

## **Negociando Letramentos: Entre o Português Indígena e o Português Acadêmico**

### **Negotiating Literacies: Between Indigenous Portuguese and Academic Portuguese**

João Pedro Peres da Costa<sup>1</sup>

Universidade Federal Fluminense

Laura Márcia Luiza Ferreira<sup>2</sup>

Universidade Federal da Integração Latinoamericana

**Resumo:** O fortalecimento do movimento indígena a partir da década de 70 gerou intensos debates sobre o direito e o papel da educação indígena. Um dos desdobramentos da discussão é o crescente número de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior, como na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). No presente trabalho, discutimos os desafios de construir um processo de ensino sensível às realidades de dois estudantes Ava Guarani na UNILA. Partindo de uma perspectiva microetnográfica, nos apoiamos na observação e análise das interações ao longo das aulas de português como língua adicional e dos encontros de monitoria com os estudantes Ava Guarani, para refletir sobre as tensões entre, de um lado, o português acadêmico e as práticas de leitura e escrita da universidade e, de outro, os usos e as variedades indígenas da língua portuguesa trazidos por esses dois estudantes. Nos centramos com especial foco nos processos de apoio às atividades de leitura e produção oral em língua portuguesa. Concluímos que houve um processo de negociação de letramentos que levou em consideração aspectos da cultura interacional dos estudantes Ava Guarani, especialmente no que se refere à gestão dos turnos de fala, os silêncios interturno, e ao volume de voz empregado. **Palavras-chave:** Letramento Acadêmico; Português Indígena; Cultura Interacional.

**Abstract:** The strengthening of the indigenous movement from the 1970s on generated intense debates about the right and role of indigenous education. One of the consequences of this discussion is the growing number of indigenous students in Higher Education Institutions, such as the Federal University of Latin American Integration (UNILA). In this paper, we discuss the challenges of building a teaching process that is sensitive to the reality of two Ava Guarani students at UNILA. From a microethnographic perspective, we supported ourselves with the observation and analysis of interactions throughout classes of Portuguese as an Additional Language and tutoring meetings with Ava Guarani students, to address the tensions between, on the one hand, academic Portuguese and reading and writing practices in the university and, on the other, the indigenous uses and varieties of the Portuguese language brought by these two students. We focus with special attention on processes that support the reading and oral production activities in Portuguese. We conclude that there was a literacy negotiation process that took into

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Licenciado em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com período de mobilidade acadêmica na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Email: joao.pedro.peres.iperes@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Doutora em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-graduação do Cefet-MG, mestre em linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciada em Letras (Português/Francês) pela mesma instituição. Email: laura.ferreira@unila.edu.br.

account aspects of the interactional culture of Ava Guarani students, especially with regard to the management of speaking turns, inter-turn silences, and the volume of voice used.

**Keywords:** Academic Literacy; Indigenous Portuguese; Interactional Culture.

**Submetido em 21 de julho de 2021.**

**Aprovado em 26 de maio de 2022.**

## **Introdução**

De acordo com Vieira-Rocha (2011), na sociedade do conhecimento, as Universidades adquirem variadas funções de forma a atender demandas científicas, tecnológicas e sociais. Para melhor caracterizar o cenário em que foi produzida esta pesquisa, apresentamos uma breve descrição do contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cuja proposta de criação buscou atender algumas das demandas salientadas por Vieira-Rocha (2011). A sua missão institucional é a “integração solidária e construção de sociedades mais justas na América Latina e Caribe” (UNILA, 2013, p.8), e como princípios metodológicos da instituição destacam-se, dentre outros, a interdisciplinaridade e o bilinguismo/multilinguismo. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILA (2013), no que se refere ao bilinguismo e ao multiculturalismo, as línguas portuguesa e espanhola foram escolhidas para mediar a comunicação nos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos da instituição. No entanto, por se tratar de uma universidade sediada em um contexto multilíngue, o documento institucional aponta para a necessidade de um planejamento linguístico plural que não ignore as demais línguas da região.

A estrutura curricular da instituição prevê a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa e Espanhola Adicional no Ciclo Comum de Estudos<sup>3</sup> a todos os cursos da universidade, com o objetivo principal de preparar os estudantes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNILA, 2013). Vieira-Rocha (2011) ressalta que o ensino das línguas deve permear todas as áreas contempladas pela UNILA.

Atualmente, fazem parte do corpo discente da UNILA estudantes internacionais oriundos de diversos países da América Latina e Caribe, cuja primeira língua é o

---

<sup>3</sup> Fazem parte do Ciclo Comum de estudos as seguintes disciplinas obrigatórias a todos os graduandos da UNILA: Fundamentos da América Latina, Introdução ao Pensamento Científico, Metodologia, Português e Espanhol - como línguas adicionais.

espanhol, em sua maioria, mas também há estudantes haitianos e estudantes indígenas cujas línguas maternas são diversas, a saber: crioulo haitiano, guarani, aimará, quechua, dentre outras. O perfil heterogêneo das turmas de graduação impõe uma necessidade de constante revisão de pressupostos para o ensino. Na disciplina de Língua Portuguesa Adicional, todos os discentes que não falam português como primeira língua têm a oportunidade, em dois semestres, de se prepararem para as práticas de leitura e escrita acadêmicas e também para compreender a cultura brasileira, em especial, a cultura acadêmica brasileira.

Em 2 de fevereiro de 2018, foi lançado pela PROINT<sup>4</sup> da UNILA o edital número 02/2018, que estabeleceu e regulamentou o ingresso de indígenas aldeados em cursos de graduação da universidade para o ano de 2019. Assim, começaram a fazer parte deste contexto de ensino de português adicional mais estudantes indígenas brasileiros e internacionais, muitos dos quais falantes de línguas indígenas diversas como primeira língua. Diante desse novo cenário, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de práticas de compreensão e produção oral e escrita no âmbito da disciplina obrigatória de Português Língua Adicional, foi preciso repensar a organização, seleção de conteúdos e tarefas, e, especialmente, a avaliação, de modo a contemplar todos os estudantes em suas diferenças, incluindo-se, aqui, os estudantes indígenas. É nesse movimento, também, que se inserem as monitorias de ensino na modalidade de apoio à permanência aos estudantes indígenas na UNILA, regulamentada pelo edital 100/2019, que possibilitaram que discentes da universidade atuassem de maneira ativa na construção de um diálogo intercultural para a inserção efetiva desse público no meio acadêmico.

Neste artigo, nos centraremos em uma experiência de ensino-aprendizagem no contexto de uma disciplina de Português como Língua Adicional em uma turma multicultural e plurilíngue na UNILA durante o segundo semestre de 2019. Nesse período, foi oferecida a disciplina Português Intermediário I para estudantes da graduação regularmente matriculados na UNILA, de origem latino-americana e caribenha, além de três estudantes indígenas brasileiros, dois alunos Ava Guarani e uma aluna Kaingang, cujas primeiras línguas não eram o português.

Devido aos limites deste artigo, optamos por realizar um recorte, de modo que nosso foco será a negociação de letramentos com os estudantes Ava Guarani no contexto

---

<sup>4</sup> Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais.

intercultural de ensino-aprendizagem de uma turma de Português como Língua Adicional na UNILA. Nos centraremos, então, principalmente nas tensões que emergiram ao longo do processo de preparação e realização de uma tarefa que englobava tanto a leitura quanto a produção oral em uma simulação de audiência pública.

A partir de uma perspectiva microetnográfica (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014), desenvolvemos uma análise qualitativa das interações em sala de aula entre os estudantes indígenas, o monitor e a docente, tendo como foco principal evidenciar aspectos da interação face-a-face que pudessem constituir importantes *locus* de negociação discursiva. Também nos apoiamos em uma abordagem socioantropológica e discursiva de Letramentos (TFOUNI, 2001; STREET, 2014) para tematizar os letramentos em português indígena na disciplina de Português Língua Adicional.

Nosso artigo, então, se divide da seguinte forma: na primeira seção discutiremos um pouco sobre os letramentos em português indígena, dividindo a mesma em três momentos. Primeiro nos situamos dentro do campo de estudos em letramentos, explicitando a perspectiva teórica na qual nos baseamos; em seguida, enfocamos alguns aspectos relacionados à complexa realidade sociolinguística que caracteriza as variedades da língua portuguesa usadas pelos povos indígenas no Brasil; e, por último, refletimos sobre as peculiaridades de trabalhar na universidade o letramento acadêmico junto a estudantes indígenas, a partir de uma perspectiva intercultural.

Na segunda seção contextualizamos o planejamento tanto da disciplina de Português Língua Adicional como dos processos de avaliação de aprendizagem adotados na disciplina. Na terceira seção, examinamos os processos de negociação de letramentos durante a disciplina a partir de questões de ordem sociointeracional emergentes nesses processos.

## **1. Letramentos em português indígena**

O conceito de letramento é amplo e tem se mostrado profícuo tanto dentro do campo dos estudos linguísticos como na área da educação. Como o termo é usado para definir muitas dimensões das práticas que envolvem a língua escrita, é importante definirmos que nos apoiamos na perspectiva teórica de Tfouni (2001), que compreende a autoria como central na definição desse conceito. Cabe, também, traçar um breve panorama do referencial teórico no qual nos baseamos de forma mais abrangente para compreender as práticas de letramento acadêmico em um contexto multilíngue e

multicultural.

Dentro do campo de estudos do Letramento, a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita se apresenta reforçando pressupostos tais como: as duas modalidades são antagônicas, a fala representa a escrita, há uma maneira padronizada de se escrever, dentre outros equívocos. Uma perspectiva alternativa à divisão dicotômica fala-escrita, é a do modelo ideológico do letramento em que a fala e a escrita são analisadas a partir de uma perspectiva etnográfica (STREET, 2014). Nesse contexto, são levadas em consideração as práticas de escrita e oralidade em relação a fatores sociais, culturais e de relações de poder. Ao desnaturalizar a hegemonia da escrita; começa-se, portanto, a problematizar a linearidade entre o oral e o escrito, abrindo espaço para formulação de outras possíveis relações entre essas modalidades e, conseqüentemente, gerando novas implicações para o ensino das práticas orais e escritas em contextos escolares diversos.

Alinhada a esta perspectiva, Tfouni (2001) afirma que o processo de alfabetização é heterogêneo e que, numa sociedade letrada, as práticas de letramento irão impactar de forma distinta os diferentes grupos sociais. A autora propõe que a alfabetização ou o critério da aquisição da escrita não seja, sozinha, condição para o letramento, mas que a autoria deva ser um novo parâmetro. Como já explicitado, por considerarmos que a posição da autora tem potencial para romper com o discurso pedagógico que valoriza a leitura e as práticas padronizadas de escrita veiculadas nos livros didáticos, além de encorajar os estudantes a construir produções orais e escritas autorais, nos alhamos à sua concepção de letramento nas análises apresentadas neste artigo

Paralelamente, Souza (2001), Mendes (2007) e Gorete-Neto (2012) enfatizaram em suas proposições e análises as relações sociais, históricas e culturais, bem como as relações de poder que envolvem as práticas orais e escritas em sociedades indígenas. Ao analisar a escrita Kaxinawá, Souza (2001) concluiu que as escolhas de elementos visuais na escrita refletem valores tradicionais desta comunidade. De forma semelhante, Mendes (2007) estudou o numeramento-letramento de professores indígenas do Parque Indígena do Xingu e concluiu que o desenho e os elementos tidos como da oralidade nos textos dos professores “apresentam um caráter de apropriação na construção dessas práticas” (MENDES, 2007, p. 188). Souza (2001) e Mendes (2007) exemplificam como os desenvolvimentos das práticas escritas são heterogêneos e refletem valores ideológicos. Souza (2001) concluiu, também, que o povo Kaxinawá não aprendeu a escrita passivamente, de modo que houve um longo processo de apropriação e recriação dessa

tecnologia.

Tais dados apontam a necessidade de se pensar propostas pedagógicas que não só desnaturalizam a relação entre as práticas de oralidade e de escrita nos diferentes contextos de ensino, mas também problematizam as relações de poder entre as línguas que estão em interação. Com isso, as circunstâncias sociolinguísticas da situação de ensino-aprendizagem envolvendo povos indígenas ganham notável relevância.

Monte (1994), reitera que, em diversas sociedades multilíngues, há uma tendência diglósica histórica que favorece e valoriza a escrita na língua nacional, em nosso caso, o português brasileiro, enquanto o uso da língua materna muitas vezes é restrito ao âmbito da oralidade tradicional. A diglossia, então, faz com que, em muitas comunidades de fala, o desenvolvimento das habilidades de letramento se dê de forma assimétrica em relação à língua de prestígio e à língua materna, podendo o sujeito desenvolver mais habilidades relacionadas à escrita na língua de prestígio, como foi o caso de alguns professores Kaxinawá (MONTE, 1994).

Com isso em mente, é importante compreender o português, no caso brasileiro, como uma língua que, ao mesmo tempo que resguarda uma memória histórica de colonização e opressão, é apropriada por muitos falantes indígenas como uma segunda língua e em alguns casos até como primeira língua. Esse processo de apropriação e indigenização da língua portuguesa se dá, contudo, de forma específica, resguardando-se, muitas vezes, os efeitos do contato linguístico-cultural do português com as línguas maternas ou ancestrais dos povos originários do Brasil. Como ressalta o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), as variedades de português faladas por povos indígenas “têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia”, (BRASIL, 1998, p. 114), sendo possível dizer que, juntamente com as línguas originárias, as variedades indígenas do português também são manifestações de identidade étnica e devem ser respeitadas.

Além dos aspectos linguísticos do português indígena ressaltados pelo RCNEI, Maher (1994) ressalta a presença de traços da cultura sócio-pragmática dos povos indígenas nas suas variedades étnicas da língua portuguesa ao que a autora denomina etiqueta interacional: “Cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais scripts culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos.” (MAHER, 1994, p.

76).

Cavalcanti (1991) também corrobora a importância de levar em consideração questões interacionais em contextos pedagógicos envolvendo interações transculturais entre indígenas e não-indígenas. A pesquisadora relata parte da experiência que teve em São Paulo com professores Guarani, ressaltando o papel do silêncio como uma barreira na comunicação interétnica. O silêncio entre turnos dos Guarani, longo a partir da perspectiva das pesquisadoras, gerava desconforto nas professoras não-guarani, que tendiam a preenchê-lo com sua própria fala sem deixar espaço para que seus interlocutores Guarani se colocassem.

No contexto do ensino universitário, Gorete-Neto (2012) abre uma discussão acerca das especificidades de variedades indígenas do português e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A autora explica que, por ser a língua do colonizador, o português remete à história de violência, apagamento e silenciamento das línguas indígenas, além de afirmar que os objetivos do ensino de português no contexto da educação indígena refletem, também, as estratégias de colonização do Brasil.

Com o fortalecimento do movimento indígena a partir da década de 70, o papel do português na escolarização indígena foi sendo ressignificado. O referencial curricular para as escolas indígenas (BRASIL/RCNEI, 1998) reflete a mudança de paradigma, ainda que teoricamente, sobre a finalidade do ensino de português para estas populações. O documento indica que o português-indígena pode ser instrumento de defesa de direitos e também uma língua para se comunicarem com outros povos indígenas.

No entanto, Gorete Neto (2012) afirma que há uma tensão existente entre o português acadêmico e o português indígena e aponta que uma perspectiva intercultural, que possibilite a manifestação e negociação de conflitos interétnicos em sala de aula, pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Chamorro (2007) também propõe que a interculturalidade seja um dos caminhos para aliviar a tensão. A autora refletiu sobre os vínculos entre língua, identidade e palavra no pensamento de grupos étnicos Guarani, na região da Grande Dourados no Mato Grosso do Sul. Chamorro (2007) analisou como o português e o espanhol podem ser relacionados, nesse contexto, à noção de palavra lida enquanto o guarani, à de palavra ouvida ou vista. Levando em consideração essa divisão, ela propõe como desafio para uma universidade intercultural “desenvolver o guarani como palavra escrita e cultivar o português e o espanhol também

na sua dimensão narrativa (palavra ouvida) e contemplativa (palavra vista)” (CHAMORRO, 2007, p. 47).

Tendo em mente a conclusão do texto de Gorete-Neto (2012, p. 10) sobre escrita indígena no contexto universitário: “há muito a ser investigado e negociado sobre letramento dos alunos indígenas”, e com o objetivo de contribuir para o debate; nos dedicaremos à discussão das interrogantes propostas pela autora: “Quais metodologias [usar]? Quais materiais? Que tipo de avaliação/como avaliar?” dentre outras, [que] não podem ser respondidas apressadamente” (GORETE-NETO, 2012, p. 2) dentro do contexto de uma turma de Português Língua Adicional, multicultural e plurilíngue, na UNILA.

## **2. A disciplina de português língua adicional**

Como explicitado anteriormente, a presente pesquisa se volta para uma situação de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional no contexto de uma disciplina do ciclo comum de estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O grande desafio para o planejamento da disciplina foi tentar oferecer a todos os discentes variadas oportunidades de desenvolvimento da língua portuguesa, de forma que fossem respeitados o tempo e o interesse de cada estudante.

A favor do professor está a autonomia no planejamento do curso e também a flexibilidade da ementa, que, para Português Intermediário I, prevê: “aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais, lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em português/espanhol” (UNILA, 2013a, p. 7). Em especial, para o nível intermediário, o letramento acadêmico operacionalizado em diversas tarefas que simulam as ações de linguagem realizadas no cotidiano pelos estudantes de graduação foi uma das principais diretrizes do planejamento pedagógico que descreveremos.

Uma das tarefas, que tinha como objetivo final uma apresentação oral e individual, foi construída conjuntamente com os estudantes, o monitor e a professora e foi, também, um dos instrumentos de avaliação da disciplina. Nesse contexto, a avaliação foi um processo contínuo, interno, permanente que levou em conta códigos sociais e pessoais e que, ao mesmo tempo, buscou respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes da turma. Além disso, ao longo do processo de realização e avaliação das atividades preliminares que visavam a preparação para a tarefa final, muitas informações

foram levantadas para fomentar o ensino.

O planejamento didático para o cumprimento da tarefa em questão tinha como objetivo preparar os estudantes para participarem como debatedores-apresentadores em uma audiência pública sobre cotas étnico-raciais no ensino superior. Norris (2011) explica que a abordagem de ensino baseada em tarefas é holística e que as tarefas simulam ações de linguagem situadas. Neste caso, a ação, ou a tarefa, é um discurso oral em situação de audiência pública. Cabe ressaltar que não se esperava que todos os estudantes fizessem um discurso oral padronizado, mas que se implicassem no desenvolvimento da sua fala de maneira autoral. Os estágios de preparação dos estudantes para interagirem na situação da audiência e o desempenho de cada um durante a audiência serviram para fins de avaliação da aprendizagem, entendida como aquela que, ao mesmo tempo em que são respeitados e negociados ritmos e condições pessoais como ponto de partida, se leva em consideração o que é socialmente aceito e pactuado como ponto de chegada (ROMÃO, 2011).

Os discentes deveriam, então, preparar um discurso oral cujo propósito seria de se posicionarem quanto à revisão do projeto de lei 12.711 de 2014, que dispõe sobre o ingresso na universidade de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência. O discurso deveria ser apresentado em uma situação de audiência pública em que cada participante disporia de 5 minutos para exposição e, ao final, estava previsto um debate entre os participantes.

O tema foi escolhido em conjunto com a turma e surgiu da demanda de conhecer os mecanismos de acesso e democratização do ensino superior público no Brasil. Vale lembrar que a origem étnico-racial dos estudantes internacionais da UNILA é heterogênea, haja vista a presença, nessa disciplina, de estudantes brancos, de diversos países; negros, principalmente haitianos e afro-colombianos; e indígenas, das etnias Ava Guarani e Kaingang.

As atividades poderiam ser realizadas individualmente ou em dupla, e cada um ou cada dupla poderia representar um setor social, seu próprio ponto de vista ou escolher um personagem para representar no debate, ampliando assim as possibilidades de a avaliação ser significativa e de interesse de todos. As argumentações deveriam ser coerentes com os personagens e com textos teóricos-argumentativos e pesquisas previamente escolhidas. Esta foi uma estratégia para desenvolver o letramento acadêmico na perspectiva proposta por Tfouni (2001), em que a autoria fosse o principal critério da avaliação.

Inicialmente a turma leu em sala a Lei 12.711, única leitura obrigatória. Em seguida, cada um escolheu um personagem ou perspectiva para, então, pesquisar e escolher textos em busca de argumentos para construir e estruturar uma fala em audiência-debate. A diversidade de personagens, temas ou textos escolhidos refletiu o perfil heterogêneo dos estudantes. Os estudantes indígenas escolheram as temáticas ‘as cotas e formação de intelectuais indígenas’ e ‘o movimento indígena e as cotas’.

Foi dedicado aproximadamente um mês para o desenvolvimento de pesquisa, leitura de textos, seleção de informações, organização do texto oral a ser apresentado, preparação da fala e, finalmente, o debate propriamente dito. Durante este mês houve um acompanhamento pedagógico dos alunos por parte do monitor e da professora, que permitiu a observação e coleta dos dados de natureza sociointeracional usados nas análises aqui apresentadas.

Tendo explicitado o planejamento pedagógico e a tarefa final, lançaremos um olhar mais detido à reflexão sobre o processo de apoio aos estudantes indígenas da turma no que se refere à negociação de letramentos entre monitor, docente e estudantes, ao longo da preparação de um discurso oral formal sobre cotas raciais no Ensino Superior no Brasil.

### **3. Negociando práticas de letramento: entre o oral e o escrito**

Para as interpretações apresentadas nesta seção, nos apoiamos nas observações participantes tanto da docente responsável pela turma, quanto do então monitor de apoio pedagógico responsável pela integração e apoio à permanência dos estudantes indígenas na UNILA realizadas ao longo de todo o segundo semestre de 2019. Também foram utilizados de forma auxiliar os relatórios de monitoria escritos pelo monitor e as anotações tomadas pelo monitor em um diário de observação ao longo das suas participações em sala de aula.

A monitoria de ensino ofereceu apoio para três estudantes indígenas durante o decorrer da disciplina de PLA, uma estudante Kaingang, do curso de licenciatura em Filosofia, e dois estudantes Ava Guarani, do curso de licenciatura em História. É de suma importância destacar que, mesmo entre os estudantes indígenas, os perfis eram bastante heterogêneos, principalmente no que tange à familiaridade e uso da língua portuguesa do Brasil.

Os estudantes Ava Guarani, relativamente jovens, viviam em sua aldeia, em um município vizinho a Foz do Iguaçu. Dessa forma, esses estudantes tinham um horário

reduzido dentro da universidade e, também, menos contato com a língua portuguesa em seu dia-a-dia. Já a estudante Kaingang, mais velha, morava no município de Foz do Iguaçu. A estudante, também, já tinha trabalhado em instituições como, por exemplo, a própria FUNAI e, por conta disso, já apresentava mais familiaridade com o uso da língua portuguesa em espaços formais, não demonstrando muitas dificuldades na execução das tarefas propostas em aula.

É crucial compreendermos que cada estudante, indígena ou não, possui um repertório linguístico específico e que os papéis que a língua portuguesa ocupa e desempenha dentro deste repertório variam de estudante para estudante, assim como, logicamente, também variam dependendo da comunidade linguística em questão. Além disso, os povos indígenas são muitos e têm culturas e línguas variadas, não sendo possível englobá-los dentro de uma mesma categoria no que se refere à sua relação e familiaridade com a língua portuguesa.

Como já explicitado, nos limites deste artigo, vamos nos ater especialmente ao processo de negociação de letramentos com os estudantes Ava Guarani. Para tanto, expomos nas próximas seções uma análise desse processo de negociação, organizado em duas partes, a primeira a partir de experiências relacionadas às atividades de leitura de um texto acadêmico e, a segunda, às atividades de produção oral de uma simulação de fala em audiência.

### **3.1. Processos de leitura: os silêncios**

Entendemos aqui que a leitura é um processo dialógico e que os sentidos do texto são construídos na interação leitor-texto (MARCUSCHI, 2008). Além disso, compreendemos que a leitura não mobiliza apenas conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos textuais, referentes ao gênero e tipo de texto; e conhecimentos enciclopédicos, que englobam “os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos” (OLIVEIRA, 2010, p. 60). Neste contexto, o papel do monitor foi o de fomentar a interação dos estudantes com o texto lido e apoiá-los nas atividades previstas pelos professores das disciplinas, neste caso, a preparação para um discurso oral.

Reiteramos, também, que a atitude de ler, perguntar e comentar oralmente o que está escrito constitui uma das atividades de leitura no ambiente universitário, ou seja, compõe um conjunto de práticas de letramento acadêmico importantes para o processo

de formação dos estudantes.

Ao longo do período letivo, os estudantes tiveram bastante contato com português escrito, tanto com leitura como com produção de texto, cabendo ressaltar o trabalho com o texto “Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade”, escrito pelo professor Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa (2013), e que foi utilizado como texto base para que os alunos Ava Guarani construíssem a argumentação requisitada no trabalho final da disciplina. O texto escolhido apresentava uma tipologia majoritariamente argumentativa e se enquadra dentro do domínio discursivo acadêmico, justificando, assim, sua relação com a atividade proposta.

O processo de leitura teve algumas etapas. Primeiramente, foram realizadas algumas atividades de pré-leitura, para que os estudantes se familiarizassem com a temática das cotas e das ações afirmativas. O monitor explicou aos estudantes, por exemplo, a diferença entre diversos tipos de ações afirmativas, como a lei de cotas, as licenciaturas interculturais e o processo pelo qual eles mesmos entraram na universidade, o Edital 02/2018. Através dessa exposição, os alunos puderam partir para a leitura já com um conhecimento prévio acerca do assunto.

Inicialmente, os estudantes liam sozinhos o texto, silenciosamente, ao lado do monitor. Após a leitura, o monitor perguntou o que eles tinham compreendido do texto e os dois alunos relataram dificuldades com a compreensão, principalmente por conta de palavras do português que não são recorrentemente utilizadas em situações informais, como, por exemplo, “tripé”, “pragmático”, “coeficiente demográfico”, entre outras. Verificamos, assim, que, no que concerne o texto acadêmico em questão, a maior dificuldade apresentada foi quanto aos conhecimentos enciclopédicos (OLIVEIRA, 2010, p. 60), e não necessariamente no que tange a conhecimentos linguísticos, relativos à sintaxe, morfologia e fonologia.

Quanto aos conhecimentos textuais, relacionados aos tipos e gêneros de texto, os alunos demonstraram relativa autonomia e facilidade com a leitura. É importante dizer que, dentre os gêneros acadêmicos, o texto base escolhido é relativamente curto e apresenta uma linguagem mais acessível do que outros textos que foram trabalhados com os estudantes Ava Guarani em outras disciplinas da faculdade. Essas características também foram levadas em consideração no momento de escolha do texto, em conjunto com os alunos.

Em seguida, os alunos releam o texto, marcando as palavras que não

compreendessem, e, enquanto os estudantes marcavam, o monitor, ao seu lado, ia explicando para eles o que cada uma significava naquele contexto. Toda essa interação se dava de maneira muito silenciosa, e é importante frisar que os estudantes Guarani não se mostravam muito à vontade em falar por muito tempo em português ou ler em voz alta, preferindo fazer uma leitura silenciosa.

Esse movimento de negociação de sentidos de palavras específicas entre os alunos, o monitor e o texto foi de grande importância para que os estudantes pudessem compreender este último de maneira global.

Cabe lançar, também, um olhar mais atento à dinâmica interativa do encontro de monitoria, de modo que se faz necessária uma descrição deste processo.

Uma vez realizada a segunda leitura e esclarecidas dúvidas específicas, o monitor perguntou aos alunos se tinham compreendido o que o texto queria dizer, e eles assentiram positivamente com a cabeça, mas quando o monitor pedia que eles explicassem o que tinham entendido oralmente, a resposta era principalmente o silêncio. Cabe acrescentar que em outras interações de monitoria com outros alunos Guarani, esse comportamento interacional era recorrente: após um pedido de explicação ou dissertação oral, os alunos permaneciam em silêncio ou diziam que não entenderam. No entanto, se o monitor pedisse que eles escrevessem o que haviam entendido, os alunos escreviam, e era possível perceber que, na maioria dos casos, eles tinham compreendido o sentido global do texto, mas não se sentiam tão confortáveis para expor isso oralmente quanto por escrito.

Em sala de aula, os silêncios também se faziam presentes. Os estudantes Ava Guarani não costumavam tomar o turno ou interromper a fala da professora ou de seus colegas não-guarani para perguntar algo ou trazer alguma contribuição oral. Do mesmo modo, quando lhes era solicitado que tomassem o turno de fala, os estudantes costumavam ser breves e falar relativamente baixo em comparação a seus colegas não-guarani.

Esse dado é interessante, pois se assemelha em parte ao que já foi descrito por Monte (1994) em seu trabalho com professores Kaxinawá e à reflexão de Chamorro (2007) sobre a relação entre palavra, língua e identidade para os Guarani. Dessa forma, a fala em português se mostrou pouca e sucinta, mas quando o foco são as práticas de escrita em português, a situação se inverte. O dado também está em consonância com observações de Cavalcanti (1991), sobre a interação de alunos Guarani em contextos educacionais em que o silêncio entre turnos é percebido como uma característica central

das normas interacionais dos Guarani em sala de aula.

Cabe, também, assinalar a importância de, no trabalho de monitor e de docente, estar sempre atento às respostas que os estudantes dão às estratégias pedagógicas e interacionais utilizadas. Nesse caso, o pedido de uma explicação oral como uma estratégia para avaliar se os alunos tinham compreendido o sentido global do texto, com os estudantes Ava Guarani, não surtiu efeito, assim como esperar que esses estudantes tomassem o turno de fala da professora ou de seus colegas no decorrer da interação sem que esse lhes fosse explicitamente passado tampouco se mostrou uma estratégia profícua.

Nos parece útil, aqui, voltar à noção de etiqueta interacional (MAHER, 1994), entendendo que é preciso que os monitores e docentes de línguas se abram à ideia de que talvez os estudantes indígenas não estejam acostumados às normas interacionais que são esperadas deles para determinados eventos sociocomunicativos, sendo necessário um movimento de negociação das partes, para que se respeitem as normas interacionais próprias da cultura do estudante, ao mesmo tempo em que ele agrega a seu repertório comunicativo normas referentes ao uso típico da sociedade não-indígena. Para isso, é imprescindível valorizar os conhecimentos prévios que eles já carregam e que são, muitas vezes, desconhecidos para docentes e monitores não-indígenas.

Foi possível perceber, também, que, prestando atenção a outras estratégias comunicativas, como um franzir de sobrancelhas ou um riso, era possível depreender pistas não verbais de que o estudante estava ou não compreendendo, ou seja, não se trata de que os estudantes não demonstravam que tinham ou não entendido, mas sim que eles faziam isso utilizando suas estratégias próprias, coerentes com sua cultura e etiqueta interacionais (MAHER, 1994).

### **3.2. Processos de produção oral: o volume da voz**

Uma vez lido o texto que daria embasamento teórico ao seu posicionamento, os estudantes deveriam preparar uma fala que não ultrapassasse cinco minutos e que expusesse seus argumentos e posicionamento quanto à lei de cotas e os povos indígenas.

Como já tinha sido percebido pelo monitor e pela docente que estratégias pedagógicas que partiam da língua escrita engajavam mais os estudantes Ava Guarani, optou-se por trabalhar com atividades de retextualização, não da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2000), mas da escrita para a fala. Segundo Marcuschi (2000), retextualização é o mesmo que adaptação, uma transformação na perspectiva de uma das

modalidades, oral ou escrita; trata-se de rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, pois são sucessivas reformulações dos mesmos textos, em que se variam os gêneros, estilos e níveis linguísticos. Marcuschi (2001) explica, ainda, que não há uma relação de linearidade ou hierarquia entre gêneros das modalidades orais e escritas, trata-se de uma relação gradual “em que uma série de elementos [...] se interpenetram” (MARCUSCHI, 2001, p. 35) quanto às funções sociais, linguísticas, cognitivas, dentre outras. Portanto, seria um equívoco esperar um percurso ou caminho único nos processos de retextualização.

Assim, foi sugerido aos estudantes, levando em consideração a sua pouca familiaridade com a situação comunicativa da audiência e com o uso do português formal oral, que escrevessem um roteiro de preparação para sua fala. Dessa maneira, os estudantes redigiram um texto expondo seus argumentos, sendo que, durante o processo de escrita, o monitor estava ao seu lado para ajudar no que fosse preciso. À medida que iam escrevendo, os estudantes iam se apropriando das ideias e argumentos do texto base e acrescentando as suas próprias, principalmente no que tange ao processo pelo qual entraram na universidade.

Houve, da parte do monitor, um incentivo para que os estudantes, durante o processo de preparação do roteiro, enriquecessem seus argumentos com suas próprias opiniões para além das informações apontadas no texto base, de modo que a fala fosse realmente autoral.

Uma vez redigido o roteiro, os alunos deveriam treinar sua apresentação oral, apresentando para o monitor. Essa etapa foi comum a todos os alunos da disciplina e, inclusive, compunha parte da nota do trabalho final, mas, enquanto os alunos indígenas puderam treinar com um monitor do apoio acadêmico para estudantes indígenas e refugiados, os demais alunos fizeram seu treino com o monitor da disciplina de Português Intermediário I. O monitor em questão apontaria o que poderia ser melhorado e sugeriria modificações, caso necessário.

Uma questão que, aqui, vale ressaltar, é que os estudantes Guarani só conseguiam chegar à universidade em dias sem chuva, já que, do contrário, a estrada que ligava sua aldeia à UNILA alagava. Nessas circunstâncias, foi de comum acordo entre o monitor e os alunos que, durante o treinamento, fosse gravada em vídeo a apresentação, para que, em caso de chuva no dia da segunda chamada, a professora pudesse, ainda assim, avaliar o seu desempenho. Os alunos Guarani, portanto, treinaram e gravaram a apresentação oral

com o monitor, cada um pelo menos duas vezes. As gravações se mostraram tanto uma excelente estratégia pedagógica, pois os próprios alunos pediram para que o monitor lhes enviasse uma cópia dos vídeos para que eles pudessem treinar suas falas na aldeia, antes da apresentação para a professora, quanto uma fonte de dados riquíssima do ponto de vista da análise dos elementos interacionais em jogo para aquela situação comunicativa.

Através da análise, com os alunos, do vídeo, foi possível notar alguns pontos que poderiam ser melhorados para a apresentação final. Nesse estágio, os alunos ainda se encontravam num ponto intermédio das atividades de retextualização, em que eles liam o que estava escrito, com um volume de voz relativamente baixo e ainda sem a fluidez e a desenvoltura de um discurso oral em audiência pública. Esses pontos foram ressaltados pelo monitor, que também recomendou que os alunos prestassem atenção em se ater ao tempo de suas falas, preenchendo o máximo possível dele, o que também seria critério de avaliação do trabalho final.

Do ponto de vista interacional, o volume de voz relativamente baixo empregado pelos estudantes Ava Guarani também foi um elemento percebido pela professora e pelo monitor nas observações realizadas ao longo do período. Durante as aulas e monitorias, os estudantes falavam pouco e, quando faziam uso da palavra, falavam baixo em comparação com a professora, o monitor e os alunos não-guarani da mesma turma. Mais do que uma peculiaridade, começamos a cogitar que o volume de voz mais baixo pudesse também fazer parte da cultura interacional Ava Guarani em sala de aula, e que esse era, também, um ponto a ser negociado nas atividades propostas.

No momento da apresentação para a professora da versão final da fala em audiência pública, foi possível ver o resultado desse processo de negociação, pois, ao mesmo tempo, os alunos Guarani demonstraram que tinham se apropriado do uso do português oral formal, sem deixar de lado características de sua própria cultura sócio-pragmática (MAHER, 1994). Isso foi especialmente notado no que tange ao volume de voz empregado pelos estudantes em sua fala, que se manteve mais baixo que o de seus colegas, porém um pouco mais elevado que nas outras situações comunicativas em sala aula e na monitoria.

### **Considerações finais**

O incremento da entrada de estudantes indígenas na UNILA, através principalmente da implementação de editais específicos, contribuiu para que se

repensassem práticas e atividades nas aulas de língua portuguesa adicional. Como já apontou Gorete Neto (2012, p. 2), foi preciso questionar “Quais metodologias [usar]? Quais materiais? Que tipo de avaliação/como avaliar?”.

Neste artigo, refletimos sobre o impacto de elementos da ordem do interacional para o desenvolvimento do letramento acadêmico a partir de uma proposta de interação oral formal em contexto acadêmico em uma turma multicultural e plurilíngue. Levando em conta as discussões sobre o português indígena e as relações entre oralidade e escrita, bem como as suas implicações para as práticas de letramento no contexto universitário, o monitor e a docente atuaram em conjunto para negociar, junto aos estudantes, essas práticas.

Tentando esboçar uma resposta para a pergunta de Gorete-Neto (2012) sobre quais metodologias usar, podemos afirmar que foi positivo trabalhar com tarefas que simulam um uso da linguagem que seja de interesse dos estudantes. Funcionou também fazer um planejamento que fomentasse a autonomia; no nosso caso, os estudantes poderiam ser quem quisessem em uma situação determinada.

Esta proposta também possibilitou o desenvolvimento de práticas realmente autorais e significativas para os estudantes, que puderam não só abordar temáticas que lhes eram interessantes, mas também posicionar-se criticamente diante da recente ampliação do ensino superior aos povos indígenas no Brasil, defendendo seus pontos de vista a respeito de seus direitos. Vale reiterar que, na perspectiva de letramentos com a qual trabalhamos (TFOUNI, 2001), a autoria é um elemento indissociável das práticas de letramento e foi essencial para a efetiva construção de uma postura crítica também diante do processo de apropriação da língua portuguesa como uma segunda língua por parte dos estudantes Ava Guarani.

Não deixamos de ressaltar que a posição de escuta característica de uma abordagem etnográfica em sala de aula e a atenção especial aos elementos da cultura interacional dos estudantes foram dois caminhos encontrados pela docente e pelo monitor para que pudessem promover uma negociação de letramentos em um movimento intercultural. Desse modo, os alunos puderam não só ter uma consciência acerca dos diferentes usos linguísticos e padrões comunicativos adequados a determinados contextos, mas também desenvolver a habilidade de adaptar estratégias comunicativas específicas para situações comunicativas culturalmente distintas (KIM, 1991 *apud* SAVILLE-TROIKE, 2003, p. 21). Destacamos, também, que a gestão dos turnos de fala

e o volume de voz empregado durante as interações em sala de aula e nos encontros de monitoria se mostraram como elementos chave a serem negociados como um primeiro passo para a construção efetiva do diálogo intercultural. Esperamos ter contribuído, assim, para futuras experiências que também venham a tematizar o letramento em português indígena, em especial dentro da universidade.

## Referências

BRASIL, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.

CAVALCANTI, Marilda Couto. *Interação guarani/não-guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 18, 1991.

CHAMORRO, Graciela. *Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra*. Tellus, p. 37-49, 2007.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela Da Silva; LODER, Leticia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GORETE NETO, Maria. *Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas*. Anais do SIELP, Uberlândia: EDUFU, v. 2, nº 1, p.1-11, 2012.

LUCIANO, Gersem J. S. Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano* 34, p.18-21, 2013.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, p. 69-77, jul./set. 1994.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Cultura internacional e ensino de línguas. *Revista do Instituto de Letras* vol 17 n.1 e 2, p. 168-179, dez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez Editora, 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. SIGNORINI, Inês (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de professores indígenas. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDI, Stella-Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*.

Mercado das Letras: São Paulo, 2007.

MONTE, Nietta Lindenberg. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.63, p.54-68, jul./set, 1994.

NORRIS, John M. Task-based Teaching and Testing. *In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Orgs.). The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, p. 577-594, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da leitura. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 59-108, 2010.

ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 9ed. Editora Cortez: São Paulo, [1998] 2011.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The ethnography of communication: An introduction*. 3a ed. Blackwell Publishing Ltd, 2003.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. *In: SIGNORINI, Inês (Org.) Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.

STREET, Brian V. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. *In: SIGNORINI, Inês (Org.) Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-96.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. *Projeto de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. UNILA: Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. *EDITAL N° 02/2018/PRAE/PROGRAD/PROINT/REITORIA-UNILA DE 25 DE JULHO DE 2018*. Unila, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <[https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/02\\_-\\_edital\\_ndeg\\_02\\_-\\_2018\\_-\\_prae-prograd-proint\\_-\\_estabelece\\_e\\_regulamenta\\_o\\_processo\\_de\\_selecao\\_para\\_indigenas\\_para\\_2019.pdf?file=1&type=node&id=2461](https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/02_-_edital_ndeg_02_-_2018_-_prae-prograd-proint_-_estabelece_e_regulamenta_o_processo_de_selecao_para_indigenas_para_2019.pdf?file=1&type=node&id=2461)>. Acesso em: 24 jan. 2020

VIEIRA-ROCHA, Eliane-Terezinha. Metodología adoptada para la construcción del proyecto universitario de la UNILA. *Revista iberoamericana de educación superior*, v. 2, n. 5, p. 25-51, 2011.