

O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico

Camila Dilli¹

Programa de Estudos Brasileiros, Departamento de Global Studies, Aarhus University, Aarhus, Dinamarca

Bruna Morelo²

Departamento de Língua Portuguesa, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, China

Margarete Schlatter³

Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma unidade didática sobre *abstracts* e analisar de que modo as tarefas implementam princípios e orientações pedagógicas construídas com base nos Estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001). O material didático foi desenvolvido para um curso no âmbito das Ações Afirmativas em uma universidade federal brasileira, uma ação pedagógica na área da linguagem que visava à permanência de estudantes indígenas até a diplomação. A partir da perspectiva dos Estudos de Letramento Acadêmico e de diretrizes pedagógicas que privilegiam práticas sociais (RGS, 2009), sintetizamos princípios para orientar o desenho de cursos e orientações para elaboração de tarefas de leitura. A seguir, analisamos de que modo essas diretrizes foram atualizadas no material didático. Por fim, destacamos possíveis contribuições da proposta pedagógica para o enfrentamento de desafios advindos da implementação de políticas que apoiam a ampliação da participação de grupos minoritários na educação superior.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Ações afirmativas; Estudantes indígenas; Material didático.

Title: The teaching of reading to indigenous university students: the analysis of a didactic material in light of Academic Literacy Studies

Abstract: The goal of this paper is to present a lesson plan on abstracts and to analyze how the tasks implement pedagogical principles and guidelines based on the Academic Literacy

¹ Mestre em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Programa de Estudos Brasileiros, Departamento de Global Studies, Universidade de Aarhus. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1978-236X>

E-mail: dillicamiladilli@gmail.com

² Mestre em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Faculdade de Línguas e Culturas Ocidentais, Departamento de Língua Portuguesa, Guangdong University of Foreign Studies. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4142-5729>

E-mail: brunamorelo@hotmail.com

³ Doutora em Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Departamento de Línguas Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4718-0574>

E-mail: margarete.schlatter@gmail.com

Studies (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001). The didactic material was developed for a course in the scope of Affirmative Actions in a Brazilian federal university, a pedagogical action in the area of language aiming to support the permanency of indigenous students until graduation. Based on the perspective of the Academic Literacy Studies and on pedagogical guidelines that focus on social practices (RGS, 2009), we synthesize principles to guide course design and propose guidelines for creating reading tasks. Next we analyze how these guidelines were put into practice in the didactic material. Finally, we highlight some contributions of the pedagogical proposal to facing the challenges posed by the implementation of policies that support the expansion of the participation of minority groups in higher education.

Keywords: Academic literacy; Affirmative actions; Indigenous students; Didactic material.

Introdução

É no cenário de estratificação e diversidade que precisam ser exploradas as práticas que historicamente têm constituído a educação superior como uma instituição social única e poderosa, bem como os modos como essas práticas restringem a participação de estudantes⁴ (LILLIS, 2001, p.20).

Os estudos de Letramento Acadêmico (ACLITS⁵) se constituem como uma área de investigação que toma forma a partir da década de noventa (LEA, 2004, p. 740), vinculada à abertura universitária a estudantes que tradicionalmente não ingressavam em universidades. Desde então, vêm sendo implementadas iniciativas pedagógicas voltadas a grupos minoritários, que precisariam sanar as dificuldades supostamente particulares a eles, para poderem se inserir nas atividades universitárias, especialmente com relação ao “altamente divulgado ‘problema’ da escrita dos estudantes” (LILLIS, 2001, p.13, grifos no original). Nesse contexto se originam os ACLITS, que se alicerçam nos estudos predecessores, os Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*). Ambas as áreas compartilham entendimentos fundamentais: um enquadramento teórico-metodológico que parte da antropologia social; a posição de que o letramento não é um conceito unitário; a visão de que a leitura e a escrita - os letramentos – não são um conjunto de habilidades aprendidas e então usadas com sucesso em quaisquer contextos, mas que são “práticas culturais e sociais, que variam de acordo com os contextos particulares em que ocorrem” (LEA, 2004, p. 740).

Em seu artigo seminal, Lea e Street (1998) concebem três modelos ou perspectivas, que se referem tanto a programas de ensino quanto a práticas instrucionais e à pesquisa, para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: (1) o modelo de habilidades

⁴ Essa e as demais traduções são de responsabilidade das autoras deste artigo.

⁵ Utilizamos aqui a sigla encontrada na literatura de língua inglesa, formada a partir de *Academic Literacies*.

acadêmicas, que encara escrita e letramento essencialmente como um conjunto de habilidades cognitivas individuais; (2) o modelo de socialização acadêmica, em que é necessária a indução dos estudantes à participação na nova cultura acadêmica, entendendo-a como homogênea; e (3) o modelo de letramento acadêmico, que entende leitura e escrita como práticas sociais locais e situadas e relacionadas à construção de sentidos, identidade e poder. Esses modelos não são mutuamente excludentes, mas se sobrepõem, e podem ser usados para, por exemplo, analisar a escrita e práticas letradas e como os estudantes passam a entender e usar essas práticas letradas em cada contexto. Esses três modelos podem concorrer para a elaboração de pedagogias para o ensino de leitura e escrita, mas, de acordo com Lillis (2001), em um contexto de diversidade de grupos sociais⁶, o ensino focado exclusivamente em habilidades de leitura e de escrita não seria suficiente para a compreensão das práticas vigentes na academia: “um modelo de habilidades não dá conta de facilitar [...] o acesso aos recursos representacionais da educação superior” aos estudantes-escritores (LILLIS, 2001, p.165). Tampouco faz sentido ter por meta a mera socialização. Nos termos de Lillis o modelo da socialização não é “útil no contexto de uma população estudantil com educação e experiências de vida prévias altamente diversificadas” (LILLIS, 2001, p. 165), pois nele desconsideram-se diferentes bagagens culturais e de letramentos dos indivíduos, em outras palavras, em “contextos universitários tão diversos é de se esperar que se socializem uns com os outros, não uns pelos outros” (DILLI, 2013, p.118). Destarte, é necessário entender quais são as contribuições pedagógicas que o modelo do letramento acadêmico pode oferecer, já que nesse modelo pressupõe-se que práticas letradas na universidade também são diversas, perspectiva da qual compartilhamos.

Buscando responder a esse desafio, apresentamos, neste artigo, princípios para orientar o desenho de cursos de leitura e escrita acadêmica e orientações para a elaboração de tarefas de leitura alinhados à perspectiva dos Estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001) e, além disso, mostramos de que modo essas diretrizes foram implementadas em um material didático específico.⁷ O contexto de ensino em que se produziu a unidade didática (doravante UD) analisada se desenvolveu num período histórico muito especial no início dos anos 2000. Trata-se do processo de implementação da primeira política de Ações Afirmativas (doravante AAs) desenvolvida em uma universidade federal do sul do Brasil (doravante UF), antes mesmo da implementação da Lei de Cotas (nº

⁶ No Brasil, após o período de adequação à Lei de Cotas nacional, entre 2012 e 2016, metade das vagas em todas as instituições federais de ensino passa a ser destinada prioritariamente a grupos advindos do ensino público, com proporção racial relativa de/para cada estado.

⁷ A unidade didática apresentada foi elaborada por Camila Dilli e Bruna Morelo, com a orientação de Margarete Schlatter, autoras deste artigo, não envolvendo, portanto, outros participantes. A descrição do contexto de ensino para o qual os materiais foram elaborados tem como base as publicações mencionadas e listadas nas referências bibliográficas. Não são apresentados dados para os quais seria necessário obter autorização ética.

12.711/2012). A partir de 2008, a comunidade indígena pode ingressar na UF por um processo seletivo diferenciado, o vestibular indígena, que disponibiliza 10 vagas extras anuais em 10 cursos de graduação. Naquele mesmo ano, deu-se a criação do *Curso de Inglês para Estudantes Indígenas* (CIEI) que, após algumas edições, foi transformado no curso de *Leitura e Escrita Acadêmica na Universidade para Estudantes Indígenas* (LEUI), inaugurado em 2012, mais amplo e que engloba o anterior CIEI⁸. Ambos os cursos foram parte de o que se configurou como eixo pedagógico das Ações de Permanência da política de AAs, que são as Ações realizadas para evitar a evasão e fomentar a permanência de estudantes cotistas até a sua diplomação. O CIEI contou com sete edições semestrais (oferecidas entre 2008 e 2012) e o LEUI com três (2012 e 2013).

Durante os anos em que se realizaram os cursos, de 2008 a 2013, o CIEI e o LEUI foram as únicas Ações de Permanência destinadas a estudantes indígenas voltadas ao uso da linguagem e às práticas de leitura e escrita na UF, ambas criadas e desenvolvidas por duas das autoras⁹ do presente trabalho. Ao longo dos anos, acompanhamos e participamos do desenvolvimento dessas Ações, com a colaboração de professores das Faculdades de Letras¹⁰ e Educação e estagiários das disciplinas de estágio curricular de língua inglesa, criando e (re)ajustando os objetivos de ensino, tendo em vista a aproximação com os ACLITS, que nortearam grandemente a nossa reflexão ao longo da nossa trajetória no trabalho com os universitários indígenas. As mudanças no curso, acarretando inclusive em um novo nome e emancipação do segundo, se dão sob a influência desses estudos em nossos planejamentos pedagógicos.

Neste artigo, temos o objetivo de apresentar uma das unidades didáticas - intitulada *Abstracts*¹¹ - que foi elaborada no contexto do CIEI, em 2009, analisando de que modo as tarefas propostas implementam a perspectiva dos ACLITS. A UD *Abstracts* é uma introdução ao gênero artigos científicos, em que se contempla a prática acadêmica de escolha de leituras, enfocando especialmente a leitura de resumos em português e inglês. Ao propor tarefas de leitura que auxiliam os estudantes a ler se posicionando dentro de práticas acadêmicas, vincula-se a abordagem de formas linguístico-discursivas ao seu uso social. Por meio da discussão feita aqui, buscamos responder ao desafio proposto por Lillis (2001)

⁸ Para saber mais sobre a elaboração e o desenvolvimento dessas Ações de Permanência e sobre a entrada de grupos minoritários em instituições de ensino superior brasileiras, ver DILLI (2013) e MORELO (2014).

⁹ Camila Dilli e Bruna Morelo.

¹⁰ Dentre eles, Margarete Schlatter.

¹¹ Usamos o termo em inglês porque a UD foi planejada para o *Curso de Inglês para Estudantes Indígenas* (CIEI) e, portanto, a leitura dos textos em inglês era um dos objetivos principais. Como veremos mais adiante, a UD também incluiu resumos (em português). Ambos os termos (*abstract* e *resumo*) são utilizados neste artigo para indicar a língua do texto focalizado na tarefa em discussão.

relacionando alguns pressupostos teóricos dos ACLITS à elaboração de tarefas pedagógicas que visam ao desenvolvimento de leitura e produção escrita como práticas sociais.

A linguagem e letramentos para promoção da permanência na universidade: princípios e orientações

A estrutura e materiais didáticos próprios do CIEI foram especialmente criados para o público indígena, como uma forma de contemplar a necessidade de aprender inglês, expressada pelos estudantes durante reuniões de acompanhamento aos universitários indígenas realizadas pelos órgãos competentes da UF, principalmente por aqueles que cursavam graduações da área da saúde. Com o passar das edições, o curso deixou de ser somente um curso de inglês e, em 2011, o curso foi reconfigurado e teve seus objetivos redefinidos para tratar de leitura e escrita na universidade, nas línguas que fossem relevantes para os participantes.

Traçamos, desde o início, princípios para orientar a construção do CIEI norteados pela visão de uso da linguagem (CLARK, 2000), que compreende as práticas sociais como construídas na ação conjunta dos participantes em uma situação de comunicação, com um determinado propósito negociado por eles no aqui-e-agora de cada interação. Entendemos que o uso da linguagem se dá através de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) elaborados em cada domínio de uso da linguagem e cuja estabilidade se compreende a partir de sua historicidade, pelo viés da dimensão social de sua produção, e não somente pelas características formais ou linguísticas materializadas nos textos. A partir disso, entende-se que cada ato enunciativo está, ao mesmo tempo, construindo e sendo construído pelas condições de produção, que envolvem quem fala com quem, com que finalidade, em que esfera de atividade humana, em que momento histórico, imbricadas com identidades sociais e relações de poder. Nessa perspectiva, são as atividades humanas pelo uso da linguagem que vão construir as funções sociais dos textos. No ensino de leitura e escrita, tarefas pedagógicas coerentes com esses pressupostos são planejadas para facilitar a participação dos estudantes nas atividades visadas e a ampliação dessa participação nas esferas sociais em que ocorrem.

Para poder desenvolver uma Ação de Política de Permanência que almeja, sobretudo, contribuir para a não evasão dos estudantes indígenas, nos orientamos para uma meta ampla de promover uma permanência qualificada e crítica. Desse objetivo, emergiu a necessidade constante de atualizar o desenho do curso, tendo em vista contemplar o grupo de indivíduos presentes em cada edição semestral. A reflexão continuada ao longo dos anos

propiciou o desenvolvimento de um conjunto de princípios para orientar a construção do desenho de cursos de leitura e escrita que apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 1: Princípios para a construção de desenho de curso para o ensino de leitura e escrita na universidade para estudantes ingressos por acesso diferenciado¹²

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

Os princípios para a construção do curso evoluíram especialmente pela integração dos objetivos políticos dos estudantes, em decorrência de uma melhor compreensão das realidades de nossos alunos e das leituras dos ACLITS, estudos que relacionam produção de

¹² Versões prévias destes princípios que guiaram a criação de currículos foram publicadas anteriormente, por exemplo em Dilli (2013) e Morelo (2014).

conhecimento científico e práticas letradas com configurações de poder, ideologia e identidade. Durante o contato nas aulas, os universitários indígenas, espontânea e corriqueiramente, manifestavam suas inquietações e vontades políticas, que tinham relação com questões históricas mais amplas e permeavam a presença indígena na universidade, portanto, precisavam ser levadas em conta acadêmica e pedagogicamente. Sensíveis a essas demandas, ao longo do percurso fomos mobilizando-as a favor dos propósitos mais gerais do curso, inseridas sob a forma de objetivos e propostas pedagógicas envolvendo o uso e o ensino de línguas no contexto acadêmico. Como ilustração da evolução dessas ações pedagógicas, vale dizer que no início desse trabalho, os objetivos políticos dos alunos não se convertiam em focos pedagógicos claros, dentre outras razões, por essa inclusão não haver sido comum nas práticas acadêmicas de que as professoras haviam participado, pela inexperiência em reconhecer a importância dessas questões para as aulas e currículo e de como articular a diversidade de demandas emergentes.

Um exemplo de como essas questões passaram a ser incorporadas ao currículo foi a realização do projeto “Saída de Campo para a Aldeia de Pinhalzinho”, em que o planejamento inicial do semestre foi modificado a partir de manifestações dos estudantes. Conforme relatado por Gasparini (2013) e Morelo (2014), os alunos participantes do curso naquela ocasião propuseram que fosse trabalhada a realização de uma saída de campo, para que eles pudessem buscar conhecimentos tradicionais relacionados às áreas de seus cursos de graduação. A proposta incluiu a elaboração de um projeto para solicitar auxílio para o órgão competente na UF e a produção de um documentário sobre a saída com vistas a divulgar esses conhecimentos no contexto acadêmico.¹³

Planejando tarefas para o ensino de leitura: a unidade didática *Abstracts*

Nesta seção, discorreremos sobre a UD *Abstracts*¹⁴, que foi produzida no contexto de ensino apresentado acima. Mais adiante, expomos como esse material didático dialoga com os ACLITS. Na UD *Abstracts*, as tarefas foram construídas no intuito de ajudar o aluno a ler *abstracts* relacionando-se com o uso de tais textos nas práticas sociais na universidade. O ponto de partida para a elaboração do material foi a convicção de que é possível lidar com as demandas acadêmicas, mesmo que pareçam pouco familiares, e que é possível fazer sentido do que está sendo lido, escrito ou falado, sem se desconsiderar o que cada sujeito traz consigo de experiências anteriores.

¹³ Para outros exemplos de projetos nesse contexto de ensino, ver Morelo (2014).

¹⁴ Para a compreensão da discussão feita nesta seção, é imprescindível a leitura da UD *Abstracts*, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Nc48N-TiCZiLqbzuxhQ8j9o1lxxw50K/view?usp=sharing>. Acesso em 29 jun. 2019.

Segundo Luke e Freebody (1999), atribuir sentidos ao texto envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto. Ao ler um texto, o leitor desempenha vários papéis – integrados – e utiliza diferentes estratégias. Como explica Schlatter (2009), retomando Luke e Freebody (1997) e Gibbons (2002):

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito[...]. Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio [...]. Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. [...] Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto [...] (SCHLATTER, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, para a construção do significado de um texto é necessário estar inserido em uma prática social da qual esse texto faz parte, ter um propósito de leitura, reconhecer atitudes e valores relacionados ao texto. Assim, essa concepção de leitura integra “saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social” (MOITA LOPES, 1994, p. 358).

Baseando-se nessa perspectiva de leitura, nos princípios apresentados anteriormente e nos objetivos do curso, organizamos algumas orientações para guiar a produção de tarefas de leitura que apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 2: Orientações para elaboração de tarefas pedagógicas de leitura¹⁵

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">a) Usar textos autênticos, criando um convite para leitura ou contato com vários (e variados) textos do mesmo gênero discursivo e de diferentes gêneros relacionados à temática da unidade;b) mobilizar conhecimentos prévios, linguístico-discursivos e culturais, sobre as práticas sociais, o assunto e o gênero, para ler o texto;c) desenvolver estratégias de inferência de sentidos a partir das práticas sociais e da situação de comunicação em foco, das condições de produção do texto, das características do gênero e de aspectos linguístico-discursivos que compõem o texto;d) refletir sobre os hábitos de leitura e de produção escrita relacionados aos gêneros e às |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

¹⁵ As orientações apresentadas tiveram como base os ACLITS e as diretrizes de Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009). Versões prévias deste conjunto de orientações que guiaram a criação de tarefas pedagógicas das unidades didáticas usadas neste curso de leitura e escrita na universidade foram publicadas anteriormente em Dilli (2013).

- esferas de atividade em que se inserem;
- e) incentivar a expressão por parte dos alunos do entendimento de ideias centrais do texto lido (por meio de questões com alternativas de respostas que lhes auxiliem na primeira abordagem ao texto);
 - f) solicitar explicações das estratégias usadas pelos alunos para a realização da leitura;
 - g) possibilitar o entendimento de vocabulário relevante à leitura por meio de tarefas que convidem à inferência de sentido no contexto (pode-se elaborar questões de escolha simples, com alternativas de respostas que possam auxiliar o leitor na identificação de vocabulário chave para compreensão do texto);
 - h) expor o aluno ao campo semântico e discursivo relacionado à temática central e oportunizar o uso de vocabulário, estruturas, recursos composicionais por meio de sua retomada em diferentes momentos;
 - i) identificar características do gênero em foco. Oportunizar a organização das informações lidas da mesma maneira como as informações são organizadas no texto, com a mesma estrutura composicional e questionar essa organização, possibilitando a construção de outros modos de ver os objetos tratados;
 - j) verificar a leitura historicamente esperada no gênero propondo uma ação em relação ao texto orientada pelas práticas histórico-culturais de leitura nas comunidades de prática onde o texto circula;
 - k) após as tarefas de leitura, explorar aspectos linguístico-discursivos e culturais relevantes que sejam complexos e que não poderiam ter sido compreendidos ou explorados anteriormente sem as atividades prévias;
 - l) após as tarefas de leitura, possibilitar o contato e o uso de recursos expressivos expandidos relacionados à temática do texto lido;
 - m) discutir os diferentes conhecimentos abordados pelos textos para refletir sobre o uso desse conhecimento em suas esferas de circulação e usá-los para participar em seu próprio contexto ou das esferas em que circulam os textos;
 - n) identificar as informações que em geral são vinculadas ao gênero e informações relacionadas que são omitidas, discutindo a ideologia subjacente ao texto e possíveis variações nos discursos que visam à construção do conhecimento;
 - o) verificar o conhecimento sobre o gênero, através de uma proposta de ação (resposta ao texto em diferentes modalidades) histórica e culturalmente esperada nesse gênero.

As orientações acima reúnem atividades pensadas a partir do modelo de letramentos acadêmicos. Isso quer dizer que, por exemplo, a ação de mobilizar elementos linguístico-discursivos para a compreensão de um texto (o que poderia ser interpretado, desde uma perspectiva cognitiva, como uma habilidade de leitura) está condicionada a um ponto de vista e a um propósito de leitura, ambos culturalmente construídos em práticas sociais com relações de poder vigentes e valores sendo atribuídos aos textos e ao conhecimento. Nesse sentido, cabe lembrar, conforme afirma Lillis (2001), que os três modelos diferem em termos

de reproduzir ou contestar os discursos institucionais e oficiais, sendo que podemos ensinar habilidades para reproduzir vozes hegemônicas, por exemplo, ou para se adequar a uma cultura vista como homogênea ou, ainda, para compreender as práticas dominantes, contestá-las e participar legitimamente, tendo em vista as identidades, vozes e autorias implicadas.

A elaboração da UD *Abstracts*, assim como dos demais materiais elaborados no mesmo contexto de ensino, partiu da realidade e das necessidades dos alunos, como a demanda dos estudantes indígenas cursando graduações da área da saúde por ler textos científicos em inglês dessa área de conhecimento. Tais realidades e necessidades orientaram as decisões quanto a temas, gêneros discursivos e aspectos linguístico-discursivos e culturais a serem tratados. Assim, o primeiro passo para a construção da UD foi a escolha de uma temática central, seguida da procura por textos autênticos em gêneros discursivos que fossem relevantes dentro da temática selecionada, associando-os às práticas sociais em que ocorrem e que ajudam a construir. Trabalhar com gêneros do discurso nos permitiu abordar textos que de fato circulam na comunidade em questão. De acordo com Schlatter e Garcez (2009):

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

A UD *Abstracts* inseriu-se em um projeto pedagógico mais amplo do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas (CIEI) relacionado à área acadêmica dos estudantes inscritos no curso no segundo semestre de 2009: Ciências da Saúde. Os estudantes estavam cursando o primeiro ou segundo ano de graduação, em cursos como, por exemplo, Medicina e Odontologia e a leitura de artigos científicos (em português e inglês) e de resumos e *abstracts* estava no horizonte de suas participações sociais nesses contextos universitários. Assim, a UD trata de uma esfera de atuação, de temáticas e de um gênero do discurso que pretendia aproximar os alunos dos textos que eles precisavam / desejavam ou podiam precisar / desejar ler para os cursos de graduação que estavam frequentando. Além de usar os resumos e *abstracts* para compreender o que será apresentado no artigo científico e de usá-los na procura de outros artigos de interesse, busca-se propiciar a compreensão do uso desse gênero nas atividades acadêmicas das quais os alunos participam. Nesse sentido,

espera-se igualmente promover um trânsito mais tranquilo nas atividades discursivas decorrentes da leitura de textos acadêmicos.

A unidade divide-se em seis etapas, cada uma com objetivos específicos relacionados ao gênero em questão. A seção I *Preparação para leitura* visa a conhecer as experiências que os estudantes já possuem com resumos e *abstracts*, além de mobilizar conhecimentos prévios sobre os usos sociais desse gênero. A seção II *(Re)conhecendo o resumo de artigo científico* possibilita a identificação da estrutura composicional e de informações que compõem *abstracts*, por meio do estudo de versões em português e inglês do mesmo resumo. Já a seção III *Praticando a leitura de abstracts* retoma a seção anterior ao explorar um *abstract* em inglês. Na seção IV *Refletindo sobre o resumo de artigo científico*, os estudantes são convidados a sistematizar o que estudaram até aquele ponto e refletir sobre os usos sociais do gênero enfocado. A etapa V *Praticando recursos linguísticos para a leitura de resumos* tem como objetivo explorar vocabulário e expressões – em português e inglês – que são encontrados respectivamente em resumos e *abstracts* e as suas funções. A última etapa, seção VI *Praticando um pouco mais*, retoma principalmente o uso social de *abstracts*, através da proposta de uma ação – escolher um artigo para ler levando em conta uma determinada necessidade de aprendizagem inserida em um contexto social.

Entendemos que a leitura do gênero *abstracts/resumos*, como uma prática social, está relacionada com a busca por (novos) conhecimentos. A procura por textos é uma prática acadêmica recorrente, e é através de *abstracts/resumos* que podemos ter um primeiro contato com um artigo científico ou comunicações orais em eventos acadêmicos, por exemplo. Na esfera acadêmica, a atribuição de valor ao conhecimento está fortemente associada ao que está publicado em revistas reconhecidas nas diferentes áreas do conhecimento. A partir do foco de estudo que tenham diante de si, espera-se que os participantes busquem conhecer o que já foi ou está sendo produzido sobre o tema, quem produz conhecimento, as relações entre esses atores e possíveis impactos para o avanço do conhecimento, por exemplo. Sendo assim, faz-se necessária uma discussão sobre essas práticas, sobre como ocorrem as escolhas dos textos a serem lidos, sobre possíveis razões para a busca por certo tipo de conhecimento ou informação e não outra (seção I)¹⁶.

Como pode ser visto nas tarefas propostas na UD (cf. link na nota 10), espera-se uma reflexão sobre o uso social dos *abstracts* (seção I, nº 9; seção IV, nº 2 a 6; seção VI). Fazer essa reflexão implica em pensar nas razões pelas quais buscamos conhecimento, nas diversas formas de buscá-lo, sobre quem é autoridade em certo assunto (seção I, nº 4, 6, 7; seção II, nº 4) e reconhecer que a ação do buscar conhecimento não acontece somente no ambiente acadêmico (seção I, nº 4, 6, 7). Essas são maneiras de aproximar os estudantes ao

¹⁶ Serão referidas ao longo do texto partes da UD *Abstracts* (identificando-se seção, número ou letra da questão), para exemplificar o que está sendo discutido.

uso social do gênero, de mostrar que esse uso social na esfera universitária não está distante deles e das outras maneiras que eles já utilizam para buscar conhecimento. Com esse reconhecimento, espera-se que os estudantes tenham uma compreensão mais clara da função do gênero *abstract/resumo* e percebam que já podem participar das práticas sociais que ocorrem a partir dos *abstracts* a partir de pontes estabelecidas com os modos como já buscavam conhecimento antes de frequentar a universidade. Ter como orientação as práticas sociais para propor a leitura e a discussão é um passo em direção ao protagonismo dos estudantes em seus estudos universitários.

Um objetivo que perpassa a UD *Abstracts*, bem como a iniciativa pedagógica como um todo, é a intenção de oportunizar que os estudantes indígenas se sintam confiantes para ler os textos científicos solicitados pelos professores e buscar outros que lhes interessem, a fim de participar do que acontece através desses textos em suas comunidades acadêmicas, ou seja: “dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.” (BRITTO, 1997, p.14). A UD discute questões mais imediatas, como os hábitos de leitura dos estudantes, bem como levanta questões relacionadas a esferas sociais mais amplas, como a produção de artigos científicos e questões de sentido atreladas às produções científicas e ao próprio gênero *abstracts/ resumos* de artigo científico.

Além dos objetivos elencados nas orientações gerais para elaboração de tarefas, apresentadas no quadro 2¹⁷, a UD *Abstracts* também apresenta os seguintes objetivos específicos: ler textos sobre temas relativos aos diferentes cursos universitários dos alunos; possibilitar o entendimento do assunto do artigo introduzido pelo *abstract/resumo*, por meio da identificação e contraste das partes do resumo (seções II, III e IV); reconhecimento de palavras cognatas do português; oferta de alternativas de respostas para mediar a leitura (seção III, item *f*); entrar em contato com diferentes metodologias apresentadas nos *abstracts/resumos*; identificar as informações que comumente aparecem em *abstracts/resumos* (seção IV, nº 1, 2); identificar as partes que nem sempre aparecem (seção III, item *h* e seção IV).

Os estudos de ACLITS, desafios e possibilidades pedagógicas

Nesta seção abordamos alguns desafios enfrentados pelo modelo do Letramento Acadêmico e contribuições pedagógicas provindas dos ACLITS para, a partir do material didático apresentado, mostrar alguns dos modos como articulamos o conhecimento

¹⁷ Por exemplo, podemos relacionar os seguintes objetivos/orientações às tarefas na UD: objetivo/orientação (a) – seção II; (b) – seção I; (d) – seção I; (f) - seção III, itens “a” e “d”; h – seção V; (i) – seções III e IV; (o) – seção VI.

produzido na área dos ACLITS ao ensino de leitura, em português e inglês. Além de vincularmos as discussões dos ACLITS ao contexto de ensino como um todo, as relacionaremos à UD *Abstracts*, contemplando tanto as escolhas feitas para a construção da UD como sua inserção na Ação de Permanência.

De acordo com Lea (2004), diferentemente dos modelos de socialização e das habilidades, “não está claro como o modelo de letramentos acadêmicos pode ser transposto em práticas pedagógicas” (LEA, 2004, p. 741): este modelo ainda tem o desafio de desenvolver pedagogias propositivas que coloquem em prática as concepções fundamentais do modelo. Lillis *et al.* (2016) apresentam uma tendência guarda-chuva que perpassa iniciativas de trabalho com letramento acadêmico ao redor do globo: a abordagem transformativa, que se afasta de uma abordagem normativa, de indução e reprodução. Nessa publicação de fôlego, embora sejam registradas e discutidas várias iniciativas pedagógicas contemporâneas, não parece haver ainda uma pedagogia do letramento acadêmico delineada com precisão. A seguir, organizamos alguns dos pontos dos ACLITS com os quais o planejamento pedagógico dos cursos e o material didático *Abstracts* dialogam mais estreitamente.

Discussão sobre as práticas de leitura e escrita vigentes

Se por um lado existe o senso público e institucional de que a escrita dos estudantes na universidade deixa a desejar e deve ser melhorada (LILLIS, 2001), por outro lado, por incluírem nas pesquisas as perspectivas dos estudantes a respeito das práticas acadêmicas, os ACLITS têm apontado para o caráter velado das convenções envolvidas na escrita acadêmica e dos critérios utilizados para avaliar as produções escritas dos alunos. As chamadas práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001, p.54) ou “pedagogia do mistério”, em pouco ou nada colaboram para facilitar o acesso à educação superior: “Essa prática do mistério é ideologicamente marcada no sentido de trabalhar contra os participantes menos familiarizados com as convenções de escrita acadêmica, limitando sua participação na educação superior vigente” (LILLIS, 2001, p.53).

A presença dessas convenções veladas como um obstáculo, entretanto, pode não ser notada, ou pode ser ignorada, por quem tradicionalmente faz parte e está imerso nesse contexto, como os professores, que, de acordo com Zavala (2010, p. 90), muitas vezes entendem letramento acadêmico apenas como uma habilidade e “não são conscientes de que a evolução da escrita acadêmica no contexto de uma tradição intelectual e cultural dominante coloca obstáculos para estudantes de grupos minoritários em sua vida acadêmica”. Central para essa discussão é a suposta transparência da linguagem científica,

que, de acordo com Zavala (2010), se insere em um contexto histórico mais amplo, o da racionalidade lógica da tradição acadêmica ocidental.

No contexto universitário focado neste estudo, destacamos o uso do inglês para leitura de textos acadêmicos – dentro e fora de sala de aula – como uma prática que se tornou evidente para os estudantes indígenas, embora isso não fosse uma exigência explícita da universidade. De acordo com Morelo (2010), foi através da percepção dos estudantes, que não se sentiram na condição de participar desse cenário que se apresentava a eles, que surgiu a demanda pelo curso de inglês. Sendo assim, é perceptível que as práticas institucionais do mistério vão além de questões relacionadas à escrita e à avaliação da escrita, mas permeiam o ambiente acadêmico de diversas formas e em diversos níveis, como apontado por Lillis (2001, p. 54): “a prática do mistério não é composta por uma lista de ações claramente reconhecíveis, mas é vivida de diferentes maneiras”.

Um dos objetivos da iniciativa pedagógica que desenvolvemos era o de tornar mais explícitas as práticas acadêmicas e os gêneros concernentes, bem como levantar discussões sobre os possíveis entendimentos relacionados a gêneros e práticas. Um assunto que por vezes surgiu durante essas discussões era a possibilidade de produzir e de se engajar academicamente de um modo diferente do que é considerado comum nos cursos de graduação frequentados pelos indígenas e possíveis implicações disso, por exemplo: escolher para um trabalho de uma disciplina algum tópico sobre saúde indígena, uma temática alternativa em relação às convencionais ou a possibilidade de realizar um trabalho oralmente, ao invés de por escrito, se esta era a modalidade solicitada pelo professor. Acreditamos que a reflexão sobre as práticas letradas e sobre os gêneros discursivos valorizados e não valorizados nas diferentes áreas são intervenções no sentido de desvelar o mistério.

Leitura e escrita entendidas como práticas integradas e de todos os participantes

Neste trabalho consideramos que leitura e escrita são processos de construção de sentidos mutuamente imbricados. As práticas de leitura e escrita coexistem na corrente dialógica enunciativa (BAKHTIN, 2003), de modo que o trabalho com a escrita também possui reflexos para propostas pedagógicas de leitura (e vice-versa). De acordo com Larson e Marsh (2005), é necessário pensar em como as práticas letradas são vividas pelos participantes e propiciar oportunidades de aprendizagem com textos não somente de autores profissionais, consagrados e valorizados na área, pois professores e alunos precisam entender-se como escritores e leitores.

Consideramos, portanto, que tarefas de leitura devam promover negociações para a construção de sentidos e produções discursivas em diferentes modalidades, incluindo a escrita. Entendemos que tarefas de leitura devem se orientar para a autenticidade do uso da linguagem de cada contexto para o qual se voltam e, sendo assim, nem toda leitura culmina na produção escrita de gêneros publicáveis, mas também se constitui em produções multimodais, nem sempre gerando publicações escritas a públicos externos além dos seus contextos de produção mais imediatos. Exemplo disso são anotações e marcações a partir de textos lidos para a realização de provas, a escrita de resumos como guias de estudo, notas de leitura para auxílio de apresentações orais acompanhadas de slides, leitura de provas objetivas e resumos de conteúdos curriculares, comuns em ambientes universitários e fundamentais para a participação dos estudantes na comunidade acadêmica.

A UD *Abstracts* foi planejada como introdutória para um projeto mais amplo, que teve como objetivo a leitura de artigos científicos na íntegra. Considerando que os estudantes que frequentavam o curso na época em que o material foi desenvolvido estavam no início de sua trajetória de estudos acadêmicos, nos pareceu legítimo e condizente com as demandas de suas realidades estudantis abordarmos leitura, haja vista que a produção escrita também seria abordada em outras unidades. Nesse sentido, na continuidade do curso, a produção escrita de um *abstract* a ser submetido para congressos nas áreas dos estudantes, por exemplo, seria uma proposta relevante.

Entendemos que existem barreiras à participação dos estudantes em seus percursos acadêmicos relacionadas à linguagem escrita, sejam elas relacionadas à produção de textos (que é o foco principal dos ACLITS), ao acesso e discussão aprofundada de leituras ou à participação por meio de apresentações orais de trabalhos acadêmicos, por exemplo. Na UD aqui apresentada, ao escolher o gênero *abstract/resumo* e focalizar os procedimentos para se escolher textos a serem lidos de acordo com necessidades específicas de busca de conhecimento, estamos privilegiando a leitura e a participação nas práticas sociais mediadas por *abstracts/resumos*, práticas de letramento não menos importantes para a inserção dos estudantes na academia. Vale lembrar que o foco recorrente na escrita tem sido alvo de críticas nos próprios ACLITS (LEA, 2004). Desse modo, na UD *Abstracts* dá-se maior visibilidade à leitura sob a ótica dos ACLITS, buscando propiciar a compreensão das práticas sociais de leitura de *abstracts/resumos*, uma escolha pedagógica que reflete as práticas acadêmicas nas quais esses estudantes calouros ou de segundo semestre se inseriam naquele momento de suas carreiras, como já mencionado. Evidentemente, essa vivência poderia ser mobilizada mais adiante em produções escritas dos estudantes. Além disso, ao explorar detidamente a leitura na UD, contribui-se para a lacuna apresentada pelo debate no campo dos ACLITS.

Práticas culturalmente sensíveis

O recorte de investigação vinculado a grupos minoritários no campo dos ACLITS pode mascarar “as implicações mais amplas das pesquisas na academia e, na pior das hipóteses, recriar o modelo do déficit ou de habilidades (cf. Lea e Street, 1998)” (LEA, 2004, p.742). Destarte, e por serem concernentes a todos os participantes, Lea (2004) sugere que os ACLITS podem ser considerados para o desenho de cursos de graduação regulares e suas disciplinas, “atravessando o currículo da educação superior como um todo” (p. 753), não somente em cursos especializados voltados para estudantes de grupos minoritários. Outro risco desse recorte é o enfoque pedagógico recair sobre dificuldades individuais de estudantes que tradicionalmente não acessavam a universidade e se afastar da natureza social do uso da linguagem. Segundo Lea (2004, p.742), esses estudantes, “em virtude de sua entrada na universidade por uma via não tradicional são vistos como marginalizados por uma cultura acadêmica dominante”; as características salientadas pelas universidades como constituintes desses indivíduos, que os definem como formando um grupo não tradicional, não podem ser tomadas como fatores meramente individuais de influência no desempenho em leitura e escrita.

Diante desse desafio de não vincular as discussões dos letramentos na esfera universitária a um determinado grupo, estigmatizando-o, buscamos não reforçar o caráter remedial comumente apontado em iniciativas pedagógicas de letramento voltadas a grupos minoritários nas universidades. Nossa tentativa nesse sentido foi feita por meio de uma abordagem culturalmente sensível, por um lado, na proposta de material didático que partiu da necessidade dos próprios alunos e buscou promover uma reflexão crítica sobre os usos de *abstracts/resumos* e os valores atribuídos a eles e, por outro, de uma prática pedagógica de expor em sala de aula, quando relevante, nossas próprias experiências individuais nos primeiros contatos com as demandas na universidade, de compartilhar como sentimos falta de entender determinados fazeres e procedimentos quando nós mesmas, enquanto estudantes universitárias, também nos deparamos com os mesmos desafios. Entendemos que discussões sobre letramentos acadêmicos são relevantes para todos os participantes, não só para um determinado grupo historicamente excluído da universidade, que devido à sua via de acesso à universidade, pode ter, e muitas vezes tem, seu pertencimento deslegitimado. Uma abordagem culturalmente sensível se constroi tanto na elaboração de materiais didáticos como nas atitudes e relações desenvolvidas em copresença com os estudantes, nos encontros.

Trabalho com um repertório amplo de textos e gêneros relevantes

A diversidade de áreas do conhecimento de que os estudantes provêm quando agrupados nos cursos de escrita oferecidos pelas universidades pode levar a uma escolha generalizante: a exploração de um conjunto restrito de gêneros, o que se configura como um desafio a mais para adoção de uma pedagogia de letramento acadêmico. Lea (2004) defende que a diversidade de gêneros deve compor o desenho de cursos e pesquisas no campo dos ACLITS, pois a negociação de um leque de textos variados integra a aprendizagem de universitários nas diferentes áreas. A recomendação é de que se considere “um amplo leque de textos escritos que circulam em um curso, não somente os textos avaliados” (LEA, 2004, p.743), gêneros constitutivos dos estudos dos alunos, de sua participação como um todo.

Desse modo, na construção das unidades didáticas¹⁸ para o curso, incorporamos gêneros diversos, desde alguns menos acadêmicos e mais cotidianos (como textos informativos sobre doenças na internet e embalagens de medicamentos), a gêneros acadêmicos em inglês (artigos e apresentação de slides em seminários, os próprios *abstracts*), como também a gêneros multimídiais e artísticos (como documentários em audiovisual sobre temáticas indígenas e universitárias).

Inclusão das potencialidades e experiências prévias dos participantes

Sempre te fazem compreender como que estás desenvolvendo de uma perspectiva evolutiva. Como que estás deixando, estás deixando o mal. Gostaria que dissessem que estás adentrando mas que é interessante o que tens; que não se aprende em detrimento do outro (ZAVALA, 2010, p. 90).

No depoimento acima, a universitária *quechua*, que também atua como professora, expressa como mudanças no seu modo de ser dentro da universidade são encaradas como evolução por aqueles que encaram sua participação pelo viés do déficit. Zavala (2010) salienta as consequências das práticas letradas que se inserem na pedagogia do mistério e da suposta transparência da linguagem científica para a identidade indígena, destacando como a estudante referida “resiste constantemente à total apropriação do letramento

¹⁸ O número de unidades didáticas trabalhadas variou a cada semestre. No semestre em que foi trabalhada a UD *Abstracts*, por exemplo, foram desenvolvidas três unidades. Para uma descrição detalhada de três projetos desenvolvidos, ver Morelo (2014).

acadêmico: aponta que a todo tempo tem que estar alerta para não perder a forma como era antes de entrar na instituição” (ZAVALA, 2010, p.83).

Lillis (2001) salienta uma importante lição que a academia deve aprender: “os estudantes trazem toda uma gama de experiências culturais e sociais para seus atos de construção de sentido na escrita acadêmica [...], isso precisa ser levado em consideração em nossas reflexões sobre ensino e aprendizagem no ensino superior” (LILLIS, 2001, p.6). Para entender o que está envolvido na escrita dos estudantes, é preciso considerar a premissa de que “é importante ter uma noção de quem são os alunos-escritores e dos recursos representacionais aos quais eles potencialmente estão recorrendo, isto é, os recursos de linguagem que eles usam para construir sentidos” (LILLIS, 2001, p.6).

Como ensina Ivanic (1998), muitos estudantes concebem este letramento acadêmico como uma espécie de jogo que lhes pede que assumam uma identidade que não sou eu e que não reflete a imagem que têm de si mesmos. Portanto os conflitos e os malentendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia (ZAVALA, 2010, p.74).

Nesse sentido, Lillis (2001, p.82) refere-se à tensão entre o que se quer dizer e o que se pensa poder dizer dentro da academia. Essa é uma questão que diz respeito tanto às identidades dos indivíduos, ao estar no mundo de diferentes maneiras, e às suas formas de se expressar, incluindo desde línguas até estilos de comunicação, e precisa, portanto, ser pensada no fazer pedagógico que visa ao letramento.

Um dos fatores em comum às iniciativas de ensino que se filiam aos ACLITS é o direcionamento ao diálogo e o acolhimento do conhecimento dos sujeitos nesse diálogo, então, para que haja aprendizagem significativa, é fundamental que professores e estudantes dialoguem (LARSON; MARSH, 2005). As questões trazidas pelos estudantes, que se relacionam com eles mesmos e com as suas comunidades, de acordo com Larson e Marsh (2005), são interesses que irão gerar perguntas que poderão alimentar um currículo (e/ou o programa de um curso) flexível, que se modificará diante de novas necessidades e contextos dos estudantes. Assim, o currículo emergirá de uma maneira orgânica, a partir das práticas sociais e culturais, e as práticas letradas podem ocorrer em favor de mudanças sociais e decorrem da participação dos estudantes. Em outras palavras, a aprendizagem não se configura como ensaios para a vida real, mas como atividades autênticas, sem respostas ou objetivos predeterminados (LARSON; MARSH, 2005).

A centralidade da identidade na escrita dos estudantes – e aqui também a consideramos central na leitura – é assumida por Lillis para quaisquer atividades de escrita acadêmica com esses sujeitos. Para a produção de sentidos autorais na escrita de ensaios, Lillis (2001) defende o diálogo menos assimétrico entre a universidade e seus estudantes, o que também é relevante para o ensino de leitura. As orientações pedagógicas de Lillis (2001) levam em conta as interpretações dos estudantes das convenções com as quais lidam ao escrever e as novas vozes trazidas por esses sujeitos, em uma movimentação que sai do “ou” em direção ao “e”, desprendida do binarismo acadêmico e aberta à diversificação de sentidos.

Entre as atitudes que almejamos promover na relação entre os estudantes indígenas e a comunidade universitária, está o respeito pelos conhecimentos comunitários indígenas, suas variedades linguístico-discursivas e suas formas de ser e entender. Sendo uma orientação central, que permeia todo o currículo, talvez não esteja de modo explícito nas tarefas da UD *Abstract*, mas a proposta culturalmente sensível prevê que, em termos de contato pessoal e direto, sejam aceitas as formas de expressão e participação que os alunos trazem, como, por exemplo, a preferência pela oralidade para a construção de sentidos e modos diferentes de se relacionar com os tempos (MORELO, 2010; DILLI; MORELO, 2011). Em termos mais amplos de currículo, Gasparini (2013) e Morelo (2014) discutem como se buscou estimular e absorver manifestações de objetivos políticos e identitários dos grupos de estudantes adotando a pedagogia de projetos como a abordagem para organização do ensino.

Os projetos pedagógicos (HERNÁNDEZ, 1998; RGS, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) permitem um engajamento mais ativo dos estudantes nas aulas e no desenvolvimento do currículo, principalmente pela flexibilidade dessa metodologia de ensino. A partir de uma temática relevante, elaboram-se tarefas para que seja possível chegar a um produto final acordado entre os participantes. A UD *Abstracts* foi parte de um projeto pedagógico, com duração de um semestre (cerca de 30 horas). Nas unidades didáticas subsequentes do mesmo projeto, houve a leitura completa de um artigo e o estudo de suas diferentes partes. Como produto final se propôs um debate entre os alunos, que foi fomentado por comentários críticos elaborados pelos estudantes, a partir da leitura de um segundo artigo em inglês sobre a presença indígena no ensino superior nos Estados Unidos.

Consideramos que a introdução, no CIEI/LEUI, de temáticas e questões indígenas relacionadas às áreas de conhecimento dos cursos de graduação dos estudantes é uma forma de contestação ante o silêncio ou ausência da universidade em relação às comunidades indígenas e suas demandas, no que tange os currículos de cursos de graduação. Essa inserção compõe um dos objetivos do curso CIEI/LEUI, com vistas à diversificação de interesses que circulam legitimamente na universidade, e responde ao fato de que temáticas

indígenas não integravam as demandas de estudo nos cursos de graduação. Contestar as práticas dominantes, no contexto desta Ação de Permanência, é criar espaço para interesses de estudos legítimos e diversos e fomentar o reconhecimento de outras vozes dentro da instituição universitária.

Em termos mais concretos, as simples perguntas, “o que você (não) pode dizer, como você (não) pode dizê-lo e quem você (não) pode ser” (LILLIS, 2001, p.82), mediadas pela interlocução entre tutor e estudante, podem orientar estudantes aos contextos de produção mais próximos e aos mais amplos, envolvendo esferas de participação mais abrangentes ou públicas. Entendemos que essas perguntas também podem servir como alavancas para as leituras historicamente preferidas.

Compreendemos que a presença de estudantes de graduação, especialmente os provenientes de grupos minoritários, representa uma possibilidade de renovação à academia. No entanto, como podemos observar no contexto desta universidade e nos estudos de letramento acadêmico, há um embate no que se refere ao equilíbrio entre os objetivos de permanência desses estudantes, a conclusão de seus estudos, a valorização do conhecimento acadêmico e a valorização de seus conhecimentos extra-acadêmicos e de suas identidades, inclusive linguísticas, e o respeito aos seus objetivos políticos. Uma pedagogia relacionada ao modelo dos letramentos acadêmicos deve considerar diretamente a tensão entre prover acesso aos recursos simbólicos privilegiados e ao mesmo tempo problematizar tais recursos (LILLIS, 2001, p.166). Possíveis consequências a partir dessa contestação das convenções dominantes não foram abordadas em Lillis (2001). Acreditamos que essa tensão é própria da abertura da universidade a um público não tradicional, e que instituições de ensino devem, como espaços educacionais, aproveitar a diversidade para seu próprio desenvolvimento e para estimular a legitimação dos indivíduos na comunidade acadêmica e fora dela.

Considerações finais

Face à diversidade de contextos, estudos que analisam a proposição de pedagogias de leitura e escrita na universidade são válidos para o campo dos ACLITS, pois trazem à luz questões com implicações para as práticas de ensino, tais como o cientificismo ocidental, a suposta transparência da linguagem e o discurso do déficit em relação a grupos minoritários. Essas questões dizem respeito a orientações históricas e ideologias dominantes que perpassam as práticas de letramento locais e situadas e que devem ser consideradas em propostas pedagógicas, pois têm efeitos para a participação de grupos minoritários nas universidades, podendo limitá-la. Diante disso, entendemos que uma pedagogia propositiva

deva buscar desenvolver mecanismos de transformação social, que confluem para as decisões políticas já tomadas em prol da ampliação da participação de grupos minoritários no ensino superior, como a Lei de Cotas brasileira (nº 12.711/2012).

De acordo com nossas experiências em sala de aula, na construção de currículo, de programas de ensino e de materiais didáticos, os ACLITS representam uma possibilidade teórica apropriada para a fundamentação de Ações de Permanência ligadas à área da linguagem voltadas a estudantes provindos de grupos minoritários. Ao pensarmos a UD *Abstracts* como integrante da Ação de Permanência em que foi produzida, fez sentido refletir de modo integrado sobre os objetivos de ensino e sobre nosso contexto de atuação mais amplo, tentando estabelecer relações com as contribuições para propostas pedagógicas advindas dos ACLITS. A publicação dessa UD foi pensada como um exemplo concreto a partir do qual se pode contribuir para a discussão pedagógica nos ACLITS.

O que ofertamos, portanto, visa a atender às demandas de professores atuando em novos contextos de ensino, que usualmente não possuem uma estrutura curricular ou materiais didáticos consolidados. Por meio dos princípios que organizamos e das orientações para o planejamento de aulas de leitura e escrita na universidade para estudantes de grupos minoritários, bem como do exemplo de material didático, sugerimos compreensões fundamentadas nos ACLITS que professores podem levar em conta para o desenvolvimento curricular e de materiais didáticos dentro das especificidades de seus contextos de ensino.

Entendemos que nem sempre é possível abarcar tudo o que julgamos relevante em uma única UD e que algumas das contribuições que trouxemos dos ACLITS são mais apropriadas para o diálogo face a face, ou seja, precisam ser incorporadas na interação entre os sujeitos nas aulas. O que propomos aqui são materiais didáticos que sugerem isso, e, portanto, apoiam os participantes a se envolverem nesse diálogo, além de orientações transversais para a construção de cursos de um modo mais global, alinhadas a essa ideia.

Ao longo deste artigo, apresentamos alguns modos que encontramos de promover a contestação das práticas dominantes na instituição de ensino, por meio da inserção de temáticas na academia de interesse dos indígenas e que ainda não eram contempladas nos seus cursos. A contestação das práticas dominantes é interessante pelo seu potencial de promover a renovação das práticas universitárias e pedagógicas vigentes. Desenvolver o posicionamento crítico nos parece essencial para os estudantes indígenas, visto a longa relação assimétrica que houve entre suas comunidades e a comunidade acadêmica, os preconceitos enfrentados e também por ser esse posicionamento crítico um modo de lidar com práticas sociais com as quais ainda não haviam lidado antes, sobretudo com aquelas que incitem uma visão negativa e deficitária de si mesmos. Isso vai além de se oferecer acesso a determinadas práticas por serem prestigiadas.

Posicionar-se criticamente envolve escolhas para a construção de sentido mais informadas, aprender a fazer escolhas que trabalhem a favor dos interesses individuais e comunitários, políticos e acadêmicos, para que possam saber participar e legitimar seus posicionamentos na comunidade acadêmica e em suas próprias comunidades, não apenas ou exclusivamente em uma delas (DILLI, 2013, p.165).

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1997.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- DILLI, C. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- DILLI, C; MORELO, B. Participar no mundo que se faz em inglês: uma aprendizagem intercultural. In: *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 38-43, 2011.
- GASPARINI, N. L. G. *Experiência docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena*. Trabalho de conclusão (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GIBBONS, P. Reading in a Second Language. In: GIBBONS, P. *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching second language learners in the midstream classroom*. Portsmouth. NH: Heinemann, 2002. p. 77-101.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. Los Angeles: Sage, 2005.
- LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

LILLIS, T. *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London: Routledge, 2001. <https://doi.org/10.4324/9780203186268>

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (Org.). *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice*. Perspectives on writing. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2016.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Org.) *Constructing critical literacies*. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997. p. 185-227.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179-80-81, 1994, p. 355-366. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.75i179-80-81.1166>

MORELO, B. *O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS*. Trabalho de conclusão (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MORELO, B. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02>

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Recebido em: 20/03/2019

Aceito em: 17/07/2019