tradição oral dos povos indígenas em analogia à tradição escrita das civilizações urbanas. Para os indígenas, a palavra dita tem valor e poder, pois é por meio da fala que instruem a comunidade e passam ensinamentos de geração em geração. Mas, nas sociedades das cidades urbanas, o que dá validade e proporciona poder e ascensão social é a escrita.

Ao apontar essas questões, chega-se o pensamento Sapir (1924, p. 283) de que “todos os seres humanos ou, de qualquer forma, todos os grupos humanos são cultos, ainda que de maneiras

e graus de complexidade vastamente diferenciados”. Destarte, não é válido classificar culturas em escalas de superioridade em relação a outras, pois é enganoso julgá-las por relevância social.

Letramentos

Envolver-se em práticas sociais que abrangem a escrita é uma imposição para o convívio em sociedades letradas. Vivemos influenciados por diferentes gêneros textuais que circulam onipresentes em nosso cotidiano, os quais, determinados pelo contexto social organizam as relações entre os indivíduos (KLEIMAN, 2007). Dessa forma, a necessidade de ser letrado – apropriar-se das práticas sociais de escrita – é uma conveniência individual para a inclusão na sociedade. Dado isso, o letramento compreende os usos sociais da língua, os saberes socialmente construídos e o envolvimento dos sujeitos em práticas de letramento, ou seja, a participação em atividades que abarcam a língua escrita a fim de alcançar um determinado objetivo numa dada situação, associadas aos saberes, às tecnologias, e às competências necessárias para a sua realização, como define Kleiman (2005-2010).

A respeito da diversidade de práticas letradas, Street (2006) salienta que não devemos entender o letramento como algo único em pequenas dimensões. Essa posição parece a mais sensata para conhecer a trajetória de letramento de quaisquer sujeitos de pesquisa, explorar os modos pelos quais imergiram no mundo da escrita, a fim de tornar conspícuas as condições diversas e desiguais de leitores e escritores que formam a nossa sociedade. A realidade é que o acesso à escrita não se dá de forma igual para todos, a sua presença e os modos de interação por meio dela mudam conforme o contexto, conseqüentemente, não há letramento único. No entanto, existe uma supremacia da linguagem escrita institucionalmente aceita que de acordo com Street (2006, p. 472) “forma um processo de dominação de cima para baixo, com a ideologia servindo os propósitos de um grupo dominante e o restante como vítimas passivas”.

Ao contemplar as práticas de letramento e a escolarização da população indígena é patente que os saberes que esses povos possuem não devem ser e, em predominância, não são ignorados pela escola de sua comunidade, pois dispõem de um sistema de educação escolar diferenciado, de valorização cultural. Entre eles, nesse aspecto, o que ocorre é o ato contrário do executado pelo sistema escolar das sociedades complexas. Mas, de forma infeliz, a correspondência entre esses dois sistemas educacionais persiste nas práticas sistematizadas de ensino da língua portuguesa. Essa é a característica do quadro deficitário das escolas de rede pública brasileira que, por conseguinte, contribui a impedir o acesso à mobilidade social de muitos (KLEIMAN, 2010).

Ora, se os que possuem habilidades de produzir e discutir textos são caracterizados como sujeitos letrados, não há como não considerar esse ato um discurso de indivíduos letrados produtores de textos de divulgação de saberes. Ainda que sejam práticas orais, sabemos quão influenciam a inclusão dos atores sociais no mundo da leitura e da escrita, são os primeiros passos para reflexão de conteúdo dos gêneros textuais escritos. Da mesma forma que crianças pertencentes a contextos conceituados como mais letrados escutam historinhas antes de dormir e essa ação tende a familiarizá-los com a escrita, as crianças indígenas de modo similar partilham dessa vantagem. Logo, ambos retratam da participação da oralidade no letramento.

Ademais, ao pensarmos nas práticas de letramento que alicerçam a organização social indígena, sem generalizar que todas sejam iguais, devemos enxergar como uma das principais as pinturas corporais, as quais demarcam etnias e seus subgrupos, diferenciam rituais, além de, assim como a língua, construírem e manifestarem a identidade social. De mesmo modo ao código escrito – ou sendo um código escrito complexo – as pinturas corporais formam uma produção textual carregada de sentidos, de valores, possuem intenções de comunicação, interação e interlocutores.

Evidentemente, mesmo que os povos indígenas resguardem grande parte das práticas culturais primárias, não se deve julgá-los como grupos que permanecem com suas práticas sociais de escrita primitivas intactas, pois constantemente surgem novas vias sociais as quais proporcionam outras práticas de letramento que trazem benefícios às comunidades, uma delas seria a inserção de novas tecnologias no território. Para ilustração tem-se a seguir uma passagem de um dos estudos de Araújo, sobre a população Parkatêjê:

Nos anos 80, [...], a televisão passou a estar presente na aldeia.

As crianças sentadas no chão em frente ao aparelho, os velhos mais longe, sentados em velhas toras, o chefe e um ou outro em cadeiras, mulheres em esteiras, ficavam fascinados com esse novo “contador de histórias”. Era forte instrumento de introdução da língua portuguesa (ARAÚJO, 2008, p. 5).

Ressalva-se que a autora destina esse episódio a um tópico denominado “Mudanças na vida cultural e fragilização da língua tradicional”, para expor algumas contribuições que cogitam a ameaça de extinção do dialeto Parkatêjê. No entanto, não há como negar, como afirma Araújo, que as tecnologias são ferramentas que auxiliam a inclusão da língua portuguesa nos territórios indígenas. A relevância disso está na indispensabilidade de se adaptar a outros meios difusores de leitura e escrita para a inclusão nas sociedades dominantes, trata-se, pois, da aceitação de outras culturas, sem desconstrução da identidade. Desse modo, parece coerente afirmar que o letramento em territórios indígenas, e em qualquer outro, inicia-se de forma espontânea e inevitável e as novas aberturas a outros saberes tendem a instigar qualquer corpo social a ascender em termos de conhecimento e oportunidades. Logo, o conceito de letramento surge como forma de moderar a soberania da cultura dominante a fim de edificar o desafio de legitimar as diversas práticas de escrita. E é esta, então, a função que a escola deve cumprir:

É fundamental que a escola - seja ela indígena ou não - propicie a seus alunos o conhecimento da variedade padrão. Assim, o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito (ALKMIM, 2005-2010, p. 123).

Em diversos estudos sobre ensino de línguas, a escola é declarada como a principal agência de letramento. No entanto, não há como restringir às faces institucionais os méritos construídos em conjunto ao social. Quando Rojo (2002) afirma que ler é melhor que estudar, denuncia que se formam sujeitos letrados quando esses fazem uso, de alguma forma, da escrita em qualquer contexto, não somente pelo automático ato de estarem numa carteira de escola.

Mas também não podemos vendiar os olhos e obstruir a imagem da grande existência de indivíduos que tiveram acesso à escola e por isso dispuseram de melhores oportunidades na sociedade que os que não tiveram esse privilégio, embora sejam leitores. Igualmente não dá para camuflar as condições desiguais de letramento entre os sujeitos de culturas diferentes, dando aos indivíduos em contato mais próximo ou imersos às práticas legitimadas da escrita, benefícios de inclusão social. A língua escrita é um dos obstáculos mais difíceis de serem superadas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é menos usada ou que entraram em um ambiente de escrita diferente (KLEIMAN, 2005-2010).

É provável que a vulgarização dessa teoria tenha resultado em menos marginalizações de concepções de letramento locais e explanado a visão de mundo para além das práticas dominantes. Fica claro, então, que incumbimos à escrita o elemento-chave para a vida social (KLEIMAN, 2010), por isso fazer uso dela é necessário para agir socialmente. É evidente que o sistema escrito está por todos os lados, à vista disso e em concordância com as pressuposições de Tfouni, Monte-Serrat & Martha (2014), podem ser conceituados como iletrados apenas as entidades ágrafas pertencentes a meios sociais que não sofrem, nem de forma indireta, influência da escrita. Diante desse contexto, vale considerar que é incomum encontrar populações iletradas, conforme Kleiman (2005-2010, p. 6) “na conjuntura atual, não é possível atingir objetivos ou realizar tarefas apenas falando”.

Outrossim, é correto admitir que não é tarefa fácil estabelecer um conceito de letramento, pois o termo não é singular. Portanto, deve-se haver a preocupação de não encurvar os seus sentidos para um sinônimo restrito de desempenho acadêmico ou para a habilidade de saber escrever. Isso seria excluir boa parte da camada social da condição de letrado. Entretanto, é justo que os conceitos se mesquem, afinal o domínio de técnicas de escrita, a alfabetização, as capacidades de leitura e escrita, dentre outras aptidões, são variedades do processo de letramento objetivadas no ensino de línguas.

Ensino de Línguas : um recorte para as línguas indígenas

Mesmo antes de frequentar o ambiente escolar o indivíduo já se envolveu em inúmeras práticas de letramento no seu convívio social, assim, a aprendizagem do uso da escrita inicia-se desde os primeiros contatos com o meio. Nesse contínuo, a alfabetização é apenas o primeiro estágio escolar, sendo uma prática de letramento importante, em direção ao mundo da escrita formal, convencional (ALKMIM, 2005-2010). A problemática que envolve o ensino de línguas cerca essa divisão entre o meio social e a escola, pois o modo que o aluno aprende a língua na sala de aula, não é o mesmo que ele usa fora dela. Soares (1999, p. 61) distingue que o sujeito aprendiz da escrita não aprende a escrever por repetição copiando palavras, frases, e de forma descontextualizada, mas sim “atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema”. Logo, a direção das práticas de ensino deve seguir reorientações para o uso da escrita enquanto meio comunicativo, pois o que se encontra na realidade educacional são abordagens de regras gramaticais e atividades de análise de frases que revelam essas regras. Disso, trata Widdowson:

O professor de língua que produz materiais didáticos tem também mostrado uma tendência em se concentrar na forma gramatical: a prática prevalente é selecionar e organizar itens da língua-alvo com a intenção de mostrar de que maneira as regras do sistema podem se manifestar através das orações, menos importância tem sido dada a como essas regras podem ocorrer com propósito comunicativo (WIDDOWSON,1991, p.17).

Nessa razão, a forma de ensinar a língua deve ser modificada, não se pode esgotar as aulas em descrições gramaticais e suas formas decorativas. Logicamente, não é função apenas do professor de língua transformar as concepções de ensino, mas, em especial nessa área, quando a teoria não se aproxima da realidade do aluno, retarda-se o desenvolvimento de habilidades para as diversas atividades de uso da língua.

Isso tudo nos provoca a refletir sobre um ensino da língua para a realidade de cada contexto, e a execrar as ações da escola como padronizadora. Como ilustração, o corrido com as sociedades indígenas nas iniciais tentativas de escolarização refletiu grandemente nos desafios manutenção cultural desse povo. Conforme Luciano (2006, p.124), no passado, “a escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil”. Ela tentou pôr fim às línguas e não reconheceu como sabedoria os conhecimentos indígenas, perseguiu as culturas e drasticamente “aplicou com rigor o projeto do monolinguísmo no Brasil, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos” (Ibdem).

Alkmim concorda com a desumanidade da escola em relação à sabedoria indígena:

O Estado brasileiro pensava uma “escola para os índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura “nacional” (ALKMIM, 2005-2010, p. 227).

Sensatamente, a questão da educação escolar indígena, após turbulentas fases, tencionou-se a estar em conformidade à identidade das comunidades. Para isso, Henriques *et al* (2007), explica que a discussão e a prática da educação escolar em um contexto de diversidade, sustenta algumas ordens que definem a escola indígena como uma categoria particular de estabelecimento de ensino: a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a diferenciação e a participação comunitária. A interculturalidade é uma perspectiva apreciável de ensino/aprendizagem. Porém, o ensino de línguas, seja nas comunidades indígenas ou nas não indígenas, esbarra nos entraves de descontextualização da escrita, uma deficiência didática a nível nacional.

Outro fato esclarecedor acerca dos estudos de Alkmim (2005-2010, p. 123) “é que cada comunidade indígena tem seu próprio jeito de falar o português” e, conseqüentemente, cada

um deles o escreve de maneira diferente com marcas específicas da sua língua materna: “no vocabulário, na gramática, na pronúncia”. E essa variedade do português, assim como qualquer outra, deve ser respeitada pela sociedade nacional.

No entanto, é nítido que a escrita padrão é bastante valorizadas, e de acordo com Alkmim (2005-2010, p. 14) “a escrita, indiscutivelmente, assumiu o caráter de um dos principais instrumentos de integração dos membros das sociedades”. Por esse motivo, atualmente os professores de línguas devem criar condições para que os alunos adquiram habilidades para produzir textos adequados às suas intenções e aos contextos discursivos-sociais.

Análises e discussões

Conforme Menegassi (2013, p. 106), “o discurso, quando proferido, deixa de ser propriedade exclusiva do locutor, porque seu sentido é determinado pela ação do outro; assim um mesmo discurso, seja oral ou escrito, pode tomar sentidos diversos em função dos interlocutores e da própria situação de produção e recepção dessas interações”. Nesse contexto, quando produzimos um texto, é essencial que se atente para o seu objetivo, para que o outro (o leitor) receba a informação adequada.

Desse modo, descrevemos a seguir a atividade de compreensão e produção textual da aluna indígena. Após um período com esporádicas reuniões para a monitoria de linguagem prosseguimos com atividades de compreensão e elaboração de gêneros textuais. Nesse encontro, foi aplicada uma atividade do Celpe-Bras³ (ano 2011/1) de criação de texto do tipo informativo, com base em uma reportagem em vídeo sobre alimentação infantil saudável⁴.

Antes dessa atividade expusemos para R algumas considerações sobre os gêneros textuais do tipo informativo, que abrangem, em geral, exposições de informações de forma sucinta, com linguagem clara, e que, a nível de estrutura, o texto se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão. Adiante, a aluna assistiu duas vezes ao vídeo e fez suas anotações e em seguida produziu o texto. Para avaliar o texto foram montadas duas perguntas nas quais deveriam constar respostas satisfatórias para ser considerado adequado:

Pergunta 1: A reportagem foi compreendida?

Depois disso, verificamos o nível de compreensão/interpretação:

No início do texto, R consegue identificar sobre o que trata a reportagem: *Segundo Reportagem feita, fala sobre a obesidade infantil, é a importancia alimentares de crianças*. Entretanto, no seu decorrer aparecem informações expostas pela aluna que não condizem com o mencionado ou nem constam na reportagem. Na passagem *fala sobre a obesidade infantil, é a importancia alimentares de crianças de 5, a 9 ano de idade, que vem preocupandos a saúde infantil*, em todas as região, segunda pesquisa feita pela *oswaldo Cruz (fiocruz) que o crescimento da obesidade infantil vem aumentando cada vez mais, segundo organização mundial da saude Fiocruz*, R indica duas instituições responsáveis pelas pesquisas, Fiocruz e OMS, porém a reportagem afirma que o órgão encarregado pela investigação do índice de obesidade infantil é o IBGE. No vídeo, a Fiocruz e a OMS foram organizações que se procuram com os índices divulgados pelo IBGE.

Similarmente, no trecho *fizeram uma campanha de prevenção, reedução alimentares através de palestra, nas ruas, escola, fazendo com que as populações como crianças pais para ter essa conscientização fazendo com que essas crianças possa ter uma alimentação mais saudavel deixa de comer mais comida calorida, e comer mais carboidrato, como frutas por exemplo, e tambem evitando de tomar refrigerante*, na reportagem não menciona-se que houve palestra nas ruas e nas escolas, e também não envolveu os pais, tão pouco foi dito que se deve comer mais carboidrato, muito menos as frutas que foram julgados como carboidrato. Isso implica dizer que o texto de R se encontra em estado de horizonte indevido, que, conforme Marcuschi (p. 259), representa uma “leitura errada”, a qual dá a entender o contrário daquilo que é expresso de fato no texto.

Pergunta 2: Produziu-se um texto informativo com atenção para o problema exposto no vídeo e a divulgação do trabalho realizado pela Fiocruz?

Verificamos então, **O propósito comunicativo:**

A atividade solicita claramente que se faça um texto com a finalidade de divulgar um

problema. A produção textual de R tenta informar sobre o que trata a reportagem, vemos isso em trechos como *Segundo Reportagem feita, fala sobre a obsidade infantil, é a importancia alimentares de crianças de 5, a 9 ano de idade e fizeram uma campanha de prevenção, redução alimentares*. Contudo, as informações apresentaram pouca veracidade ao conteúdo do vídeo. Inclusive, não verificamos a objetividade em descrever os fatos e a clareza na linguagem. Se caso esse texto fosse fixado no mural de trabalho, como pede a atividade, não cumpriria o objetivo de informar as pessoas.

Além disso, procuramos verificar a compreensão da **Relevância informativa:**

O texto da aluna constitui-se de informações previsíveis e imprevisíveis (em caráter positivo e negativo). Em geral, não há grandes conhecimentos além do retratado no texto, a maioria das informações é óbvia, exceto no parágrafo *Tendo essa educação alimentar faz com que diminua a obsidade infantil, e as doenças que podem ser evitado, como, por exemplos, uma diabeti, um ataque cardiorespiratório, obstrução das artérias*; pois as possíveis consequências da alimentação inadequada, não constam na reportagem. Entrementes, algumas novas informações surpreendem negativamente o leitor, porque são incoerentes ao texto-base e organizacionalmente confusas. Isso caracteriza o texto produzido como pouco informativo, já que requer do interlocutor mais esforços para a compreensão do que habilidades interpretativas.

Pontuamos que foi a primeira vez que usamos um texto-base audiovisual e que nele a aluna demonstrou consideráveis entraves de compreensão. Em vista disso, deixamos que R assistisse mais duas vezes ao vídeo, pontuamos os aspectos problemáticos acima e solicitamos a reescrita do texto e obtivemos novamente as respostas e analisamos novamente o estado de letramento da aluna.

Pergunta 1- A reportagem foi compreendida? (após a reescrita da aluna)

Então, verificamos o **Nível de Compreensão/Interpretação**

As primeiras linhas do texto prosseguem identificando, com mais detalhes, o tema da reportagem: *A alimentação saudável é de grande importância na vida de uma crianças/ nos últimos tempos, vem aumentando os casos de obsidade infantil por não ter uma boa alimentação saudável*. E na progressão das informações ainda se encontram fatos que não coincidem aos do vídeo: *pesquisa da organização mundial da saúde, e pela fiocruz/mundo foi feita uma campanha de prevenção, redução alimentares pela organização mundial da saúde, como também fiocruz, em certas localidade da cidades, como escolas, ruas comunidade etc*. Já mencionamos que a pesquisa foi realizada pelo IBGE, além do mais a campanha de reeducação alimentar não se sucedeu em certas localidades das cidades, mas somente em Brasília.

Não obstante, nessa reescrita, não é possível ratificar que R fez a leitura totalmente equivocada do texto, ou seja, que o nível de inferência se encontra em horizonte indevido, pois entendimentos da reportagem foram expressos de forma satisfatória, como em *muitas vezes as crianças não têm essa reeducação alimentares pelos proprios pais dentro de casa e Muitas vezes essas crianças prefere uma comida calórica, por exemplo: Doce, salgado, refrigerante, deixando de comer alimento mais saudável, como: frutas, saladas, sucos naturais etc*. Então, a produção textual de R evoluiu para o nível de *horizonte problemático*, o qual “vai além das informações do próprio texto e se situa no nível da interpretabilidade” (MARCUSCHI, p. 259). Nesse nível, é comum o escritor recorre aos conhecimentos pessoais, logo vemos isso na passagem: *Uma das preocupação muito grande que vem tendo essas crianças de adquirir uma doença patologica grave e crônica como, por exemplo: Diabeti, cardiorrespiratório, obstrução das arteriais edema cardiaco*.

Pergunta 2 - Produziu-se um texto informativo com atenção para o problema exposto no vídeo e a divulgação do trabalho realizado pela Fiocruz? (após a reescrita da aluna)

Então, verificamos novamente a compreensão do **propósito comunicativo:**

A reescrita de R clareia melhor para o leitor o assunto sobre o qual o vídeo trata, vemos que em *vem aumentando os casos de obsidade infantil por não ter uma boa alimentação saudável, muitas vezes as crianças não têm essa reeducação alimentares pelos proprios pais dentro de casa*, a aluna aprimorou os esclarecimentos sobre a problemática central do tema.

Ainda, nota-se que o primeiro parágrafo do texto mostra informações mais claras e concisas, havendo, porém, algumas obscuridades no último parágrafo, a exemplo do trecho *Como a pesquisa*

feita e numeros de dados de obesidade infantil em todos pais do mundo, na qual não possível afirmar com certeza a ideia da aluna. Existindo, assim, um progresso, mas ainda não suficiente, no propósito comunicativo do texto.

Nesse processo de reescrita, verificamos novamente a **Relevância informativa**:

O texto reescrito de R permaneceu com informações previsíveis e imprevisíveis. A aluna tentou acrescentar conhecimentos pessoais a fim de tornar o conteúdo mais aceitável, no fragmento *Uma das preocupação muito grande que vem tendo essas crianças de adquirir uma doença patologica grave e crônica como, por exemplo: Diabeti, cardiorrespiratório, obstrução das arteriais edema cardíaco*, R adiciona saberes extras que condizem e se adequam com o contexto do assunto. Em confronto a isso, no fragmento *Sabemos que a deficiência da saúde publica é uma carência muito grande nesse país brasileiro, sendo que tem um país mais desenvolvido como os estados unidos que tem grande indice casos de obesidade infantil, por tem facil acesso em comida calórica*; R não organiza adequadamente as ideias e corrobora para o distanciamento de informações coerentes ao texto-base.

Portanto, esse texto se caracteriza como parcialmente informativo, porque promove ao leitor poucas habilidades interpretativas, contudo mais relevantes em confronto à primeira produção.

Considerações finais

Desde muito antes da introdução na escola, o indivíduo indígena construiu, junto à sua sociedade e a sua história, “complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios” (ALKMIM, 2005-2010, p. 22). Esses fundamentos sugerem pensar na escola baseada nessas concepções indígenas do mundo e isso tem mobilizado esforços para se efetivar. Entretanto, quando esse indivíduo indígena ingressa no ensino superior, seus saberes são parcialmente anulados ou pouco validados na comunidade acadêmica. Porquanto, há uma problemática educação pouco inclusiva que atinge esse público e interfere na sua formação.

Seria realizável poupar a explicação de que quando o indígena sai do seu contexto de vivência/aprendizagem, encontra dificuldades de adaptação, pois há um ritmo de adequação ífero e particular que está sendo pouco respeitado pelas instituições legitimadas de ensino. Em consequência, os alunos têm encontrado muitas dificuldades assim que ingressam em seus cursos, alguns se adaptam aos poucos e outros mais rapidamente, mas nitidamente em condições desiguais aos não indígenas. Então, tratá-los igual, nesse contexto, não condiz com a inclusão social que a universidade se proporciona a fazer.

Notas

1 Após terem internalizado determinado seu padrão cultural, os indivíduos continuam em processo de mudança, transformação, não apenas porque a sociedade e o homem são dinâmicos, mas também porque existe o contato entre as culturas, que trocam ou fundem seus modos de vida: é o que chamamos de aculturação.

2 Dados retirados da página: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/gaviao-parkateje>.

3 Celpe-Bras - Comissão de Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, constituída pelo MEC. Acervo do material disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>.

4 Síntese do texto-base: “De acordo com o IBGE, nas últimas duas décadas a obesidade infantil cresceu cinco vezes no Brasil e atualmente quase 18% das crianças estão obesas, o que preocupa a OMS. Inquieta com esses índices, a Fundação Oswaldo Cruz de Brasília criou uma oficina para ensinar as crianças a comer adequadamente. O ponto crítico da alimentação infantil ocorre entre os 7 e 12 anos, fase de grande desenvolvimento do metabolismo do crescimento, na qual os jovens optam por alimentos mais calóricos, como refrigerantes, hambúrgueres, batata frita. Em um estande montado pela Fiocruz, crianças de escolas públicas de Brasília aprendem de forma lúdica a comer de forma mais saudável”.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. **Língua portuguesa, objeto de reflexão e de ensino**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de Texto: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. **Parkatêjê X Português: caminhos de resistência**. Belém: Secretaria de Educação do Pará-SEDUC/PA, 2008.

ASSIS, Cássia Lobão & NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **Estudos Contemporâneos de Cultura**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.

HALL, Edward T. **What is Culture?**. In: **The Silent Language**. New York: Doubleday & Company, Inc., 1990. p. 20-32.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso Ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

_____. **Trajetórias de Acesso ao Mundo da Escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Florianópolis: Perspectiva, v. 28, n. 2, 2010.

_____. **Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, José Renilson. **A revisão de texto na formação docente inicial**. In: VIEIRA, Aldair & BAZARIM, Milena. **Interação, Gêneros e Letramento: a (Re)escrita em foco**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, P. 105-132.

ROJO, Roxane. **Letramento e Capacidades de Leitura Para a Cidadania**. RoLAEL/PUC- SP. 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos)

SAPIR, Edward. **Cultura: autêntica e espúria**. Tradução de José Reginaldo Gonçalves e Markus Hediger. *sociologia&antropologia* | v.02.04: 35–60, 2012. SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; BARTLETT, Lesley. **Letramento, e identidade: questões em estudo**. 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/283776593>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2016.

SOARES, Magda. **Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever**. In: ZACCUR, Edwiges. **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999. P 59 – 75.

STREET, Brian. **Perspectivas Interculturais sobre o Letramento**. Trad. Marcos Bagno. *Filologia linguística do português*, n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionésia Motta; MARTHA, Diana Junkes. **A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade**. Belo Horizonte, *Scripta*, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

TREVEN, Sonja; MULEI, Matjaz; LYNN, Monty. **The Impact of Culture on Organizational Management**, Vol. 13, 2008.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, Pontes, 1991. (Coleção Linguagem/Ensino).

Recebido em 4 de abril de 2018.

Aceito em 20 de abril de 2018.