

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GLAUCIA REGINA GOMES

**Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros
acadêmicos por graduandos indígenas**

UFSCar
São Carlos – SP
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GLAUCIA REGINA GOMES

**Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros
acadêmicos por graduandos indígenas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística, área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins

UFSCar
São Carlos
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

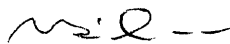
G633ea Gomes, Glaucia Regina.
Escrita acadêmica e identidade : o processo de
apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos
indígenas / Glaucia Regina Gomes. -- São Carlos : UFSCar,
2014.
216 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2014.


1. Linguística aplicada. 2. Letramento. 3. Gêneros
discursivos. 4. Identidade. 5. Indígenas. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE
GLÁUCIA REGINA GOMES**




Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira
Membro titular
UFRN/Natal



Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto
Membro titular
UNICAMP/Campinas

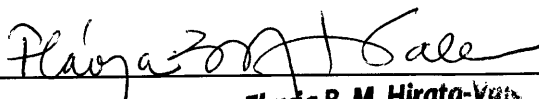


Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
Membro titular
UFSCar/São Carlos



Profa. Dra. Maria Cristina Comunian Ferraz
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 21/fevereiro/2014.
Homologada na 63ª reunião da CPGL, realizada em 05/03/2014.



Flavia B. M. Hirata-Vas
Vice-Coordenadora
PPGL/UFSCar

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu amado companheiro Ronaldo.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins por sua rica orientação, partilha de conhecimento, apoio, inspiração e confiança em meu trabalho, que foram essenciais para o desenvolvimento desta tese.

À Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes Pinto e à Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello pela leitura atenciosa, pelas preciosas sugestões feitas no Exame de Qualificação e participação da banca de defesa.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Comunian Ferraz pela receptividade, contribuição, atenção e disposição em participar da banca de defesa.

À Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Oliveira por ter aceitado o convite para a participação da defesa e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, pelo auxílio na construção de nosso conhecimento.

Aos graduandos indígenas, participantes desta pesquisa, pela colaboração e inspiração acadêmica.

Aos amigos e a todos que, de algum modo, ajudaram na composição deste trabalho.

À minha família, e em especial ao meu AMOR e querido companheiro Ronaldo, por todo amor, carinho, dedicação, compreensão, incentivo e apoio em todos os momentos.

Agradeço a Deus por ter tido a oportunidade de vivenciar esta experiência e pela alegria de ter em minha vida pessoas tão singulares e iluminadas.

RESUMO

Diante dos desafios enfrentados pelos graduandos indígenas ao ingressarem na universidade, em relação à escrita acadêmica de modo geral, este trabalho tem como objetivo averiguar como o processo de apropriação de gêneros acadêmicos afeta estes sujeitos em relação a sua identidade. A identificação, a compreensão e a análise de tal contexto foram realizadas a partir das postulações teóricas dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 2004; LEA & STREET, 1998; KLEIMAN, 2007, entre outros), e também de pressupostos que visam o ensino, a análise de gêneros acadêmicos (MATENCIO, 2002; MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004A; 2004B, entre outros) e, ainda, concepções acerca da identidade (GIDDENS, 1991, 2002). Nessa perspectiva, considera-se que o letramento acadêmico difere do letramento de outras esferas, pois apresenta formas particulares de ser, pensar, agir, ler e escrever que são próprias desta esfera, de modo que o graduando, a fim de adquirir fluência no Discurso Acadêmico, deve dominá-las. Partindo do pressuposto de que os gêneros do discurso são intermediadores das práticas sociais e participam da constituição das relações sociais, de valores, de identidades (MEURER 2005), entendemos que o domínio de textos escritos de diferentes gêneros promove o desenvolvimento da habilidade do uso da língua pelo sujeito e o constituem como tal (SCHNEUWLY, 2004). Desse modo, temos como foco o gênero acadêmico, o qual pode ser considerado como gênero complexo, secundário (BAKHTIN, 2000). Para desenvolvermos tal pesquisa, partimos de nossos estudos realizados ao longo de nosso curso de doutorado na Universidade Federal de São Carlos, dentre eles: as atividades desenvolvidas em ACIEPES¹ nos anos de 2010 e 2011, atendimentos individualizados e acesso a produções textuais escritas de indígenas de diversos cursos de graduação², a partir da autorização do Comitê de Ética, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 17948113.7.0000.5504. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dentro da qual optamos pelo paradigma ou modelo epistemológico indiciário (GINZBURG, 1990), que permite estabelecer relações entre as histórias de letramento dos sujeitos de pesquisa, suas práticas letradas, práticas da esfera acadêmica e os conflitos que emergem dessas práticas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, gêneros discursivos, identidade, graduandos indígenas.

¹ Atividade curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão.

² As produções textuais escritas foram coletadas a partir de minha participação no curso de introdução à produção de gêneros acadêmicos, oferecido pela Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins em fevereiro de 2012, orientadora deste trabalho.

ABSTRACT

Due to the challenges faced by the indigenous graduates when entering the university, taking the academic writing in general into consideration, this study aims to investigate how the process of appropriation of academic genres affect these groups in relation to their identity. The identification, the comprehension and the analysis of this context were held from the theoretical conceptions of the New Literacy Studies (STREET, 1984; GEE, 2004; LEA & STREET, 1998; KLEIMAN, 2007, among others), as well from assumptions that aim at the teaching, the analysis of academic genres (MATENCIO, 2002; MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004A; 2004B, among others), and also the identity conceptions (GIDDENS, 1991, 2002). From this perspective, it is considered that the Academic Literacy differs from literacy of other spheres, because it presents particular forms of being, thinking, acting, reading and writing that are fit at this sphere, so the College student, in order to acquire fluency in Academic Discourse, must master them. On the assumption, that the genres of discourse mediate social practices and they participate of the Constitution of social relations, of values, of identities (MEURER 2005), we understand that the domain of written texts of different genres promotes the development of the ability of language use by the subject and they constitute the subject himself as such (SCHNEUWLY, 2004). Thereby, the academic genre is our focus that can be considered as complex genre, secondary (BAKHTIN, 2000). To develop such research, we used our studies along our graduate school at Federal University of São Carlos, among them: the activities in ACIEPES³ in the years of 2010 and 2011, individualized care and access to textual written productions of indigenous from various courses⁴, from the approval of the Ethics Committee, under the number of the certificate of introduction to Ethics Assessment (CAAE) 17948113.7.0000.5504. This study is characterized as a qualitative research ethnographically, from which we choose the paradigm or epistemological model indicting (GINZBURG, 1990), that allows you to establish relationships among the literacy stories of the subjects of research, literate practices, practices of academic sphere and the conflicts that emerge from these practices.

Keywords: academic literacy, discourse genres, identity, indigenous graduates.

³ Curricular activity Integration, Teaching, Research and Extension.

⁴ The written textual productions were collected from my participation in basic introduction to the production of academic genres, offered by Prof. Dr. Maria Silvia Cintra Martins on February 2012, advisor of this work.

SUMÁRIO

Capítulo I – Introdução	11
1.1 As Ações Afirmativas e a inserção dos indígenas no Ensino Superior.....	14
1.2 Antecedentes de Pesquisa.....	22
1.3 Proposta de pesquisa.....	27
1.4 Objetivo e justificativa de pesquisa.....	31
Capítulo II– Pressupostos Teóricos	35
2.1 Letramento e letramento acadêmico: novos estudos.....	35
2.2 Os novos estudos acerca dos gêneros discursivos e os gêneros acadêmicos.....	41
2.2.1 Gêneros do Discurso: dos primários aos secundários.....	48
2.2.2 Gêneros acadêmicos: descrição e teorização a partir de John Swales e Charles Bazerman.....	61
2.3 Percurso histórico da ACD e a análise tridimensional proposta por Norman Fairclough.....	70
2.4 A questão da identidade dentro da esfera acadêmica na contemporaneidade.....	79
2.5 Aspectos Ocultos em gêneros acadêmicos.....	93
Capítulo III - Percurso e contexto da Pesquisa	105
3.1 Enfoque metodológico.....	105
3.1.2 O método quantitativo e qualitativo de pesquisa.....	106
3.1.3 A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada na pós-modernidade.....	112
3.1.4 O paradigma indiciário.....	115
3.2 Contexto de pesquisa: percurso de investigação e coleta de dados.....	121
3.3 Os sujeitos de pesquisa.....	133
3.3.1 Cecília.....	136
3.3.2 Eduardo.....	140
3.3.3 Iara e William	145
3.3.4 Orlando.....	146
3.3.5 Outros Relatos e Observações sobre os sujeitos.....	147

Capítulo IV– Análise de dados: A Análise Crítica do Discurso (ACD), As Dimensões Ocultas do Letramento e As Questões de Identidade	150
Leitura analítica dos textos dos graduandos indígenas.....	151
Considerações Finais	189
Referências Bibliográficas	195
Apêndice	204
Anexos	213

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A *pós-modernidade* do século XXI, assim conceituada por Hall (2005), juntamente com a globalização e a era digital propiciaram muitas mudanças na sociedade, especialmente na educação (GADOTTI, 1993), influenciando a formação e constituição do sujeito, bem como suas representações, crenças, valores, ideologias e, conseqüentemente, sua identidade. Giddens (2002), ao definir o momento presente da sociedade como *alta modernidade*, ressalta que é impossível separar sua composição sem considerar as conseqüências notáveis que a globalização e os riscos sociais reportam tanto ao indivíduo quanto à coletividade, os quais interferem na construção da autoidentidade e, por conseguinte, na identidade social. Desse modo, podemos inferir que a globalização cultural, a política de ações afirmativas e a sociedade da informação puderam favorecer, de certo modo, o acesso de estudantes de classes sociais menos privilegiadas às universidades.

É notável o crescimento do número de indígenas no Ensino Superior, assim como na sociedade urbana de forma geral. De acordo com pesquisas recentes, das 59 universidades federais do país, 36 delas oferecem algum tipo de ação afirmativa⁵ de reserva de vagas no processo seletivo, dentre estas instituições, 19 possuem cotas para indígenas. Em 2008 uma pesquisa realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, divulgou que o acesso de indígenas à universidade é muito baixo. Das 2.985.137 vagas de Ensino Superior oferecidas pelas 2.252 instituições brasileiras, 1.093 foram destinadas a indígenas, o que representa 0,03% do total. Essas vagas, por sua vez, foram disputadas por 1.713 indígenas inscritos e destes, somente 282 conseguiram ingressar. Além disso, segundo os dados, outro grande problema é a evasão, pois de acordo com o Censo, do total de ingressantes, apenas 13 indígenas conseguiram se formar⁶.

Os dados anunciados pelo INEP mostraram ainda que Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) implantou em 2008 um sistema de reserva vagas e desde 2011 reserva 40% das vagas para egressos de escolas públicas, sendo que 35% destas vagas são específicas para estudantes autodeclarados negros e a candidatos indígenas⁷. A UFSCar almeja reservar 50%

⁵ Ações Afirmativas são, segundo Jones (1993, p.345), ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos.

⁶ http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=10154. Acesso em: 11 de Junho de 2013.

⁷ <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/o-programa-de-acoes-afirmativas-para-os-povos-indigenas-no-ambito-da-ufscar-por-marina-denise-cardoso>. Acesso em: 20 de Setembro de 2013.

das vagas totais para quem estudou na rede pública até 2014 e, desde 2009, destina ainda vagas para estudantes refugiados.

Salientamos ainda que todos os cursos de graduação da UFSCar são beneficiados com o Programa de Ações Afirmativas, atualmente a universidade possui 58 opções de cursos. O Programa de Ações Afirmativas foi desenvolvido a partir de dois anos de debates e estudos sobre outras experiências de Ação Afirmativa em Instituições Públicas Brasileiras de Ensino Superior – como UnB, UERJ, UneB e UEL. Ademais, não se restringe a um sistema de cotas, ou seja, de vagas designadas a um grupo específico e que, se não forem preenchidas, ficarão desocupadas. Dessa maneira, um percentual de vagas é reservado a um grupo determinado, mas caso não haja preenchimento de vagas por estes grupo, elas são redistribuídas, permitindo que todas as vagas da UFSCar sejam preenchidas.

Além disso, a reserva de vagas da UFSCar contempla dois grupos: o primeiro é o de egressos do Ensino Médio Público, o segundo é de egressos do Ensino Médio Público e negros. Assim, os indígenas ingressam por meio do sistema de cotas, no qual há uma vaga por ano, por curso, para indígenas egressos de escola pública, e uma vaga, mediante estudo de demanda, para convênios com países latino-americanos e africanos e para refugiados.

Atualmente, de acordo com o censo de ensino superior mais recente apresentado pelo INEP⁸, do total de 6.739.689 brasileiros matriculados em instituições públicas e privadas brasileiras de ensino, em cursos presenciais e a distância, 9.756 matrículas são de estudantes indígenas. Os dados revelam ainda que dos 1.773.315 estudantes matriculados em universidades públicas de todo o país, apenas 3540 dos graduandos são indígenas. Esses números mostram um pequeno aumento em relação a 2008, embora ainda seja pequeno o ingresso de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Esses números se somam à evasão dos graduandos indígenas nas universidades brasileiras.

Dentro deste quadro, as universidades em parceria com os governos federal, estadual e municipal têm estabelecido medidas especiais com o objetivo de reconhecer as diversidades, no intuito de minimizar as distâncias socioeconômicas no contexto social brasileiro e garantir igualdade de oportunidades e tratamento entre todos, assim como a mobilização dos setores culturais, promovendo as ações de inclusão social. O trabalho com estes estudantes tem sido realizado a partir das Ações Afirmativas, que, segundo Cashmore (2000, p.31):

⁸ <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 05 de Setembro de 2013.

São medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos.

Apesar das ações afirmativas do Governo Federal, um levantamento do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep)⁹ revela que pelo menos 20% (1,2 mil) dos cerca de seis mil estudantes indígenas de cursos de graduação de todo o país não concluem o curso de graduação. As causas apontadas pela pesquisa são: o preconceito, a língua, a ausência de conteúdo básico das etapas iniciais da atividade escolar, além do baixo valor das bolsas, como as principais causas da evasão indígena nas universidades.

Com base em nossos estudos durante o curso de doutorado, por meio de participações em ACIEPES “*Letramentos Múltiplos*” e “*Estudos em Letramento e Multiculturalismo*”¹⁰ e atendimentos individualizados a indígenas, voltados para o apoio a estes estudantes na produção de textos acadêmicos em geral, observamos, através de conversas informais travadas com alguns deles, que a defasagem de aprendizagem e a desistência dos estudantes indígenas dos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos também têm relação com os motivos apontados pelo Cinep: falta de apoio financeiro, distância da família, dificuldade de adaptação à universidade e à cidade de São Carlos, problemas diversos no curso de graduação.

A partir deste quadro e de nossos atendimentos, pudemos notar que muitas destas adversidades estão relacionadas ao domínio da língua portuguesa, na modalidade acadêmica. Por isso, relacionamos tal problema de falta de familiaridade com os gêneros acadêmicos, enquanto instrumentos da comunicação humana, com os contratemplos enfrentados pelos graduandos indígenas nos cursos de graduação.

Diante destes fatos considerados, temos como objetivo mostrar como ocorre a aprendizagem e a apropriação dos gêneros acadêmicos por graduandos indígenas e de que modo a produção de gêneros acadêmicos se relaciona com a constituição da identidade destes sujeitos e sua evasão da universidade. Para tanto, primeiramente consideramos necessário compreendermos melhor como se deu o processo de inserção dos estudantes indígenas nas universidades, em especial na Universidade Federal de São Carlos, por meio de um breve histórico das Ações Afirmativas.

⁹ <http://www.fapeam.am.gov.br/noticia.php?not=3509>. Acesso em: 26 de Setembro de 2013.

¹⁰ Essas Atividades curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão são coordenadas por minha orientadora.

1.1 As Ações Afirmativas e a inserção dos indígenas no Ensino Superior

Segundo Pereira e Zientarski (2011), as Ações Afirmativas surgiram na Índia, na década de 40, como medidas asseguradas na Constituição Federal, a fim de certificar a reserva de vagas no ensino superior, no parlamento e no funcionalismo público, aos membros da classe social dos intocáveis, momento em que o país era dominado pela Inglaterra e, depois as ações afirmativas foram ratificadas pela Constituição de 1947, após a independência do país. Semelhante à Índia, tal processo também ocorreu em outros países, tais como a Alemanha, Nova Zelândia, a Malásia, a Nigéria, a Austrália, a África do Sul, entre outros. Na África, por exemplo, as ações afirmativas foram implantadas como políticas identificadas dentro dos processos de independência dos países do continente.

Na década de 1960 as Ações Afirmativas são implantadas no primeiro país da América, os Estados Unidos, que visavam propiciar a igualdade entre os negros e brancos norte-americanos, tendo, desse modo, sua origem a partir de uma questão social. Em seguida, as políticas de ações afirmativas obtiveram a adesão de muitos países americanos, abarcando as diferenças culturais e econômicas de cada um, como Canadá, Cuba e Argentina, que tinham como propósito comum conceder a parcelas discriminadas da sociedade um tratamento diferenciado como reparação pelas desvantagens das condições sociais desiguais.

De acordo com Martins (2010), as mudanças nas leis nos Estados Unidos surgiram com base em movimentos sociais, particularmente os denominados movimentos negros, os quais seguiram pela Europa com a denominação de “discriminação positiva”. As cotas surgiram dentro das ações afirmativas após a comprovação da falta de sucesso dos procedimentos relativos ao combate da discriminação nos EUA. Desse modo, os princípios das Ações Afirmativas começaram a ser relacionados a ideias de igualdade de oportunidades por meio da implantação de cotas de acesso de representantes de minorias a setores específicos do mercado de trabalho e instituições de ensino.

Em resumo, os objetivos centrais das ações Afirmativas pretendem extinguir desigualdades historicamente acumuladas, abonar a igualdade de oportunidades e tratamento, indenizar pelas perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, propiciar o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos diferentes povos que constituem nosso país (MARTINS, 2010).

No Brasil, conforme Pereira e Zientarski (2011), a partir da Constituição Federal de 1988, Art. 3º, que destaca que não deve existir qualquer tipo de discriminação para que haja o bem entre todos, tornou-se necessária a implantação de uma política de ação afirmativa. Em

conjunto a estes ideais, há um histórico de decretos das políticas brasileiras voltados às Ações Afirmativas, implantados ao longo do século XX, prevendo reparações, reconhecimento e tratamento diferenciado para grupos com diferentes oportunidades, segundo Martins (2010, pp.3-4):

- Decreto-Lei nº. 5.452/1943 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas.
- Decreto-Lei nº. 5.452/1943 (CLT), que estabelece em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres.
- Lei nº. 5.465/1968: a denominada “Lei do BOI”, previa a adoção de reserva de vagas de 50% nas Escolas de Agronomia e Veterinária para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários de terras ou não, que residissem na zona rural ou em locais que não possuíam estabelecimentos de ensino.
- Lei nº. 8.112/1990: cotas de 20% para pessoas consideradas deficientes no serviço público da união.
- Lei nº. 9.507/1997: prevê a adoção de cotas de 20% para mulheres em partidos e coligações políticas.

É importante ressaltar que atualmente, de acordo com Pereira e Zientarski (2011), as propostas de ações afirmativas apresentam maior destaque nas questões relativas à raça e gênero. No Brasil, assim como em outros países considerados subdesenvolvidos, estas políticas têm sido implantadas como instrumento de auxílio na solução dos problemas educacionais, seguindo os mesmos moldes de países dominantes, porém sem considerar as diferenças culturais e estruturais de tais políticas em cada contexto.

Seguindo o histórico de implantação de decretos acerca das ações afirmativas, as autoras destacam a Constituição Federal de 1988, Art. 3º, IV, que ressalta “*a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (2011, p.502). A partir deste decreto, surgiu a necessidade do país adotar a política de ações afirmativas, que adquirem maior destaque na década de 1990, tanto que:

Em 1999, a questão racial integra as políticas educacionais mediante o Projeto de Lei nº 73/99, pelo qual fica instituído o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. (PEREIRA & ZIENTARSKI, 2011, p.503).

Desse modo, o Brasil passa a ter como objetivo liquidar uma dívida histórica para com negros e indígenas, propiciando a eles o acesso ao ensino superior. Todavia, surgem vários questionamentos sobre como tal ingresso destes estudantes será possível de modo satisfatório e pleno, visto que se observa que há problemas na educação de base. As ações

afirmativas devem, assim, seguir os princípios definidos ao se referirem às leis brasileiras que determinam “*o direito à educação, entendido como direito inalienável do ser humano [...] A educação permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social*” (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Art. 5º).

Para realizar tais objetivos, Pereira e Zientarski (2011) apontam para a importância de se ter um olhar acerca da história da formação sociopolítica do Brasil, considerando suas condições de desenvolvimento, bem como suas características, constituindo-se como país pobre, de maioria negra desde a colonização. Nesse sentido, o processo da educação até a criação das ações afirmativas favoreceu as classes mais privilegiadas, culminando em altas taxas de analfabetismo, reprovação, evasão escolar, conforme mostram pesquisas do MEC e órgãos internacionais como a UNESCO.

Assim, as autoras ressaltam que a política de cotas é implantada a fim de reduzir tal exclusão social, mas que não se instituem de fato como a solução da equidade e qualidade da educação brasileira, sendo necessários para isso investimentos principalmente na educação pública, nos ensinos fundamental e médio, para que o acesso ocorra de modo satisfatório.

Segundo Martins (2010), as Ações Afirmativas se fazem necessárias devido à grande quantidade de alunos matriculados em escolas públicas, municipais, estaduais ou federais e sua representatividade em nosso país, em contraponto ao número de ingressantes nas universidades públicas, o qual representa menos de 50% do total, conforme os dados do MEC/Inep, apontados por Martins (2010, p.4):

Em 2006, aumentou para 8.906.820 o número de pessoas que se matricularam no Ensino Médio nas escolas públicas. (...) Em 2006, o número de egressos de escolas públicas caiu para 20,1%, enquanto o de egressos de escolas privadas subiu para 79,9%.

Neste contexto brasileiro, a autora revela ainda os fatores que têm levado a crescente demanda dos estudantes indígenas pelo Ensino Superior. Para isso, é primordial, fazer um apanhado geral histórico, destacando que a população indígena foi dizimada a menos de 10% a partir de seus primeiros contatos com os brancos e até a Constituição de 1988 eram assistidos pelo Estado, o que os suprimia de qualquer participação política. Isso nos mostra o quão necessária se fez a busca dos povos indígenas por direitos de igualdade, em especial, à educação, à mobilidade social.

A iniciativa das ações afirmativas relativas aos povos indígenas teve reconhecimento

no governo FHC e sua introdução ocorreu no governo Lula. A partir da criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), passando por um processo de estruturação no Ministério da Educação, que teve a participação de representantes das organizações indígenas e, dessa maneira, foram originadas as Licenciaturas indígenas, momento em que foi motivada tanto a inserção quanto a permanência dos indígenas na Educação Superior. Destarte, surgiu o PROLIND (Programa de Formação Superior e de Licenciaturas Indígenas) dentro da SECAD, que teve o financiamento das iniciativas e o incentivo e sensibilização das instituições de nível superior para a implantação dos projetos (MARTINS, 2010).

É neste panorama que é implantado o sistema de cotas no Brasil, que são tipos de ações afirmativas que consistem em reservar vagas de instituições públicas ou privadas de ensino para uma parcela da sociedade, a qual costuma ser excluída por desigualdades socioeconômicas, raciais e culturais. As cotas, segundo Martins (2010), foram adotadas primeiramente nos processos seletivos da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que, conforme as leis estaduais, determinaram cotas sociais para alunos de escolas públicas em 2000 e cotas raciais para negros e indígenas em 2001. Em seguida, quase todas as instituições públicas de ensino passaram a aderir ao sistema de cotas, assim como a UERJ e a UENF.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o sistema de reserva de vagas foi instituído em 2007, por meio da **PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007**, a qual “*dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar de Ações Afirmativas*”¹¹ e tem como objetivos a asserção do atendimento plural das instituições de educação superior à heterogeneidade na sociedade brasileira e retificação das diferenças sociais e étnico-raciais.

Além da reserva de vagas, a UFSCar, em parceria com a Prefeitura de São Carlos, mantém um Cursinho Pré-Vestibular que atende estudantes de família de baixa renda, desde 1999. Sua seleção anual entre os inscritos é feita a partir de uma análise socioeconômica (única fase eliminatória) e no desempenho em prova de conhecimentos gerais. Nos últimos anos, o curso pré-vestibular da UFSCar tem garantido, nos vestibulares das universidades públicas paulistas, uma média de aprovação de 25% a 30% dos estudantes que cursam até o final do ano letivo¹².

¹¹ <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Acesso em: 17 de Agosto de 2013.

¹² <http://www2.ufscar.br/comunidade/cursinhoprevestibular.php>. Acesso em: 25 de Agosto de 2013.

No período de 2008 a 2010, a UFSCar disponibilizou 20% das vagas dos cursos de graduação para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas e, deste percentual, 35% foram destinadas a negros e pardos. Este percentual deve subir e estima-se que de 2014 a 2016 a reserva alcance a marca percentual de 50% das vagas de cada curso a estudantes que concluírem o Ensino Médio e, deste percentual, 35% será designado a estudantes negros e pardos.

No que diz respeito às cotas destinadas aos indígenas da UFSCar, cada curso de graduação designa uma vaga, além do número total de vagas de cada curso, as quais não são cumulativas, se por ventura as mesmas não forem ocupadas. Além da UFSCar, há outras instituições públicas de Ensino Superior com cotas para estudantes indígenas, conforme alguns exemplos descritos por Martins (2010), p.11:

- UNEB (BA) – 5% para candidatos indígenas.
- UEFS (BA) – duas vagas por curso para indígenas e quilombolas.
- UFBA e UFRB (BA) – 2% das vagas para candidatos de escola pública que se declararem índio-descendentes.
- UFMA (MA) – Duas vagas adicionais: uma para índio e uma para deficiente, por semestre letivo, em cada curso.
- UFS (SE) – 35% das vagas destinadas àqueles que se declararem negros, pardos ou índios.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (BA): 5% das vagas para indígenas.
- UFPR (PR) – 10 vagas para indígenas. (...)

Dentre as instituições de Ensino Superior citadas, há ainda aquelas que contam com cursos de Licenciatura Indígena Intercultural, como a UNEMAT (MT): Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais. Desse modo, é crescente o número de indígenas ingressantes dentro das universidades. Porém, para que este aumento seja ainda mais expressivo, é necessário que haja mais investimento das políticas públicas, por meio de Ações Afirmativas que tornem possível tais mudanças dentro das Instituições de Ensino Superior (IES).

Desse modo, a política nacional de consolidação da educação superior indígena tem sido construída a partir de documentos que contemplam os estudantes indígenas no que diz respeito ao acesso e permanência nas universidades de todo o país, bem como um processo seletivo direcionado aos candidatos indígenas, garantia de recursos financeiros tanto no processo seletivo quanto no período de estada na universidade, respeitando suas diferenças e especificidades culturais e regionais. Um

exemplo de evento que discutiu estes aspectos citados foi o Seminário de Educação Superior Indígena, realizado em Boa Vista (RR), que ocorreu em 2010, que redigiu um documento enviado a Brasília, solicitando tais garantias já citadas aos povos indígenas (MARTINS, 2010).

Por meio destas iniciativas, é notável o aumento do ingresso de estudantes indígenas nas universidades, fato que traz mudanças de ordem social e cultural tanto para a universidade quanto para a comunidade como um todo que recebe estas pessoas. Por isso, acreditamos que a política de Ações Afirmativas seja o início de transformações pelas quais a sociedade deve passar. Em entrevista, um graduando indígena da UFSCar fala a este respeito:

“Eu vejo as Ações Afirmativas como qualquer outra política pública, ou seja, é uma atuação de um órgão público para o bem-estar da população. É interessante porque é uma política que tenta corrigir o acesso restrito a uma minoria étnica no ambiente acadêmico, ampliando-o especialmente aos negros e aos indígenas. Mas penso que não se deva ver as ações afirmativas como uma solução ao acesso dessa população ao ensino superior, ela deve ser pensada como um fator e não como uma solução para discriminações sofridas ao longo da história” (MARTINS, 2010,p.8).

Em 2012, em universidades de todo país, foi registrado o número de 78 estudantes indígenas matriculados que pertencem a 22 diferentes etnias de várias regiões. De acordo com a professora Roseli Mello, coordenadora, no ano de 2012, do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, a escolha dos estudantes tem sido específica: *“A procura tem sido bastante diversificada e ampliada. No entanto, foi possível notar nos cinco últimos vestibulares um maior interesse dos candidatos indígenas para cursos da área de saúde e de humanas”*.¹³

Recentemente, no início de 2013, a UFSCar recebeu a matrícula de 13 estudantes indígenas em diversos cursos. Dentre os ingressantes, destaca-se Cristiana Alsenita do Nascimento Bezerra, de 39 anos, pertencente à etnia Pankará, de Pernambuco, distribuída no município de Carnaubeira da Penha, que ingressou no curso de Medicina, que em entrevista relata suas expectativas: *“Minha família sempre*

¹³<http://www.jornalpp.com.br/cidades/item/19694-ind%C3%ADgenas-vivem-novas-experi%C3%AAs-ancias-em-s%C3%A3o-carlos>. Acessado em: 21 de Agosto de 2013.

me apoiou, mas a saudade com certeza será o maior desafio. Sei que vou enfrentar dificuldades aqui, mas quero ajudar o meu povo".¹⁴ Cristiana trouxe dois de seus três filhos para São Carlos, mostrando sua determinação em cursar Medicina.

Além disso, em março de 2013, a UFSCar formou os dois primeiros alunos indígenas, Eduardo¹⁵ e Augusto¹⁶, ambos graduados em cursos da área de Ciências Humanas, e, que ingressaram na universidade por meio do Programa das Ações Afirmativas da referida universidade. Augusto ao falar sobre sua formação justifica: *"Escolhi esse curso por causa dos anciões da minha comunidade que não têm nada registrado da história deles"*¹⁷, afirma. O aluno recém-formado faz planos para permanecer na cidade de São Carlos e fazer pós-graduação para se aprofundar em documentários. Ele ainda completa sua fala, ressaltando a importância do Programa de Ações Afirmativas: *"O programa foi muito importante. Se não fosse por ele, talvez eu não tivesse entrado na universidade"*.

A Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello¹⁸, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, responsável pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, no ano de 2012, nesta mesma entrevista, destaca que a universidade tem uma preocupação com a permanência dos graduandos indígenas na universidade, que promove um curso preparatório com a finalidade do ingresso na Pós-Graduação, financiado pela Fundação Ford para que estes alunos deem continuidade em seus estudos.

A professora aponta ainda vários avanços que têm sido alcançados desde 2008, data do início do ingresso dos graduandos indígenas, como a maior aceitação e acolhimento tanto da universidade quanto dos estudantes em relação às comunidades indígenas, que tem relação com o apoio e incentivo dos alunos indígenas mais antigos. Todavia, ainda é preciso que haja mais estudos, no que diz respeito à formação de professores para que a universidade progrida ainda mais: *"Eles precisam se aperfeiçoar no acolhimento dos alunos indígenas, aprofundando a aprendizagem e a produção do conhecimento em diferentes áreas do conhecimento"*.

Desse modo, a Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello reforça que, por meio do

¹⁴ <http://www.portalk3.com.br/Artigo/cidade/mais-13-indigenas-ingressaram-nos-cursos-da-ufscar>. Acessado em: 21 de Agosto de 2013.

¹⁵ Nome fictício de um de nossos sujeitos de pesquisa.

¹⁶ Nome fictício de um de nossos sujeitos de pesquisa

¹⁷ <http://www.portalk3.com.br/Artigo/regiao/ufscar-forma-os-primeiros-alunos-indigenas>. Acessado em: 21 de Agosto de 2013.

¹⁸ Coordena o Grupo Gestor das Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos, desde abril de 2012.

conhecimento das potencialidades que envolvem as Ações Afirmativas, é possível que sejam criados projetos e ações que trabalhem este tema de modo a fornecer maior apoio aos estudantes indígenas. Atualmente, há projetos sendo desenvolvidos por alguns professores da UFSCar a partir de parcerias com a Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE), a fim de trabalhar a questão da diversidade de aprendizagem. Ainda em 2013, a Pró-Reitoria de Graduação tem planos de programar ações de formação permanente, contemplando os propósitos do Programa de Ações Afirmativas.

Após a aprovação da lei que instaura o sistema de cotas raciais e sociais para universidades federais de todo o país pela presidenta Dilma Rousseff, em Agosto de 2012,¹⁹ que torna a presença indígena nas universidades federais uma norma, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) planeja fazer adaptações a partir de 2014. Esta lei estipula que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais designem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição das vagas entre negros, pardos ou indígenas. De acordo com a professora Roseli Rodrigues de Mello, a UFSCar já antecipou, em seu cronograma de implantação do Programa de Ações Afirmativas, regulamentado pela Portaria GR 695, de junho de 2007, a reserva destes 50% das vagas a partir de 2014.

Entre 2008 a 2010 foi feita a reserva de 20% das vagas na UFSCar; desde 2011, foram 40% das vagas e, a partir de 2014, a reserva seguirá a lei de 50% das vagas para alunos egressos da rede pública. Desse modo, a UFSCar não terá dificuldades para se adequar a nova lei, segundo Mello: *“Assim a UFSCar saiu na frente e inovou mais uma vez. Dentro do programa de Ações Afirmativas não teremos de sair correndo atrás da nova lei de cotas. Daremos conta dela com tranquilidade”*. A partir desta nova lei, as universidades e institutos federais terão quatro anos para implantar progressivamente o percentual de reserva de vagas instituído pela lei, mesmo aquelas que já seguem algum tipo de ação afirmativa na seleção de estudantes.

Em meio a estas transformações sociais de ordem nacional, alguns projetos têm sido criados no intuito de fornecer apoio aos graduandos indígenas no processo de adaptação nas universidades. Em São Carlos, na UFSCar, foi criado o Centro de

¹⁹<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-08-29/dilma-sanciona-lei-de-cotas-e-veta- apenas-artigo-que-criava-mecanismo-de-selecao>. Acessado em: 20 de setembro de 2012.

Cultura Indígena (CCI), para reunir e amparar os estudantes indígenas, um espaço privativo, onde os estudantes podem reunir-se, realizar atividades de acolhimento, cursos de informática, programar visitas pelo campus, além de receber orientações com relação a questões financeiras, moradia e alimentação. O CCI é composto por professores, coordenadores e alunos veteranos que auxiliam os calouros tanto em relação à comunicação dentro da universidade quanto à adequação dos novos alunos dentro da esfera acadêmica. Ademais, por meio das reuniões realizadas no CCI, há um fortalecimento e união dos indígenas na UFSCar, assim como a organização de eventos que privilegiem a arte, cultura e, de modo geral, o trabalho indígena, para que possa ser conhecido e valorizado não apenas na universidade, mas na sociedade.

Assim, diante de tantas transformações, da demanda crescente de estudantes indígenas e das devidas reparações que a política das ações afirmativas pretende alcançar, é fundamental um olhar atento da universidade e da sociedade às necessidades deste público, sem que haja quaisquer discriminações. Para isso, acreditamos que deva haver a mobilização de outras políticas públicas, que tornem possível, por exemplo, o acesso dos povos indígenas a uma educação de base de maior qualidade para que, dessa maneira, o ingresso na universidade seja pleno e satisfatório., conforme discutiremos em nosso último capítulo, no âmbito dos gêneros acadêmicos.

1.2 Antecedentes de Pesquisa

É importante destacar meu interesse e dedicação ao estudo dos gêneros discursivos em minha trajetória acadêmica, desde o segundo ano de graduação (2002) na UNESP²⁰ quando os professores de Língua Portuguesa da Universidade (UNESP – Araraquara-SP) organizaram um curso de redação junto ao PET (Programa Especial de Treinamento) de Letras com o objetivo de orientar melhor os alunos quanto à compreensão e análise das diversas modalidades discursivas e também alertá-los quanto ao ensino destas. A partir deste curso, comecei meus estudos acerca dos gêneros do discurso, desenvolvi projetos de iniciação científica, voltados para a pesquisa de modalidades discursivas em livros didáticos. Em seguida, meu trabalho como professora na rede pública e privada me motivou a estudar melhor a problemática que envolve a apropriação de gêneros do discurso por meus alunos.

²⁰ Nosso curso de graduação em Letras teve início em março 2001 e foi concluído em janeiro de 2005, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Após dedicar-me dois anos apenas ao trabalho da docência em escolas de primeiro e segundo graus, em 2007, ingressei como aluna especial em uma disciplina do curso de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “*Práticas de Letramento e o papel do agente social nos eventos de letramento*”. Meu interesse surgiu a partir de leituras que havia feito acerca de letramento e do papel do professor, visto atualmente (KLEIMAN, 2006), como agente de letramento, todavia, consegui definir o que queria pesquisar a partir das leituras indicadas pela professora, juntamente às análises feitas em sala de aula. Assim, elaborei meu projeto de pesquisa voltado ao ensino de gêneros na escola, tema que me interessou muito, a partir do qual faria, no ano posterior, um estudo acerca de meus próprios alunos.

Assim, em março de 2008, iniciei o curso de mestrado na UFSCar, o qual concluí em dezembro de 2009, estudando mais detalhadamente esses processos de apropriação de determinados discursos, com ênfase para os textos argumentativos, e suas implicações no que diz respeito à formação de identidade do sujeito, que no caso de minha dissertação de Mestrado eram meus alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Carlos.

Em minha dissertação de Mestrado “*Letramento e identidade: a apropriação de gêneros do discurso na escola com a mediação do livro didático*” (2009) estudei a questão da transformação de identidade do estudante de oitavo ano a partir da apropriação de determinados gêneros do discurso na escola. Segundo Meurer (2005), é por meio dos gêneros do discurso que o sujeito estabelece sua identidade, à medida que se apropria de diferentes modalidades de linguagem, lembrando-se que a questão que envolve a inter-relação entre linguagem e identidade vem sendo enfatizada por diversos outros autores (GUMPERZ, 1982; MARTINS, 2007). Desse modo, o PCN²¹ de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) ressalta a importância de se tratar dos gêneros que constituam os usos públicos de linguagem, em que o aluno se projete em práticas sociais, estabelecendo, assim, sua identidade, em direção a sua autonomia.

Porém, pude notar, por meio de minha prática docente, que os alunos, em sua maioria, não possuem conhecimentos e vivência suficientes acerca das práticas sociais de letramento (KLEIMAN, 2007), que envolvem determinados gêneros discursivos, como é o caso dos textos de gênero argumentativo analisados em nossa dissertação de mestrado. De acordo com Bakhtin (2000), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que estão

²¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

vinculados a situações típicas de comunicação social. Seguindo Bakhtin, Schneuwly (2004) considera o gênero como um instrumento, do qual o sujeito se utiliza para se apropriar da linguagem presente em sua realidade social. No entanto, o ensino falha, pois o aluno não vê sentido na produção de discursos baseados em modelos que não se articulam a sua prática social e, por essa razão, não expressam sua identidade.

Para analisar tais fundamentações teóricas, desenvolvi uma pesquisa qualitativa e interpretativista em uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Carlos, com alunos de uma classe de oitavo ano. A partir desta pude verificar a existência de problemas na produção de textos de teor argumentativo, pois o aluno não se identifica na produção destes e, por essa razão, não tem familiaridade em relação ao processo de apropriação destes, pois a linguagem e a estrutura composicional são padronizadas, principalmente se o tema, oferecido pelo livro didático, não o atrai. Diante dessas constatações, realizei um estudo dos dados obtidos, partindo de alguns aspectos da linha teórica de pesquisa de Fairclough (2003), que implica certas noções de ideologia e poder, assim como de diferentes concepções de identidade (HALL, 2005) e dos Estudos do Letramento (GEE, 2004).

Assim, minha dissertação de Mestrado buscou contribuir com reflexões acerca do ensino e aprendizagem da língua materna e da exploração pedagógica dos gêneros discursivos para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Por isso, considere os gêneros como instrumentos cuja apropriação pelo sujeito possibilita a transformação, construção e constituição de sua identidade.

Com base na teoria e análises efetuadas em meu trabalho de mestrado, continuamos nossos estudos acerca dos gêneros discursivos, mas com enfoque em gêneros acadêmicos, de teor argumentativo, levando em consideração a sua abstração, complexidade e estruturas específicas. Uma questão tratada na dissertação de mestrado foi a da identidade dos sujeitos de pesquisa refletida em suas produções textuais, tema que também será discutido em nossa tese de doutorado, devido às características peculiares de nossos sujeitos de pesquisa presentes em seus textos, que serão apresentadas no último capítulo, onde faremos a análise dos dados coletados.

Meu interesse em relação ao tema desta tese de doutorado teve início a partir das observações realizadas nas reuniões das ACIEPEs²², na Universidade Federal de São Carlos

²² A **Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão** (ACIEPE) é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade (<http://www.ufscar.br/aciepe/>). Neste caso, trata-se das ACIEPEs “*Estudos em Letramento Multiculturalismo*” e “*Letramentos Múltiplos*” oferecidas nos anos de 2010 e 2011.

(UFSCar), coordenadas por minha orientadora, momento em que foi realizado o levantamento inicial de dados para o projeto de doutorado, no final do ano de 2009, a partir de nossas observações. As aulas desenvolvidas nas ACIEPEs eram voltadas para a leitura e produção de textos por graduandos indígenas com foco em textos acadêmicos. Como sempre tive interesse pelo estudo dos gêneros discursivos, desde a graduação, decidi participar dos encontros como observadora para melhor conhecer os participantes e as dinâmicas das aulas.

Todos esses fatores me motivaram a estudar melhor sobre essas transformações sociais na universidade (o aumento do ingresso de graduandos indígenas na UFSCar) somadas à complexidade da inserção destes estudantes no contexto acadêmico, marcada por diversos problemas de cunho cultural, social, étnico e cognitivo. Desse modo, percebi que poderia aprimorar meu conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para a compreensão da problemática enfrentada por estes estudantes e, de algum modo, buscar possíveis soluções que pudessem amenizar os problemas relativos à apropriação de gêneros acadêmicos pelos graduandos indígenas.

Por isso, decidi continuar e aprofundar meus estudos acerca dos gêneros discursivos, com o enfoque nos gêneros acadêmicos, secundários (BAKHTIN, 2000), investigando como ocorre sua apropriação por graduandos indígenas. Assim, em meio à finalização de minha dissertação de mestrado, elaborei meu projeto para o doutorado, juntamente à minha orientadora e, no ano seguinte, em 2010, ingressei no curso de doutorado na UFSCar, dando continuidade às minhas participações nas ACIEPEs voltadas para os graduandos indígenas.

As ACIEPEs das quais participei de forma efetiva, entre os anos de 2010 e 2011, realizando também estágio supervisionado de capacitação docente em Linguística, foram voltadas para a leitura e produção de textos acadêmicos por parte de graduandos indígenas.

O processo de participação nas atividades da ACIEPE foi gradativo e lento, visto que enfrentamos diversas dificuldades devido às adequações em relação aos horários dos alunos, pois cada um dos estudantes indígenas tinha disponibilidade em dias e horários diferentes, culminando em faltas frequentes e no não cumprimento de todas as atividades oferecidas pelo curso. Esse fato dificultava a homogeneidade de nossas aulas e o progresso dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas, já citadas anteriormente.

Em fevereiro de 2012, com a chegada de novos calouros indígenas na universidade, foram organizadas pelas Ações Afirmativas duas semanas de acolhimento e recepção destes estudantes na UFSCar, período em que são desenvolvidas diversas atividades por professores pesquisadores da universidade. Por isso, estas atividades de integração, em nosso caso, são promovidas pelo Grupo de Pesquisa “*Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição*”

(LEETRA), liderado por minha orientadora, composto por pesquisadores da graduação e pós-graduação, que tem como objetivo desenvolver:

(...) pesquisa interdisciplinar voltada à compreensão dos processos sócio cognitivos e discursivos inerentes às práticas linguageiras, com ênfase para os processos de transição implícitos na apropriação da linguagem escrita e para as questões de identidade e pessoalidade que lhe dizem respeito. É dada ênfase particular aos conceitos antropológicos de multiculturalismo e de etnicidade, assim como para os conceitos de fronteira e de tradução, advindos da Semiótica da Cultura. Tem sido efetuada pesquisa de campo, com vistas à formação de banco de dados, levando-se em conta a apropriação da linguagem escrita por crianças, por jovens e por adultos, assim como a inter-relação entre linguagens e etnicidades²³.

O LEETRA além de propiciar ações integrativas também organiza diversos eventos como “*Jornada Linguagem e Diversidade*” (2009 a 2012) e “*Caxiri na Cuia: Colóquios com a Literatura Indígena*” (2012 e 2013) , que têm como objetivo divulgar os diferentes trabalhos desenvolvidos pelos estudantes indígenas e pesquisadores, bem como a divulgação da arte, cultura e literatura indígena no meio acadêmico, por meio de diversas produções, tais como livros, vídeos, músicas, pintura, artesanato. Tais eventos contam com a participação de professores, pesquisadores e representantes indígenas de diversas universidades do país e do exterior.

Desse modo, alguns dos pesquisadores do LEETRA em conjunto com o programa de atividades organizadas pelas Ações Afirmativas, sob a coordenação da orientadora desta tese, ofereceu uma oficina de duas semanas voltada para a leitura e produção de textos acadêmicos, a fim de introduzir aos recém-chegados graduandos indígenas os tipos de produções que teriam de se habituar a ler, como artigos científicos, e a escrever, como resenhas. Nesta oficina, desenvolvemos várias atividades de leitura e produção escrita de textos a fim de mostrar aos calouros indígenas as diversas situações nas quais os textos são produzidos, bem como suas características e diferenças.

Ao final desta oficina, tentamos iniciar um curso virtual de leitura e produção de textos acadêmicos, o qual teve, no início, sucesso e aprovação pelos calouros indígenas. Desse modo, o curso teria continuidade no decorrer do ano de 2012, e funcionaria como uma ACIEPE, porém, não tivemos êxito, pois não houve interesse por parte dos estudantes em frequentá-lo de modo assíduo. Como de toda forma havia sido detectada a demanda pelo curso de língua inglesa, foi montada a atividade de extensão “*Inglês para Indígenas*” (PROEX/UFSCar), que pôde contar com um número maior de participantes. Por isso,

²³ <http://www.leetra.ufscar.br/>. Acessado em: 05 de Agosto de 2013.

continuamos com atendimentos individuais e levantamos algumas hipóteses para tal preferência, das quais trataremos no último capítulo. Entretanto, é importante ressaltar que mesmo no curso de Inglês a presença dos graduandos indígenas varia bastante. Há alunos que aparecem a cada quinze dias e apenas alguns apresentam frequência constante; pude notar tal fato, pois também fiz algumas observações durante as aulas de Inglês.

1.3 Proposta de pesquisa

Nosso interesse pelo estudo dos gêneros discursivos, em especial os secundários²⁴ (BAKHTIN, 2000), é devido a sua intrínseca relação com a construção, transformação e constituição da identidade do sujeito que se apropria deles e à complexidade existente neste processo de apropriação devido à natureza destes gêneros e, conforme ponderaremos adiante, à forma com que se vinculam a esferas específicas de atividade.

Em nossa dissertação de Mestrado, *“Letramento e identidade: a apropriação de gêneros do discurso na escola com a mediação do livro didático”* (2009), em resumo, observamos que para que o sujeito consiga apropriar-se de modo eficaz do texto de gênero argumentativo é necessário que se aproxime do tema, conseguindo, assim, manifestar-se com maior propriedade e liberdade sobre determinado assunto. Dessa forma, o aluno é capaz de fazer escolhas lexicais mais complexas que se tornam mais significativas, em situações de produção de texto em que o estudante sinta necessidade de opinar, discutir, produzindo textos do gênero argumentativo, de modo a constituir sua identidade, à medida que consegue se expressar, estabelecendo, assim, seu estilo individual em direção de sua autonomia enquanto sujeito crítico e produtor de textos.

Do mesmo modo, pretendemos mostrar como o graduando indígena expressa sua individualidade por meio de seu estilo, à medida que se apropria do gênero acadêmico, a fim de compreendermos o processo de transformação de sua identidade, envolvendo questões relacionadas ao contexto em que se encontram inseridos, ou seja, contrariedades bem como suas aspirações e interesses.

Portanto, fizemos um estudo acerca das motivações dos graduandos indígenas a deixarem suas aldeias a fim de alcançarem a universidade. Observaremos que há uma intrínseca relação com o homem globalizado e pós-moderno do século XXI (HALL, 2005),

²⁴ Trataremos mais a frente sobre essa definição bakhtiniana.

que tem a necessidade de acompanhar o “*Novo Capitalismo*” (GEE, 2004), calcado em um mundo de incertezas e instabilidades, marcado por transformações econômicas e sociais, dentre elas, o crescimento da classe média. É neste contexto que Giddens (2002), ao tratar da identidade e modernidade, define este momento como alta-modernidade, relacionando-a às mudanças radicais no mundo, descritas como as consequências da modernidade. Para o autor não é possível separar a constituição das sociedades modernas, em sua complicação atual, sem considerar as influências notáveis que a globalização e os riscos sociais acarretam tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, assim, “*a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência*” (Giddens, 2002, p.9). Além disso, o autor aborda a importância de se compreenderem os mecanismos da autoidentidade que são formados pelas instituições da modernidade, afetando também sua composição, assim:

O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas autoidentidade, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações (GIDDENS, 2002, p.9).

A partir destas concepções, podemos dizer que essas transformações refletem-se nas identidades, letramentos e conhecimentos dos sujeitos, que direcionam seu portfólio (GEE, 2004) na medida de seus interesses e necessidades, em busca de oportunidades, em todas as esferas sociais e culturais de nossa sociedade. Por conseguinte, entendemos que o meio acadêmico, mais especificamente a universidade, de modo geral, constitui-se em um lugar onde há um universo de saberes, competências e experiências para compor o portfólio de um sujeito, ou seja, a sua autoidentidade, constituída por influências externas, sociais.

No entanto, para que este possa adquirir todo o conhecimento imprescindível para suprir suas necessidades e formação profissional, é importante que o estudante universitário consiga apreender o máximo de informações e orientações para que alcance sua autonomia enquanto profissional e pesquisador. Pelo fato de as práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitas vezes, serem distantes das práticas sociais dos alunos e por estes não dominarem as linguagens sociais recorrentes na universidade, há certa complexidade para a apropriação dos conteúdos acadêmicos, modelados ou formatados nos gêneros acadêmicos, tais como: resenha, artigo, relatório, que fazem parte do cotidiano dos estudantes universitários, independente de sua área de estudos, e são imprescindíveis para o sucesso destes.

A partir de tais considerações, foi realizado um estudo pautado nos pressupostos acerca dos gêneros do discurso, com enfoque nos gêneros secundários, nos quais se incluem os gêneros acadêmicos em questão. Desse modo, tomaremos o gênero como um instrumento socialmente elaborado, de acordo com Schneuwly (2004), no sentido psicológico da palavra, no qual a apropriação corresponde ao desenvolvimento das capacidades individuais sob a perspectiva do interacionismo social. Segundo o autor, a apropriação de gêneros forma e transforma sujeitos e, conseqüentemente, capacidades individuais, funcionando como instrumento mediador, materializador e representante de uma atividade.

Dessa maneira, a análise das situações de comunicação leva em consideração a identidade social dos atores (sujeitos envolvidos) e as representações que eles têm da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Assim, as práticas de linguagem têm caráter heterogêneo e seus papéis são dinâmicos e variáveis, do mesmo modo que a relação dos atores com as práticas de linguagem também varia. Isso pode afastá-los ou aproximá-los no processo de apropriação, dependendo, naturalmente, da forma de sua inserção maior ou menor em determinadas comunidades de prática (SCHNEUWLY, 2004).

De acordo com Bronckart (1996), na linha do pensamento de Leontiev, as atividades podem ser decompostas em estruturas de comportamento não diretamente articuladas a motivos, mas orientadas por objetivos intermediários, que estão fora da vontade consciente, implicando uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e interação sociais. Acreditamos que estas representações estão ligadas ao *ethos* do sujeito, que se constitui na imagem de si que cada um de nós faz em textos orais ou escritos, ou no silenciamento que produz, ou ainda a imagem que gostaria de ter ou constrói nos mais variados contextos (MARTINS, 2010).

Todas essas representações apontam para a existência de um paradoxo dentro da educação pós-moderna, pois ao mesmo tempo em que visa à individualidade (GADOTTI, 1993) constitui-se como multicultural, ou seja, caracteriza-se pela diversidade e pluralidade de doutrinas, etnias, etc., buscando eliminar estereótipos, ampliando horizontes de conhecimento e visões de mundo.

Para alcançarmos tais dados acerca de tantas variáveis, foi necessário fazermos uso da pesquisa etnográfica (ROCKWELL, 1989), a fim de descrevermos o contexto social do indivíduo e as relações que este estabelece com a língua e a sociedade, com o propósito de entendermos quem ele é e como sua identidade está expressa nos gêneros de que se apropria.

Pelo fato de ser indissociável da sociedade e disponível em sua memória linguística (BAKHTIN, 2000), o domínio de um gênero permite ao falante prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara.

Segundo o autor, reconhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizadas; nesse sentido é a competência sócio comunicativa dos falantes que os leva à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. E ainda, quanto mais competente - e experiente - for o indivíduo em relação à apropriação de gêneros do discurso, mais proficiente ele será na diferenciação de determinados gêneros discursivos e na facilidade de reconhecimento das estruturas formais e de sentido que os compõem. Portanto, a vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros que surgem na vida cotidiana exercitam a competência linguística do indivíduo produtor de enunciados.

Desse modo, sabemos que em cada esfera de comunicação estão presentes diferentes práticas sociais que, por sua vez, exigem a proficiência de determinados gêneros textuais. Ao observarmos a universidade, percebemos a necessidade de produção de gêneros acadêmicos, que fazem parte do cotidiano desta esfera social, como resumos, relatórios, seminários, artigos, resenhas, entre outros.

Em geral, no decorrer dos cursos de graduação, é comum que haja falta de familiaridade por parte dos graduandos na apropriação de determinados gêneros discursivos, visto que exigem linguagem e estrutura específicas, difíceis de serem dominadas. Neste cenário, observamos²⁵ na Universidade Federal de São Carlos o aumento do ingresso de estudantes indígenas, que trazem para o meio acadêmico menor proximidade em relação à produção de gêneros acadêmicos, culminando no mau aproveitamento de seus cursos.

Ao pensarmos nos gêneros discursivos como instrumentos (SCHNEUWLY, 2004), que podem proporcionar autonomia ao sujeito que se apropria deles, e também como intermediadores das práticas sociais, por meio das quais constituem relações sociais, valores, identidades, e formam indivíduos, podemos relacioná-los às questões de hegemonia e de poder (MEURER, 2005). Vale notar que já na década de 1980, conforme Bazerman (1988), diversos estudos linguísticos e etnográficos definiam que a escrita era baseada em gêneros, devendo ser compreendida como prática social.

Dessa maneira, inferimos que o estudante indígena, ao ingressar na universidade, em sua maior parte, visa uma profissão, uma carreira, em suma, buscam uma prática social

²⁵ Tais estudos, conforme já mencionamos, foram realizados por meio de ACIEPES e atendimentos individualizados a estudantes indígenas.

diferente daquela de sua comunidade de origem, a fim de adquirir sua autonomia dentro da sociedade. De certo modo, têm como objetivo alcançar o poder, talvez para que possam conhecer melhor as leis da sociedade não indígena, a educação, o sistema de saúde, enfim, para que consigam lutar por seus direitos e ajudar sua família e comunidade.

Porém, ao se inserir no meio acadêmico, de modo geral os calouros encontram problemas de diversas ordens: conteúdos, adaptação à universidade de modo geral, comunicação, que muitas vezes, está ligada à apropriação dos gêneros acadêmicos. Por essa razão, tivemos interesse em estudar quais são os maiores problemas dos estudantes em questão nesse processo de aprendizagem e, no caso dos graduandos indígenas, procuramos também levantar hipóteses que possam no futuro auxiliá-los em sua permanência na universidade.

Por isso, faremos uso também dos pressupostos de Street (2010) acerca das “*dimensões escondidas*” na escrita acadêmica, as quais ultrapassam os limites de sua estrutura textual, caracterizando aspectos das práticas sociais em que se insere a escrita acadêmica, ou seja, a partir de abordagens específicas, trata-se de questões que envolvem a voz do autor (como o produtor o texto se coloca dentro dele), o ponto de vista (argumentos fundamentados pelo autor) e a pergunta “para quê?” (objetivos do autor com o texto produzido) dentro dos textos acadêmicos. Assim, poderemos compreender melhor como ocorre o processo de apropriação dos gêneros acadêmicos e os elementos que constituem tais textos dentro da esfera acadêmica.

1.4 Objetivo e justificativa de pesquisa

Este trabalho pretende contribuir com reflexões e análises que possam auxiliar na compreensão da apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos de etnia indígena na Universidade Federal de São Carlos, bem como apontar a complexidade relacionada a este processo de aprendizagem e como este tem influência sobre a constituição da identidade do sujeito em estudo. Tais considerações envolvem muitas variantes como aspectos das práticas sociais da escrita acadêmica e, conseqüentemente, na composição da autoidentidade, a partir de abordagens relativas às mudanças na sociedade, cultura, poder, hegemonia, valores, crenças.

Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que o aumento do ingresso dos estudantes indígenas no contexto acadêmico tenha relação com as transformações tanto no que se refere a sua identidade quanto à universidade como um todo. Essas mudanças podem

ser caracterizadas como reflexos da sociedade atual, na qual as pessoas precisam buscar conhecimento para sobreviverem no mundo globalizado e pós-moderno, onde as interações sociais e culturais ganharam mais espaço e há maior instabilidade e flexibilidade em relação ao conceito de cultura (GEE, 2000). Dessa maneira, segundo Hall (2005), torna-se difícil para o sujeito conservar ou garantir que sua identidade não sofra algum tipo de alteração, diante de tantas influências culturais. Para Giddens (2002, p.74), *o “eu” é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável*, ou seja, o que um indivíduo se torna depende das opções que escolhe ou não. Desse modo, diante da variedade de possibilidades que a modernidade lhe oferece, o sujeito precisa fazer escolhas, que muitas vezes estão relacionadas ao estilo de vida:

(...) nas condições da alta modernidade, não só seguimos estilos de vida, mas num importante sentido somos obrigados a fazê-lo – não temos escolha senão escolher. Um estilo de vida pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da autoidentidade (GIDDENS, 2002, p.79).

Partindo desses pressupostos, acreditamos que os gêneros acadêmicos, naturalmente produzidos na esfera acadêmica, também constituem as relações e interações sociais e culturais citadas, e, de algum modo, também são responsáveis pela transformação da identidade do sujeito, que, no caso de nossa pesquisa, são os graduandos indígenas. Atualmente, os estudantes indígenas têm deixado com mais frequência suas aldeias, em busca de uma profissão a fim de auxiliarem suas comunidades e por outros motivos, que serão discutidos mais adiante. Por essa razão, destacamos a relevância de tal estudo, além de a temática ser atual e pouco abordada na academia.

Isso significa que a escolha e o uso dos gêneros têm estreita relação com a noção de hegemonia, pois sua seleção e utilização dependem das formas de dominação frequentes, desse modo, a academia é um ambiente que vinha, até o início deste século, sendo frequentado por um público restrito, pertencente à elite intelectual, a qual também possui certo poder social, político e econômico. Portanto, os gêneros influenciam discursos, possuem formas e funções que refletem ou criam diferentes tipos de produção e interpretação, representando e instituindo realidades, baseadas em ideologias e hegemonias, repercutindo em relações sociais, crenças, conhecimentos e identidades ou posições sociais dos indivíduos na sociedade. Seguindo os pressupostos de Street (1998), acerca do modelo de produção textual, que envolve os Letramentos Acadêmicos, estes têm como objetivo a criação de sentidos,

identidade, poder e autoridade, priorizando a natureza institucional daquilo que se considera como conhecimento em qualquer esfera acadêmica peculiar.

Dessa maneira, considerando toda esta problemática, as perguntas direcionadoras desta pesquisa foram as seguintes:

1. Como ocorre a aprendizagem e a apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas?

2. De que modo a produção de gêneros acadêmicos se relaciona com a constituição da identidade destes sujeitos e com seu maior ou menor sucesso na universidade?

Embora não seja foco deste trabalho, observamos, ainda, a partir do ingresso deste público tão heterogêneo na universidade, originário de culturas tão diversificadas, que seria importante que houvesse maior adequação e diferenciação da universidade para melhor recepção e formação destes estudantes²⁶, a fim de que suas necessidades possam ser mais bem atendidas e o processo de aquisição do conhecimento possa ser mais proveitoso, assim como a apropriação dos gêneros acadêmicos.

Dessa forma, estas questões motivadoras dialogam com as premissas da Linguística Aplicada (LA), com foco no ensino da língua materna, que permeiam nossa pesquisa. A área de Linguística Aplicada (LA), de acordo com Holmes (1992), tem origem a partir da união das ciências Linguística e Psicologia, as quais têm como foco a prática de ensino na sala de aula. Além disso, atualmente, conforme explanaremos no capítulo de metodologia, a LA se constitui a partir de sua relação e utilização dos saberes de outras áreas pertencentes às Ciências Sociais. De um modo geral, segundo Moita Lopes (1998, p.114) a pesquisa realizada em Linguística Aplicada tem como base um:

(...) problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura [m] subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la [...]. Isso quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA.

O autor citado esclarece, assim, que a LA tem como preocupação o uso efetivo da linguagem, ou seja, não está pautada apenas por teorias linguísticas, por isso trabalha a partir de contextos, situações e sujeitos reais, que envolvem questões diversas. Para contemplar seus objetivos, a pesquisa em Linguística Aplicada utiliza conhecimentos de outras áreas como a Antropologia, Psicologia, Sociologia, dentre outras, o que a torna uma ciência multifacetada.

²⁶ Discutiremos esta questão no último capítulo.

Portanto, a partir dos princípios da Linguística Aplicada, pretendemos, como resultado desejado, colaborar com reflexões para as Ações Afirmativas na UFSCar, no caso dos graduandos de etnia indígena, e, ao mesmo tempo, oferecer contribuições para a compreensão da forma de escrita dos estudantes que vêm ingressando na universidade pelo sistema de cotas. Tentaremos ainda levantar hipóteses de melhoria nos cursos oferecidos a este público, de modo que possam usufruir melhor destes, juntamente com sua capacitação profissional.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Discorreremos acerca da perspectiva teórica que fundamenta este trabalho. Após expormos nosso interesse pelo estudo dos gêneros acadêmicos e a relevância deste, bem como o contexto de seu processo de apropriação e sujeitos de pesquisa, definiremos alguns conceitos que estão relacionados a nossos propósitos de pesquisa. Primeiramente, trataremos de diversas concepções dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000; FAIRCLOUGH, 2001; SCHNEUWLY, 2004; SWALES, 2004; MEURER, 2005; BAZERMAN, 2009); suas características, com o foco nos gêneros secundários, que caracterizam os gêneros acadêmicos (MATENCIO, 2002; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004A; 2004B, STREET, 2008 e 2010 entre outros), relacionando-os ao letramento e letramento acadêmico a partir de uma perspectiva social (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 1996, 2001, entre outros). Em seguida, faremos um estudo acerca de conceitos relacionados à apropriação dos gêneros acadêmicos, com destaque para a relação entre letramento e identidade (HOLLAND ET al.,1998; GIDDENS, 1991 e 2002; HALL, 2005), que está ligada a mudanças sociais e culturais, as quais têm muita influência sobre as práticas sociais, valores, escolhas e comportamentos das pessoas. Por fim, comentaremos a respeito do *ethos* (MAINGUENEAU, 2001 E 2005; AMOSSY, 2005), que corresponde à imagem que cada sujeito faz de si nos textos que produz, relacionando estes pressupostos à imagem que o sujeito produz em seus textos por meio do letramento acadêmico (KLEIMAN, 1995 E 2005; MARTINS, 2007) e suas práticas sociais dentro deste contexto.

2.1 Letramento e letramento acadêmico: novos estudos

Partiremos dos pressupostos teóricos dos pesquisadores que consideram o letramento a partir de seu viés social (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 1996, 2001, entre outros), devido ao fato de os usos da escrita serem situados e influenciados pelas condições locais e culturais das comunidades em que são inseridos, culminando na existência de múltiplos letramentos, desse modo, outros conceitos são necessários para a compreensão de tal definição em questão, como os de eventos de letramento, práticas de letramento e discurso. Por fim, poderemos discorrer acerca do letramento acadêmico (LEA & STREET, 1998; JONES, TURNER, STREET, 1999; LILLIS,

1999; FISCHER, 2008) para que possamos dar enfoque aos gêneros acadêmicos, que se constituem por meio do letramento acadêmico.

No Brasil, no âmbito educacional, a palavra letramento está associada a questões relacionadas aos motivos pelos quais aprender a decodificar e codificar os vocábulos não se constituía como habilidades suficientes para que os sujeitos se inserissem na sociedade. Há pouco tempo, o conceito de letramento tem sido muito citado por especialistas de diversas áreas e possui, assim, várias concepções que caracterizam os novos estudos do letramento.

De acordo com Soares (1998), o termo letramento é definido como sendo um estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever – o que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda” a usar a escrita (p. 17). A autora argumenta que o sujeito ou o grupo social que aprende a ler e a escrever e passa a usar a escrita muda de estado ou condição sob várias perspectivas: social, cultural, cognitiva etc. Além disso, subentende-se que aprender a ler e a escrever, ou seja, ser alfabetizado, adquirir a tecnologia da escrita, é diferente de se apropriar da escrita a ponto de usá-la. Dessa forma, para ser considerado letrado, não basta que o sujeito saiba ler e escrever, seja alfabetizado, mas é necessário que ele consiga usar socialmente a escrita.

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento é *“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”*. Portanto, são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que não envolvam atividades específicas de ler e escrever. Ou seja, esse conceito explicita a ideia de que o letramento está relacionado às várias possibilidades de uso da escrita, em decorrência das diversas práticas sociais que usam essa modalidade da língua em contextos e com objetivos específicos, sendo possível afirmar estarmos diante de um fenômeno complexo que, por sua vez, ultrapassa o âmbito escolar, o que permite, além do letramento escolar, falar de outros tipos de letramentos (familiar, acadêmico, religioso, profissional etc.). Dessa forma, a autora acredita que:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p.4, grifo da autora).

Embora haja várias conceituações acerca da definição do que seja letramento, os pesquisadores, de modo geral, acreditam que ao falar de letramento, é necessário considerar a escrita e o seu uso cultural. Street (2006), ao considerar o modelo ideológico de letramento, explica tal relação:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente neutras (STREET, 2006, p.466).

Ao tratar da cultura presente nas práticas de letramento, Street (2006, p. 466) associa letramento à identidade, pois acredita que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da subjetividade, ou seja, para o autor, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca dos modelos de comportamento e papéis a desempenhar. Nessa medida, no que se refere aos gêneros discursivos, podemos dizer que, quando nos apropriamos deles e nos expressamos, em contextos sociais específicos, nos constituímos enquanto sujeitos:

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2006, p.470).

Dessa maneira, a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece uma base mais construtiva para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ela associada.

É importante salientar que os letramentos, para Street, também podem se constituir como lugares de negociação e de transformação. O autor discute que recentemente era comum, nas ciências sociais, encarar a sociedade como um processo de dominação de cima para baixo com a ideologia servindo os interesses de um grupo dominante e os demais tidos como vítimas passivas ou relutantes. Atualmente, a perspectiva do agenciamento é utilizada, ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam aquelas que aparentemente lhes são atribuídas. Desse modo,

As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode ser de fato um foco para transformação e desafio (STREET, 2006, p.471).

Portanto, observa-se que as lutas entre diferentes versões de identidade e letramento devem ser interpretadas em cada caso particular, pois, desse modo, cria-se uma visão mais profunda acerca dos letramentos dominantes em cada sociedade. Seguindo a perspectiva intercultural destacada por Street, o que é dominante em uma determinada sociedade em relação aos seus letramentos, não é em outras, mesmo dentro de uma mesma sociedade há muitas diferenças que dividem sexo, classe social, etnia, partidos políticos etc.

Um exemplo apontado pelo autor está dentro do campo da Linguística, onde há grande variedade de formas de língua e o “padrão” constitui-se em mais uma variedade. Dentro dessa diversidade de formas de uma língua, a forma “padrão” tem status de língua dominante, o que deixa explícita a luta de poder e de dominação, na qual vencem aqueles que fazem uso da língua padrão. A partir dessas reflexões, Street sugere a adoção da noção de letramento dominante:

Eu gostaria de sugerir que adotássemos, de igual modo, a noção de *letramento dominante* a fim de ressaltar a extensão com que o letramento é tratado como padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refirmos a *variedades de letramento* tal como nos acostumamos a falar das *variedades da língua* (STREET, 2006, p.472).

Assim, o letramento dominante, segundo Street, marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura, questões que não costumavam ser tratadas antes dos estudos do letramento.

Ao pensarmos nas questões ligadas às lutas de poder dentro da língua, segundo Street (2006), ponderando os processos de interação social entre os sujeitos nas diferentes práticas letradas como lugares de negociação e transformação social, podemos considerar, como inerentes à constituição da identidade do sujeito, suas expectativas diante de modelos e papéis que desempenham em diversos círculos sociais.

A partir dessa construção social do sujeito, é possível avaliar que sua afinidade ou aversão a determinadas práticas sociais, que dependem de seus gostos, interesses, são movidos por ambições individuais e coletivas. Desse modo, a complexidade e desinteresse dos alunos em relação à produção de textos de gênero argumentativo mostra que, de certo

modo, os alunos, ao constituírem sua identidade, não demonstram desejar assumir determinados papéis que se relacionam a este fim.

Terzi (2006), assim como Street (2006), também relaciona o letramento à cultura específica de uma comunidade. Em seus estudos sobre as consequências da escrita na vida de comunidades do interior nordestino brasileiro, aponta que o letramento envolve apenas o uso cultural da escrita e a relação que as pessoas e as comunidades estabelecem com essa modalidade da língua. Tal analogia além de ser condicionada pelo uso amplo ou restrito que as pessoas fazem da escrita nas mais variadas situações sociais, também é influenciada pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua.

Além disso, a relação maior ou menor entre a escrita e as pessoas e sua comunidade depende também “do interesse dos governantes na educação do povo, das condições econômicas que permitem que crianças e adultos frequentem a escola, da valorização da escolarização pela comunidade, do acesso a bibliotecas, jornais, revistas etc.” (TERZI & PONTES, 2006, p. 667). Assim, o letramento constitui-se como um fenômeno social, influenciado por aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade apresenta diferentes padrões de letramento, bem como os seus integrantes.

Por isso, é importante compreender que o letramento está além do uso cultural que as pessoas fazem da escrita, é necessário, desse modo, reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, pois as pessoas, segundo TERZI & PONTES (2006, p.667), sabem reconhecer a função de jornais, revistas, cheques, bilhetes, cartas etc. mesmo sem saber ler e escrever:

Se considerarmos letramento apenas como uso cultural da escrita, teremos que considerar como não letradas todas as pessoas que, por serem analfabetas, não a utilizam de maneira independente. Entretanto, essas pessoas podem apresentar uma relação diferente com a escrita, por exemplo, por conhecer algumas de suas funções. É o caso dos analfabetos que ditam cartas aos escribas. Embora não saibam redigir as cartas, eles conhecem sua função e, muitas vezes, sua estrutura textual. Aqueles que residem em grandes centros urbanos, embora não saibam ler, conhecem a função da escrita presente nos veículos de transporte coletivo, a função das placas identificativas e orientadoras de locais. Não leem e não escrevem, mas já têm algum conhecimento da função social da escrita e, por isso, não podem ser considerados basicamente não letrados.

A partir de tais pressupostos, podemos observar que há diversas concepções acerca do termo letramento. Há pesquisadores que estudam o modo como as pessoas fazem uso do

letramento a partir de uma concepção social e política, em que são considerados os significados que os sujeitos atribuem à escrita e as relações de poder que envolvem seu uso.

Desse modo, as novas pesquisas do letramento, além do âmbito do letramento escolar, preocupam-se também com a influência que este pode exercer nos sujeitos que o adquirem, tornando necessário, desta forma, um estudo também dos contextos sociais, históricos e culturais específicos que envolvem as práticas de leitura e escrita, culminando em diferentes tipos de letramento. Estes estudos aparecem nos trabalhos dos pesquisadores já mencionados que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; LEA & STREET, 1998; JONES, TURNER; STREET 1999; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON 2000; GEE, 1996, 2001; entre outros).

De modo geral, temos o intuito de mostrar, a partir de alguns pressupostos teóricos, confirmando pesquisas já realizadas, porém com foco numa realidade específica, ou seja, aquela dos graduando indígenas em seu contato com o letramento acadêmico, que os estudos de letramento requerem um olhar para além das habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas a partir do letramento escolar. Com isso, buscamos contribuir para que não haja classificações que possam rotular as pessoas que, mesmo que não possuam a tecnologia da escrita na esfera escolar ou mesmo aquelas que tenham obtido a tecnologia da escrita na escola, se envolveram em modelos de letramento que não abarcam as práticas sociais institucionalizadas de uso da escrita, ou seja, outros tipos de letramentos que existem fora da escola.

Concluimos, assim, que os alunos ingressantes na universidade, por exemplo, são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para esse contexto concepções de escrita construídas não apenas na escola, mas em outros contextos (familiar, religioso, profissional, etc.). Todavia, tais compreensões não são suficientes para que eles se insiram de modo pleno e imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico, pois é necessário que se familiarizarem com elas.

Segundo Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2004b), a problemática dentro da esfera acadêmica, bem como a produção de textos acadêmicos pelos calouros, relaciona-se ao fato de que estes sujeitos, ao se inserirem nesse novo contexto, são obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores. Outro fator importante que deve ser considerado é que estes estudantes, de modo geral, durante seu histórico escolar, tiveram contato com o modelo de letramento, o qual não considera a escrita como prática social, e, que assim, não oferece ao aluno a autoridade e autonomia linguística da língua.

Assim, ao considerarmos o contexto em que estes sujeitos estão inseridos, a esfera acadêmica, discorreremos um pouco sobre algumas concepções acerca dos gêneros do discurso, bem como as contribuições de alguns teóricos. Embora nosso foco sejam os gêneros acadêmicos, acreditamos que seja importante pontuar alguns aspectos gerais dos gêneros do discurso para que possamos compreender melhor de que modo os gêneros acadêmicos são compostos, produzidos e apropriados, levando em consideração o cenário em que estão inseridos, as esferas de hegemonia e poder, assim como as intenções comunicativas.

2.2 Os novos estudos acerca dos gêneros discursivos e os gêneros acadêmicos

No passado, na Antiguidade Clássica, a acepção de gênero era reportada a Aristóteles e aos seus estudos acerca da retórica, que era concebida como a arte de persuadir, assim, os escritores e oradores desta época se especializaram na produção de diversos gêneros textuais a partir de seus interesses particulares.

Desse modo, a retórica, intrinsecamente ligada à oratória, propiciou o surgimento e desenvolvimento de diversos gêneros, de modo que “*a cada gênero oratório convém um estilo diferente*” (ARISTÓTELES, s.d., p.203). Desde Aristóteles, os gêneros se concentravam principalmente na área de estudos literários, na qual as análises se concentravam nas “*convenções de forma e conteúdo*” (FREEDMAN & MEDWAY, 1994, p.1). Embora os pesquisadores contemporâneos considerem a relevância dos termos forma e conteúdo em relação aos gêneros, acrescentaram outros aspectos importantes, que também devem ser analisados, como o contexto social, cultural em que os gêneros são produzidos, os sujeitos envolvidos, as situações e intenções comunicativas, as relações de poder, que serão apontados pelos autores a seguir.

De acordo com Araújo (2004), atualmente tem crescido a preocupação com a análise de estrutura textual e descrições acerca dos textos e, por isso, os estudos e publicações acerca dos gêneros têm aumentado tanto no Brasil quanto no exterior. Tais pesquisas têm se voltado para áreas além da Linguística, como crítica literária, tradutores, estudiosos da área de comunicação, entre outros.

Desse modo, é de suma importância tal estudo, visto que os gêneros do discurso, segundo Marcuschi (2002), são fenômenos históricos, profundamente ligados à vida cultural e social. Resultado da relação entre sujeitos, os gêneros auxiliam na organização e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano, constituindo-se como entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Porém, ainda que apresentem certa regularidade dentro de qualquer evento discursivo, os gêneros não são fenômenos estáticos, mas sim dinâmicos, flexíveis, que surgem a partir das demandas e atividades socioculturais. A partir das inovações tecnológicas, por exemplo, podemos observar o surgimento de novos gêneros textuais.

Segundo Swales, no passado, a concepção de gêneros era utilizada apenas por especialistas da crítica e da erudição humanista, relacionada a interesses restritos e diferentes dos atuais, porém, atualmente, tal conceito estendeu-se até a mídia, envolvendo outros aspectos. Assim, para o autor, os gêneros além de possuírem um propósito comunicativo comum, são constituídos por parâmetros semelhantes em relação à estrutura, estilo, conteúdo e intenção comunicativa:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. (SWALES, 1990, p.58).²⁷

Ao falar sobre o gênero, Swales ressalta a relação intrínseca e importante que há entre os gêneros e as comunidades discursivas, que são:

(...) redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar em favor de um conjunto de propósitos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos das comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados em causas comunicativas desse conjunto de objetivos. Em consequência, gêneros são propriedades de comunidades discursivas; o que quer dizer que gêneros pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos, a outros tipos de grupos ou a vastas comunidades de fala. (SWALES, 1990, p.9).²⁸

De acordo com o autor, a compreensão do gênero está associada à comunidade discursiva, pois não separa os dois conceitos, que estão intimamente ligados. Os gêneros, dessa forma, situam-se no interior das comunidades discursivas, as quais são responsáveis por sua manipulação, seguindo os propósitos sóciorretóricos a que se dedicam.

²⁷ Tradução nossa. Excerto Original: “*A genre comprises a class of communicative events, the members of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. The rationale shapes the schematic structure of discourse and influences and constrains choice of content and style.*”

²⁸ Tradução nossa. Excerto Original: “*Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals. One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in the communicative furtherance and those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds of grouping or to wider speech communities.*”

Swales (1990, p.24) propõe que para que compreender melhor o que são as comunidades discursivas, é necessário compará-las às comunidades de fala. A partir de tal analogia, o autor estabelece suas diferenças, dizendo que a comunidade de fala é um agrupamento sociolinguístico, com o foco nas necessidades comunicativas do grupo, enquanto a comunidade discursiva é sociorretórica, preocupa-se com as necessidades dos objetivos dos sujeitos envolvidos. Além disso, a comunidade de fala une as pessoas em seu interior, por isso é centrípeta, enquanto a comunidade discursiva, centrífuga, separa os sujeitos em relação a grupos especializados de interesse.

Partilhando as concepções de Swales, Bhatia define a concepção segundo a qual os gêneros são tipos suscetíveis a estudo como formas puras, concepção que, segundo ele, é *“muito atraente e extremamente útil para uma diversidade de aplicações pedagógicas; contudo, na prática, é incapaz de captar as complexas realidades comunicativas do mundo profissional e acadêmico atual”* (2004, p. 80). Assim, o autor salienta que o estudo dos gêneros, nesse caso, concentra-se na investigação do comportamento linguístico dentro da esfera acadêmica ou profissional.

Dentro de tantas variáveis, entendemos, com ARAÚJO, (2004) que o estudo dos gêneros deve percorrer muitas áreas e questionamentos, de acordo com os propósitos de cada pesquisa, considerando diversos fatores, como aqueles de ordem sociocultural e cognitivos. Segundo a autora, um exemplo são os analistas do discurso, que ao investigar as razões pelas quais uma determinada comunidade discursiva utiliza a língua de um modo, tentam mostrar além dos propósitos comunicativos de tais comunidades em questão, as suas estratégias cognitivas para alcançar seus propósitos de comunicação.

Desse modo, muitos autores-pesquisadores têm apresentado modelos teóricos sobre a análise de gêneros, que atuam na sua descrição. Pretendemos, assim, para fundamentar nosso trabalho, adotar as concepções e modelos de análise acerca dos gêneros discursivos, mais particularmente dos gêneros acadêmicos, a partir da teoria dos estudiosos Bhatia (1993, 1997 e 2004), Bazerman (1994, 2004 e 2009) e Swales (1990 e 2004).

Segundo Bhatia (2004), os gêneros são estudados em relação a outros gêneros, estabelecendo relações de sobreposição ou conflito em agrupamentos, “sistema de gêneros” (BAZERMAN, 1994), “cadeias de gêneros”, “redes de gêneros” (SWALES, 2004), “colônias de gêneros” (BHATIA, 2004), dentre outros. Para Swales (2004) as relações e ligações entre os gêneros podem ser consideradas “um dos mais importantes temas atuais”, dentro do tratamento da língua no âmbito da pesquisa.

Tal relevância se deve ao fato de os gêneros terem estado sempre presentes em nosso cotidiano. Marcuschi (2002) discorre sobre o surgimento dos gêneros, que ocorreu primeiramente de modo oral, quando havia um conjunto limitado. A partir da chegada da escrita, por volta do século VII A.C., os gêneros começam a se multiplicar, havendo aumento significativo no século XVIII, devido à fase de industrialização. Atualmente, com a cultura eletrônica, principalmente focada no computador e internet, observa-se o aumento cada vez maior de novos gêneros, tanto na oralidade quanto na escrita.

Portanto, para analisarmos os gêneros discursivos, é necessário considerarmos que tais fenômenos devem ser estudados a partir de sua complexidade e dinamismo, que também fazem parte do nosso cotidiano, de diversos contextos, e, por isso, é importante que os consideremos como reflexos da realidade que vivemos, para que possamos melhor compreendê-los. Em resumo, o autor aponta a respeito do crescimento dos gêneros:

(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002, p.1)

Diante de tais caracterizações, é necessário que haja um agrupamento dos gêneros discursivos, a fim de situar melhor suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais e também peculiaridades linguísticas estruturais. Para Bhatia (2004), os gêneros poderiam ser divididos em dois níveis: os que se referem a esferas disciplinares e profissionais específicas e os que encaram os gêneros de uma ótica transdisciplinar e através de variados contextos profissionais. De modo similar, Bazerman (2004, p.318) caracteriza o conjunto de gêneros como *“a coleção de tipos de texto que alguém, em um determinado papel, provavelmente produzirá”*.

Conforme o autor, podemos inferir, que ao classificarmos os tipos de gêneros em que um sujeito pode falar ou escrever, em relação à sua função profissional, identificamos grande parte do funcionamento destes gêneros. Bhatia (2004) afirma ainda que os gêneros, que formam um grupo, mesmo que tenham relação, apresentam diferenças em relação às suas particularidades e mostram apenas um lado da atividade profissional.

Tal perspectiva também é adotada por Bazerman (2004), que ao ampliar a concepção de agrupamento de gêneros, refere-se aos sistemas de gêneros, que devem ser tomados como

“os diversos conjuntos de gêneros de pessoas que atuam coletivamente de forma organizada, acrescidos das relações padronizadas na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2004, p. 318).

A partir das concepções acerca do conjunto e sistema de gêneros, Bhatia (2004) acredita que seja pertinente formular uma categoria mais abrangente que englobe, além das atividades do sujeito isolado ou de vários sujeitos dentro de um contexto profissional ou acadêmico, as diversas formas discursivas atreladas ao conjunto de práticas profissionais em um determinado contexto.

Desse modo, o autor apresenta o conceito “*gêneros disciplinares*”, que não podem ser classificados dentro de conjuntos ou sistemas de gêneros, pois podem revelar traços específicos do campo a que pertencem e, dessa forma, constituir-se como tipos peculiares. Porém, alguns gêneros, especialmente aqueles relacionados ao contexto acadêmico, têm uma tendência a manifestar certa semelhança entre os campos disciplinares. Podem ser tomados como exemplo gêneros como o artigo científico e a resenha, que, apesar de oscilarem entre disciplinas, possuem características específicas que propiciam a pronta identificação do gênero independentemente da especificidade disciplinar.

Já Swales (2004), ao separar os grupos de gêneros, discorre sobre as hierarquias, cadeias, conjuntos e redes de gêneros, pois para ele o conceito “sistema de gêneros” não é capaz de tratar da complexidade das relações intertextuais e interdiscursivas entre os gêneros em um determinado contexto. No que diz respeito às hierarquias de gêneros, o autor considera o fato de nem todos os gêneros acadêmicos possuírem o mesmo valor dentro do contexto acadêmico em que são produzidos. Ou seja, na esfera acadêmica um fichamento tem um valor diferente de um artigo, por exemplo. Outro aspecto importante, segundo ele, é que estes gêneros variam de campo disciplinar, pois de acordo com o autor, a inserção de novos pesquisadores no contexto acadêmico tem relação com sua familiaridade com gêneros mais prestigiados e em seu próprio campo disciplinar.

No que diz respeito à noção de cadeias, Swales reconhece uma cadeia em situações nas quais um gênero sucede o outro, a partir inclusive do critério cronológico. O autor atenta para os elos fechados da cadeia, já que ela é formada por gêneros oficiais e gêneros oclusos (“occluded genres”), que ficam virtualmente invisíveis para quem está de fora e para os próprios sujeitos envolvidos. Assim, a composição das cadeias de gêneros possui um elemento de sensibilidade à variação disciplinar.

Bezerra (2009) utiliza como exemplo de cadeia a participação em um evento acadêmico, que aconteceria a fim de mostrar trabalhos, culminando no surgimento de outros

gêneros, como a ficha de inscrição, o abstract e a carta de aceite. Isso mostra que em uma determinada situação de comunicação dentro da esfera acadêmica, é necessário que haja uma série de gêneros, formando uma sequência, uma cadeia (Swales, 2004), de modo que tal encadeamento de gêneros possa tornar possível tal acontecimento linguístico acadêmico.

Assim, embora existam gêneros considerados mais relevantes que outros nesta situação de comunicação, por exemplo, todos têm sua importância para que o evento aconteça de modo pleno.

Em relação às redes de gêneros, Swales (2004, p. 22) faz menção às ligações intertextuais mais abrangentes entre gêneros em um campo específico de atividades, oferecendo exemplos de inter-relações:

Apresentações podem levar a artigos de pesquisa, exatamente como é provável que artigos de pesquisa (especialmente “no prelo”) podem levar a apresentações. Artigos publicados tanto podem preceder como suceder teses e, além disso, artigos podem ser combinados em teses. Artigos, apresentações e ensaios podem ser retrabalhados para formar parte do material de um livro (como neste caso), enquanto partes menores de um livro podem ser mais tarde desenvolvidas como artigos completos (como também espero que aconteça neste caso).²⁹

Seguindo a teoria de Swales, de que os gêneros estabelecem uma relação recíproca por meio de diversos domínios discursivos, Bhatia (2004) discorre sobre a *colônia de gêneros*. Tal conceito tem origem a partir da versatilidade que propicia a manifestação dos gêneros, assim como a respectiva análise, em diversos níveis de generalização. Assim, numa mesma colônia, os gêneros, apesar de se mostrarem inter-relacionados, “*não necessariamente respeitam fronteiras e domínios disciplinares*” (BHATIA, 2004, p. 57).

Além disso, o autor trata sobre a presença de uma função dupla dentro da concepção de colônia de gêneros, pois de um lado há um alto grau de versatilidade na identificação e descrição dos gêneros, permitindo a ocorrência de relações recíprocas entre estes gêneros em diferentes categorias de especificidade. Já por outro, torna-se possível relacionar gêneros especificamente identificados com elementos de esferas sócio-comunicativas mais abrangentes.

Em conjunto com a função dupla que aparece na colônia de gêneros, há ainda um duplo significado que se refere primeiramente ao fato de o agrupamento dos gêneros

²⁹ Tradução de Bezerra (2011). Excerto Original: “*Presentations can lead to research articles, but just as likely, research articles (especially those “in press”) can lead to presentations. Published articles can both precede and follow dissertations, and further, articles can be combined into dissertations. Articles, presentations, and essays can be reworked to form much of the material for a book (as in this case), while shorter sections of a book could be later developed into full-blown articles (as hopefully might also happen in this case).*”

dividirem objetivos comuns de comunicação, embora se diferenciem por filiação disciplinar, contexto de uso, relacionamento entre os sujeitos e limitações especificadas pelo público a que se destinam. Também é importante notar que o conceito de colônia de gêneros carrega o significado de um processo de colonização, , por meio do qual ocorre, segundo Bhatia (2004, p.58), “*a invasão da integridade de um gênero por outro gênero ou convenção genérica, levando frequentemente à criação de formas híbridas*”.

Dessa forma, o autor destaca que o conceito de colônia se torna essencial para a análise teórica dos gêneros, pois pode possibilitar simultaneamente a representação de grupos de gêneros constituintes de um ou mais âmbitos discursivos, profissionais ou acadêmicos, assim como a visualização dos processos de apropriação e exploração dos elementos dos gêneros para a elaboração de gêneros híbridos.

Em relação aos gêneros acadêmicos, o conceito de “*colônia de gêneros*” de Bhatia (2004) trata de modo aprofundado as relações entre gêneros, ultrapassando os limites disciplinares. Tal concepção visa analisar os gêneros de modo crítico, pois esclarece as relações ideológicas que permitem que o discurso acadêmico, expresso, por exemplo, em artigos científicos, resenhas acadêmicas, prefácios, dentre outros, seja “colonizado” pelo discurso promocional. Ou seja, a partir de tais conceitos, o pesquisador poderá investigar as relações discursivas presentes em gêneros que formam grupos que têm objetivos comunicativos comuns e, ao mesmo tempo, distinguem-se por apresentarem propósitos particulares dos sujeitos envolvidos nos contextos discursivos.

O autor ressalta ainda a concepção de hierarquia para gêneros de maior prestígio, dentre os quais podemos considerar os gêneros acadêmicos, como artigo científico, teses, etc.. Esse pressuposto é destacado por não apresentar a formação de um grupo específico de gêneros, mas elementos que fazem estes gêneros adquirirem mais valor dentro de uma comunidade discursiva.

Os conceitos de Bazerman (2004) como produção e recepção coletiva acerca de conjunto e sistema de gêneros também são importantes para realizar análises de grupos de gêneros que têm origem em uma determinada esfera social, e, segundo o autor, tais concepções podem revelar como os textos constituem pessoas e atividades.

Diante de tantos conceitos, compreendemos que o estudo dos gêneros atualmente propõe que estes não sejam tomados como formas individuais tanto no âmbito de pesquisa quanto de ensino. Pois, a partir da teoria desenvolvida pelos autores que pesquisamos, a respeito dos gêneros, podemos observar que os gêneros do discurso estão sendo analisados a partir de seus grupos, tipificados como hierarquias, cadeias, conjuntos, redes de gêneros

(SWALES, 2004), sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2004), colônias de gêneros (BHATIA, 2004).

Conforme Bezerra (2011), o estudo acerca dos gêneros em agrupamentos pode partir da perspectiva de sua produção individual, do mesmo modo que com base em atividades coletivas em que podem ser agrupados. Além disso:

Podem-se estudar os gêneros vistos como o repertório de uma determinada comunidade discursiva, ou ainda do ponto de vista de seu ordenamento cronológico ou hierárquico em um dado campo disciplinar. É possível estudá-los como artefatos textuais que refletem o comportamento verbal de um determinado campo disciplinar, ou como gêneros inter-relacionados que se imbricam discursivamente através de diferentes áreas disciplinares. (pp. 609 e 610).

Assim, podemos dizer que o estudo dos gêneros pode nascer a partir de diferentes pontos de partida, desde que haja relação entre eles e o contexto em que se encontram. Também, conforme apontam os autores citados, os gêneros são formas complexas, dinâmicas e inter-relacionadas de diversas maneiras.

Seguindo estas reflexões, considerando os gêneros como instrumentos, que são apropriados/produzidos a partir de práticas sociais, dentro de contextos e com propósitos comunicativos específicos, faremos algumas reflexões acerca da relação entre letramento, letramento acadêmico, gêneros do discurso e os gêneros acadêmicos, em geral, e aqueles que utilizaremos como foco em nosso trabalho: a resenha e o trabalho de conclusão de curso (TCC).

2.2.1 Gêneros do Discurso: dos primários aos secundários

Bakhtin (2000), ao elaborar sua teoria sobre os gêneros de discurso, relaciona todas as atividades humanas à utilização da língua e ressalta que, por essa razão, há uma grande diversidade nesse uso e conseqüente variedade de gêneros. Observa ainda que toda essa atividade “efetua-se em forma de enunciados³⁰ (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2000: 279).

Dessa forma, Bakhtin (2000) descreve os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua na sua realização dialógica, de modo que os indivíduos, quando se

³⁰ Segundo Bakhtin (2000), o que diferencia um enunciado de uma oração, é a questão do sujeito falante. Ou seja, o enunciado se constitui como unidade da comunicação verbal e a oração como uma unidade da língua, cujas fronteiras, diferentemente das do enunciado, nunca são marcadas pela alternância de sujeitos falantes, que se colocassem a oração em suas duas extremidades, a converteriam em um enunciado. Assim, a oração enquanto tal não tem capacidade de determinar uma resposta, adquire essa capacidade apenas quando se torna enunciado

comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico). Portanto, para o autor, os gêneros são considerados como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Para Bakhtin, a natureza verbal comum dos gêneros está presente na relação intrínseca dos gêneros com os enunciados (e não com na dimensão linguística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros, como na análise de uma oração); ou seja, a ênfase é atribuída à natureza sócio ideológica e discursiva dos gêneros.

Seguindo tais pressupostos, o autor destaca a relativa estabilização dos gêneros e a sua relação com a atividade humana. Em síntese, os gêneros estão vinculados à situação social de interação, sendo os enunciados individuais formados por duas partes inseparáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social; cada gênero está ligado a uma situação social de interação específica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Apesar de todo o seu arcabouço teórico, Bakhtin não elabora uma tipologia dos gêneros discursivos. Devido a sua extrema heterogeneidade, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana, o autor apenas faz a distinção, que considera importante, entre o que denomina gêneros primários e secundários, que, segundo suas palavras, não está apoiada em critérios funcionais: Gênero Primário (simples) e Gênero Secundário (complexo). Assim, a heterogeneidade linguística é o que determina a subdivisão que se faz entre os gêneros:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração, a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo) (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Segundo o autor, os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata, devido à informalidade e espontaneidade, no âmbito da ideologia do cotidiano (modos de pensar e agir não formalizados e sistematizados). Há essa imediatização da

linguagem em enunciados tais como: na linguagem oral, em diálogos com a família, em reuniões de amigos, etc.

Diferentemente dos primários, os gêneros secundários³¹ surgem nas condições da comunicação cultural mais “complexa”, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, “medeiam” as interações sociais: na comunicação artística, científica, acadêmica, cultural, política, religiosa, jornalística etc. Portanto, há, nos gêneros secundários, um meio para que seja configurado um determinado gênero. Esse meio é normalmente a escrita. Esses gêneros, chamados mais complexos, absorvem e modificam os gêneros primários, que, por sua vez: [...] *ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios ...* (BAKHTIN, 2000, p. 281, grifos nossos).

Ao tratar da questão da absorção e da transformação dos gêneros primários em secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano, tornando-se mais compreensível para nós este fenômeno. Uma carta ou um fragmento de conversação do cotidiano, quando inseridos em um romance, se desvinculam da realidade comunicativa imediata, só conservando seu significado no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não se trata mais de atividades verbais do cotidiano, e sim de uma atividade verbal artística, elaborada e complexa. É importante ressaltarmos que a matéria dos gêneros primário e secundário é a mesma: enunciados verbais, fenômenos de mesma natureza. Entretanto, o que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Cada gênero discursivo, apesar de possuir suas peculiaridades, é constituído por três elementos principais de acordo com a perspectiva de Bakhtin: conteúdo temático, plano composicional e estilo.

Sob a ótica bakhtiniana, podemos dizer, de modo resumido, que o conteúdo temático pode ser compreendido como o assunto tratado em um gênero discursivo, ou seja, o seu tema; o plano de composição refere-se à estrutura formal propriamente dita presente em uma carta, artigo, conto, dentre outros; o estilo, por sua vez, leva em conta questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais.

Ao analisarmos estes elementos constituintes dos gêneros do discurso (tema, conteúdo composicional e estilo), algumas reflexões nos auxiliaram quanto ao entendimento de como o sujeito se apropria e produz um gênero discursivo, particularmente em relação ao conceito de

³¹ Forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas. (Cf. Bakhtin, 2000).

estilo. Segundo o autor, este está indissolúvelmente ligado ao enunciado, pois em qualquer esfera de comunicação verbal é individual e, por isso, pode refletir a individualidade de quem o produz. Todavia, é necessário ressaltar que nem todos os gêneros são igualmente capazes de refletir a individualidade. Os gêneros secundários, por sua vez, que requerem uma forma relativamente padronizada, oferecem condições desfavoráveis de expressão da individualidade, como, por exemplo, o gênero acadêmico, que pode refletir aspectos superficiais da individualidade de seu produtor, visto que se refere a tipos constituídos por características muito peculiares, como, por exemplo, uma resenha, um artigo científico, que exigem certa abstração, linguagem e estrutura específicas, e podem ainda refletir aspectos superficiais da individualidade de seu produtor.

De acordo com esses pressupostos, é possível concluirmos que o gênero não é identificado apenas por sua estabilidade linguística, mas também pela sua evidência em situações comunicativas recorrentes, de modo que essas duas características levam a determinada escolha de uso (MOTTA-ROTH, 2002). Assim, podemos inferir que o gênero acadêmico é produzido a partir da interação e de contexto da universidade, o qual exige o domínio de uma linguagem e estrutura específicas.

Segundo Novaes (2008, p.3), os gêneros discursivos configuram-se como “*cristalizações de práticas sociais que [...] foram se constituindo historicamente, na medida em que novas atividades foram realizadas pelos indivíduos*”. Desse modo, a seleção por determinado gênero do discurso, com propósitos comunicativos definidos em uma situação social específica, precisa seguir dois princípios: a concordância de suas características tipificadas sócio- historicamente e sua adaptação ao estilo próprio dos sujeitos – aspecto que colabora para a transformação dos modelos já estabelecidos. Dessa maneira, as intenções comunicativas do produtor do texto e a situação sócio comunicativa, na qual os participantes da situação de comunicação estão inseridos, são determinantes na seleção do gênero discursivo, de modo que o locutor remete-se ao intertexto para fazer essa escolha.

De acordo com a perspectiva de Koch (2003, p.55) o intertexto é “*constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações*”. Assim, podemos entender que a produção e a circulação do conhecimento humano são construídas por meio dos gêneros do discurso.

Desse modo, ao considerarmos a esfera acadêmica, de acordo com Motta-Roth (1998, p. 2), o domínio de vários gêneros, “*categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo*”, é o fator principal para que o graduando tenha

acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos. Em meio a esse processo, observamos alguns dos gêneros que circulam neste contexto, produzidos nas atividades disciplinares dos graduandos, como a resenha crítica, o TCC, a monografia, o artigo científico, entre outros, os quais são considerados, segundo a teoria de Bakhtin, como gêneros complexos, que necessitam de maior grau de abstração ou distanciamento com relação à esfera de circulação cotidiana, já que se trata de gêneros da esfera de circulação institucional.

Observaremos no capítulo de análise dos textos dos estudantes universitários, que há certa complexidade na apropriação destes gêneros complexos. Desse modo, notamos que há várias passagens nestes textos que apresentam certo cunho literário, o qual está ligado, conforme discutiremos, tanto à individualidade destes sujeitos de pesquisa quanto ao seu estilo. Essa questão é discutida por Bakhtin (2000), que discorre sobre o fato de os gêneros literários apresentarem maior grau de individualidade, visto que, no âmbito da Literatura, a grande diversidade de gêneros promove muitas possibilidades de expressão de individualidade. Pois, embora os gêneros literários se constituam como secundários, ou seja, complexos, e, teoricamente, não tenham relação imediata com a situação de comunicação, eles proporcionam maior liberdade em relação à linguagem (vocabulário, diálogos e pensamentos), criação de personagens, ambientes e enredos, possibilitando, dessa forma, a criação e expressão de diferentes estilos dos alunos.

Assim, podemos relacionar a teoria do autor à realidade de nossa pesquisa, pois percebemos que gêneros de cunho literário têm maior aceitação e apropriação por parte dos alunos, que, conseqüentemente, produzem-nos de forma eficaz, porque, ao fazê-lo, expressam seu estilo, sua individualidade. Por essa razão, a diversidade de gêneros pode revelar a variedade de aspectos relacionados ao estilo individual do produtor de discursos. Bakhtin (2000, p. 284) ressalta que para sabermos como se relacionam a língua e o sujeito, precisamos entender o que ocorre com o enunciado, visto que ele está entre ambos, assumindo sua individualidade em uma determinada esfera de comunicação:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente instável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (...) O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

Juntamente a essas reflexões, Bakhtin salienta que para entendermos melhor a relação existente entre estilo e gênero, é necessário compreendermos que esta relação está sempre

sofrendo contínuas mudanças, que se refletem na história. Desse modo, é importante ressaltar que os enunciados e os gêneros a que pertencem unem a história da sociedade à história da língua, pois, segundo o filósofo russo, a cada época de desenvolvimento da língua, há a proliferação de gêneros que engloba diversos tipos de esferas sociais, gerando modificações também nos contextos de comunicação.

Dessa forma, Bakhtin conclui que os gêneros discursivos não são criados a cada vez pelos falantes e, sim, transmitidos sócio- historicamente. Porém, os falantes, por sua vez, contribuem tanto de forma dinâmica para a preservação, como também para a permanente mudança e renovação dos gêneros, o que possibilita o uso de sua criatividade. Além disso, o uso, a apropriação e a manutenção dos gêneros discursivos promovem a manifestação e transformação de identidade do sujeito, se os considerarmos como instrumentos que, ao agirem sobre o falante, também o modificam e dependem de um conjunto de participantes e de suas vontades enunciativas ou intenções (SCHNEUWLY, 2004).

A compreensão de um enunciado requer dos interlocutores uma atitude responsiva ativa, em que cada um se coloca, alternadamente, no papel de ouvinte e de locutor. Todavia, segundo Bakhtin, a compreensão ativa pode ocorrer no ato de comunicação, como, por exemplo, uma conversa, ou pode ser retardada, na qual tudo o que foi ouvido e compreendido encontrará uma espécie de “eco” no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Esse tipo de compreensão caracteriza especialmente a maioria dos gêneros discursivos secundários, onde a compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta, seja qual for a forma de sua realização. Ou seja, o locutor espera de seu interlocutor uma resposta ativa como uma concordância ou objeção, por exemplo, formando uma cadeia de enunciados, componentes dos gêneros do discurso, que constituem a comunicação em si.

Porém, em gêneros discursivos específicos, o locutor toma para si apenas a compreensão relativamente passiva, não correspondendo ao protagonista real da comunicação verbal, pois o que lhe é representado como fato real da compreensão é um elemento abstrato, o qual, muitas vezes, não é compreendido pelo locutor. Assim, o papel dos princípios essenciais da comunicação verbal, baseada na interação dialógica ativa entre interlocutores, fica minimizado.

Em contrapartida, temos que lembrar de que todo enunciado, seja ele de qualquer gênero, é constituído historicamente, ou seja, todos têm conteúdos e formas que atingem o sujeito, dotados de significado trazido por outros sujeitos falantes. Embora essa alternância de sujeitos falantes seja presenciada de modo mais evidente no diálogo, ela existe entre os

enunciados das diversas esferas da atividade humana. Mas essa relação só é possível quando pressupõe o outro em relação ao interlocutor na situação de comunicação.

No entanto, Bakhtin, ao teorizar sobre os gêneros secundários, principalmente sobre os gêneros retóricos, ressalta que ocorrem fenômenos que parecem contradizer todos os princípios relacionados à produção e circulação de gêneros discursivos, pois é nestes, especialmente, que ocorre a simulação convencional da comunicação verbal, ou seja, não há alternância entre os sujeitos, que passam a incorporar os gêneros primários para construir o enunciado:

(...) todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância de sujeitos falantes). Tal é a natureza dos gêneros secundários. (BAKHTIN, 2000, p. 295).

Logo, a alternância dos sujeitos falantes, nos gêneros secundários, ocorre a partir da individualidade de cada um como autor, por meio de sua visão de mundo, criando fronteiras específicas entre aquilo que criam e o que já existe, obras de autores antecessores e contemporâneos, nas quais podem se apoiar, que podem completar, refutar, ou contradizer, mas sempre dialogando com elas, de forma que estabeleçam um diálogo abstrato, ou seja, sem que esses sujeitos estejam juntos e inseridos em um contexto real, promovendo a comunicação, visto que temos, de toda forma, a compreensão responsiva ativa.³²

Ao pensarmos nos gêneros acadêmicos, notamos esta questão da abstração discutida por Bakhtin, que caracteriza a complexidade no processo de apropriação, visto que fazem parte de práticas sociais que se configuram na universidade, em contextos específicos, institucionais, desvinculados de outras situações de comunicação. Logo, quando unimos essas reflexões à realidade encontrada pelos estudantes universitários em questão, compreendemos o porquê da existência de tal problemática³³.

Bakhtin explica ainda que a existência da compreensão responsiva, cuja presença é essencial nos gêneros secundários, depende de três fatores: o tratamento exaustivo do objeto de sentido, o intuito e as formas típicas de estruturação do gênero. O primeiro fator faz parte de várias esferas de comunicação, como na vida cotidiana, profissional, nas esferas criativas (especialmente nas ciências).

³² É, de resto, nesse mesmo sentido que se entende que os gêneros secundários são passíveis de mediação.

³³ Analisaremos com mais propriedade tais considerações a partir dos textos produzidos pelos graduandos em estudo no último capítulo.

Teoricamente, o objeto é inesgotável, mas quando se torna tema de um enunciado de uma obra científica, por exemplo, possui um acabamento relativo, em função do modo como são abordados o problema e os objetivos a atingir dentro do intuito do autor. Este segundo fator refere-se ao querer dizer do locutor, determina a escolha do objeto e seu tratamento exaustivo. Além disso, o intuito determina também a escolha do gênero em que o enunciado é estruturado, que está ligado ao terceiro fator: as formas estáveis do gênero.

O intuito, ou seja, o querer dizer do locutor se realiza a partir da escolha de um gênero discursivo, a qual é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação, das necessidades de uma temática e dos sujeitos envolvidos. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e subjetividade, adapta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Por isso, possuímos um vasto repertório de gêneros do discurso, orais e escritos, que, às vezes, são mais padronizados e estereotipados, dotados de maior ou menor maleabilidade e criatividade. Conseqüentemente, os gêneros de comunicação verbal cotidiana quase nos são dados como nos é dada a língua materna, pois adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua entre os sujeitos que nos cercam. Assim, os gêneros do discurso introduzem-se em nossa experiência e consciência, organizando nossa fala do mesmo modo que organizam formas gramaticais (BAKHTIN 2000).

A partir destas inquietações em relação aos gêneros discursivos, especialmente no que diz respeito aos gêneros secundários, seguindo e complementando a teoria de Bakhtin, Schneuwly (2004) propõe hipóteses sobre o desenvolvimento de gêneros para repensar a relação entre tipos e gêneros e mostrar a utilidade destas noções, colocando de outro modo alguns dos problemas difíceis na apropriação de discursos. Dessa forma, o psicólogo suíço ressalta que não é sua intenção fazer classificações acerca dos gêneros:

Não aumentarei aqui a lista já longa das classificações e tipologias nem discutirei seus limites frequentemente postos em evidência por numerosos autores. Tem-se, por vezes, a impressão de que tudo já foi dito neste domínio e sente-se como que um enfraquecimento da atenção sobre o tema. Talvez para insuflar nova vida à reflexão, minha finalidade aqui é a de recentrar o debate sobre outra problemática, ainda pouco explorada: quero propor algumas hipóteses sobre o desenvolvimento para repensar a relação entre tipos e gêneros; mostrar a utilidade destas noções para colocar de outra maneira alguns dos problemas difíceis da aquisição dos discursos. (SCHNEUWLY, 2004, p.21).

Em primeiro lugar, Schneuwly argumenta que o gênero é um instrumento socialmente elaborado, no sentido psicológico da palavra, no qual a apropriação corresponde ao

desenvolvimento das capacidades individuais sob a perspectiva do interacionismo social. Segundo o autor, a apropriação de gêneros constitui e transforma sujeitos e, conseqüentemente, capacidades individuais, atuando como instrumento mediador, materializador e representante de uma atividade³⁴.

Dessa forma, o gênero tem duas faces: na primeira, ele constitui-se no material existente fora do sujeito, materializado por sua própria forma e suas operações para as quais é destinado (artefato material ou simbólico: objeto); na segunda o sujeito intermedeia entre os esquemas de apropriação deste objeto e as situações de ação em que este objeto é utilizado. Quando um instrumento é apropriado, ele se torna mediador e transformador de uma atividade, cabendo ao sujeito construir seus esquemas de apropriação. Estes esquemas são plurifuncionais, pois, por meio deles, o instrumento permite ao sujeito diversas visões de mundo.

Mas, para que o instrumento seja mediador, transformador, precisa ser apropriado: “(...) *ele (o gênero) não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.*” (SCHNEUWLY, 2004, p.24) Ou seja, o sujeito precisa compreender seu funcionamento e utilidade para que possa fazer dele instrumento efetivo de comunicação.

Ademais, Schneuwly trata o gênero como instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem instituída que permite, ao mesmo tempo, a produção e compreensão de textos. (Cf. SCHNEUWLY, 2004, p. 27)

O autor, ainda, caracteriza o gênero segundo os pressupostos de Bakhtin: tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha do gênero é determinada pela esfera de atividade em que se encontra, as necessidades da temática ou dos participantes. Schneuwly ressalta que na teoria de Bakhtin há imediatez entre a escolha e a apropriação do gênero, não aparecendo a problemática dos esquemas de apropriação, pois, segundo ele, Bakhtin trataria da questão

³⁴ “A psicologia tende em geral a conceber a atividade do sujeito como acontecendo entre dois pólos: o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, por outro. Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o sujeito que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento, objeto socialmente elaborado, nesta estrutura diferenciada, dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de se comportar numa situação” (SCHNEUWLY, 2004: p.22).

como se a forma dos gêneros sempre tivesse estado semipronta, ou seja, não é dinamizada, ao dizer que os gêneros são dados e não criados pelo sujeito.

Outro debate de Schneuwly acerca da teoria bakhtiniana é o fato de o filósofo russo colocar o problema da adequação/adaptação do gênero à situação concreta de comunicação e não discutir sobre os mecanismos desta adaptação. Todavia, ao mesmo tempo, segundo Schneuwly, Bakhtin também toma o gênero como instrumento (Cf. Schneuwly, 2004, p.5), pois este se adapta ao destinatário e à situação de comunicação e, também, uma situação concebida suporta uma ação de linguagem somente na medida em que um gênero está disponível. Assim, Schneuwly conclui que:

Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis; a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva 'escrever um romance', assim como o conhecimento e o controle do machado é condição necessária da ação discursiva cortar uma árvore. Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero (em todo caso, parcialmente) para se persuadir tal pessoa de parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo. A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização desta tese. (SCHNEUWLY, 2004, p.28).

Schneuwly define o gênero como megainstrumento, visto que seus esquemas de apropriação podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto e cuja forma e possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico. Desse modo, o gênero constitui-se em um conjunto articulado de instrumentos de produção, que contribuem para a produção de objetos de certo tipo.

Partindo de suas considerações acerca dos gêneros primários e secundários, baseados nas teorias bakhtiniana e vigotskiana, Schneuwly propõe hipóteses sobre os mecanismos do processo de transferência da produção de linguagem entre crianças entre nove e dez anos de idade. Para o autor, os gêneros primários são estruturados na ação, bastam-se a si mesmos, funcionam por automatismo, determinando a forma da ação, constituindo-se na troca e na interação entre seus interlocutores, sem a real possibilidade de escolha. Por outro lado, os gêneros secundários não são controlados diretamente na situação de comunicação, não pelo fato de serem descontextualizados, mas por não possuírem contexto imediato e, por essa razão, necessitam de mecanismos de controle diferenciados dos gêneros primários.

Os gêneros discursivos, mais especificamente os gêneros primários, são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles

instrumentalizam a criança e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações, de modo que o instrumento se torne instrumento de ação. Mas, os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de diferentes e novas construções, e, conseqüentemente, mais complexas: gêneros secundários.

Assim, os gêneros secundários diferem dos primários por se constituírem em modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado, pois são mais complexos e autônomos em relação ao contexto em que aparecem. Por isso, resulta o problema de adaptação a esses gêneros, visto que o contexto é criado pelo texto (mais complexo), pois o sujeito precisa abstrair, ou melhor, simular situações em que esses textos, pertencentes aos gêneros secundários, sejam produzidos. A complexidade dos gêneros secundários aumenta à medida que se distancia do contexto da situação imediata, gerando cada vez mais a necessidade de se criar uma coesão interna ao texto.

De acordo com os pressupostos de Schneuwly (2004), isto se faz linguisticamente pela criação de instrumentos linguísticos que remetem a um contexto linguisticamente criado pelo texto e, se os meios de referência a um contexto linguisticamente criado caracterizam, por assim dizer, os gêneros secundários do interior, asseguram sua coesão interna e sua autonomia em relação ao contexto, outros meios asseguram, do exterior, seu controle, sua avaliação, sua definição. Assim, poder-se-ia quase classificar como regra que quanto mais um gênero é autônomo em relação a uma situação imediata, mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se complexifica. (Cf. SCHNEUWLY, 2004, p.30)

Segundo o autor, para que haja a apropriação adequada dos gêneros secundários se torna necessária a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais no imediatismo, no automatismo. Esses gêneros introduzem uma ruptura importante em relação aos gêneros primários, pois não são produzidos na situação imediata de comunicação. Sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato, por isso, sua apropriação não pode se fazer diretamente partindo de situações de comunicação mais corriqueiras. Além disso, de acordo com Schneuwly, esta situação não resulta direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de outras esferas, que tenham motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais.

É importante destacar que a existência dos gêneros secundários não anula, nem substitui os gêneros primários, mas, historicamente, no processo de desenvolvimento da linguagem, podemos concluir que a linguagem escrita sofre influência da linguagem oral. Ao mesmo tempo, os gêneros primários funcionam como instrumentos de criação dos secundários:

Esta ideia de construir a partir do que existe e de transformá-lo radicalmente pode ser precisada da seguinte maneira: a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos. Tomemos como exemplo o MAS de que falou Michel Fayol em sua contribuição (...). O aluno já o domina em situações ou gêneros primários, onde este desempenha um certo papel. Este instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado, etc.), função que não é mais exatamente a mesma que nos gêneros já dominados. O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para esta nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais esta função de mudança de perspectiva textual. (SCHNEUWLY, 2004, p.34).

Entretanto, segundo o autor, tais teorias são insuficientes, pois é necessário pensarmos na continuidade e ruptura que a passagem de um para outro gênero representa. Essa ruptura ocorre no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetos, a qual envolve a criação de uma zona proximal de desenvolvimento na linha de pensamento de Vygotsky (2001)³⁵. Schneuwly destaca que esta ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento, pois o tempo de ensino e de desenvolvimento tem diferentes durações.

Desse modo, segundo a teoria do autor, podemos concluir que a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o início, e sim o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Esta pode ser relativamente preparada localmente, pela aparição de alguns domínios novos que permitem à criança reestruturar localmente suas operações; mas, no fim, tornar-se-á necessário retrabalhar a totalidade do sistema e, logo, proceder a uma verdadeira revolução do sistema.

Essa revolução é baseada na autonomização de níveis de operação de linguagem e em possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário, além da possibilidade de escolha nestes diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades

³⁵ Em sua teoria, Vygotsky focaliza a relação entre ensino e desenvolvimento. O autor presume uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada em conjunto.

linguísticas diversas, de planos de texto e a possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos.

Para concluirmos nossa explicação das noções de gênero primário e secundário, vamos tomar como base o exemplo de Schneuwly (2004), em que ambos se encontram na dimensão implicado/autônomo. Em um primeiro nível de análise, em que esta dimensão corresponde, de certa maneira, aos gêneros primário e secundário, considera-se como implicado o gênero primário, visto que é produzido na situação de comunicação, o que não ocorre com o gênero secundário, sendo, portanto, autônomo em relação a esta. A reconstrução desta relação num nível superior, exprimível linguisticamente, permite a disposição desta dimensão, como ingrediente, no interior de qualquer gênero, ou seja, podendo tanto o gênero primário quanto o secundário ser implicado ou autônomo.

Assim, aquele que estava imediatamente dado como definido pela situação - estando mais ou menos implicado na situação - torna-se uma escolha à disposição do enunciador para reconstruir num nível superior uma relação mais ou menos ficcional com a situação pelas necessidades de um gênero complexo (ou, pelo menos, pelas necessidades de uma estratégia de comunicação integrada numa ação linguística complexa). Ou seja, à medida que a apropriação de um gênero se modifica, um gênero pode mudar de implicado para autônomo e vice-versa, como, por exemplo, a linguagem oral, em que um diálogo constitui-se um gênero primário, pois está implicado na situação de comunicação, mas quando temos um seminário, temos um gênero mais complexo, o qual não está tão implicado na situação de comunicação quanto o diálogo. O mesmo pode ocorrer na linguagem escrita em que uma carta pessoal, do gênero primário, e um artigo científico, do gênero secundário, por exemplo, também ocupam níveis diferentes de implicação na situação de comunicação. Desse modo, esta relação se instaura, igualmente e cada vez mais, também para outras dimensões textuais. (Cf. SCHNEUWLY, 2004, p.36)

Segundo Schneuwly, as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção - seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários. Ou seja, os tipos de texto têm sempre duas faces: uma operação psicológica de escolha dentro de um conjunto possível e uma expressão linguística desta escolha no nível linguístico. Portanto, constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos

gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade (Cf. Schneuwly, 2004, p.37).

Seguindo estas teorizações sobre os gêneros primários e secundários, faremos um estudo mais detalhado acerca dos gêneros acadêmicos para compreendermos melhor como se constituem e como são produzidos pelos sujeitos. A partir das concepções que serão explanadas, será possível observar como os estudos que se reportam aos gêneros acadêmicos são relativamente recentes, carecendo de novas pesquisas, principalmente no Brasil.

2.2.2 Gêneros acadêmicos: descrição e teorização a partir de John Swales e Charles Bazerman

De acordo com Motta-Roth (1999), a dificuldade dos pesquisadores do contexto acadêmico na publicação de textos do gênero acadêmico tem motivado vários trabalhos que têm como foco o ensino de línguas para fins acadêmicos, como o estudioso Swales, por exemplo, linguista britânico que concentra suas pesquisas especialmente para gêneros do discurso realizados no ambiente acadêmico. No Brasil, principalmente, tem crescido tal discussão sobre esta questão e os pesquisadores tem tomado como base a literatura estrangeira para esclarecer tais ocorrências, como Bhatia, Swales e Bazerman.

Desse modo, a autora ressalta a importância de uma reflexão mais atenta também no Brasil para o estudo de línguas voltado para fins acadêmicos para que possamos ter mais elementos sobre como ocorre a apropriação de gêneros discursivos no contexto acadêmico nacional, definindo o gênero discursivo como “*texto construído em estágios retóricos, com forma e objetivo comunicativo sistematicamente associados a um contexto social onde uma dada atividade humana está se desenvolvendo*” (MOTTA-ROTH, 1999, p.1 e p.2).

Swales (1990), a cuja obra já fizemos menção anteriormente, trata do gênero que circula na esfera acadêmica, abordando sua concepção sociorretórica e destacando seu propósito comunicativo e relação intrínseca com uma comunidade discursiva. Desse modo, considera todos os problemas sociais envolvidos, visando à inserção de antigos e novos pesquisadores dentro do contexto acadêmico.

Portanto para o autor, assim como para outros linguistas, o texto precisa ser compreendido a partir de seu contexto e não apenas por meio da análise de seus elementos linguísticos. Ou seja, o conhecimento pautado somente a partir do texto em si não é suficiente para um sujeito escrever no contexto acadêmico, sendo necessário que haja também a percepção sobre qual gênero está sendo trabalhado e suas características peculiares, a partir

das situações comunicativas em que ele é produzido. É a partir dessas reflexões que o autor salienta a importância da concepção de gênero para o trabalho com a produção de textos não apenas na academia, mas em outros contextos, como os profissionais, escolares e científicos.

Entretanto, o autor alerta sobre a problemática que envolve o conceito de gênero e, assim, propõe características que definem o gênero (SWALES, 1990). Em vista da complexidade da teoria do autor, partilharemos a análise de sua obra acerca dos gêneros, realizada pelas autoras Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), que nos auxiliam na compreensão das concepções de Swales sobre os gêneros do discurso.

Em resumo, Swales (1990) primeiramente coloca que o gênero é uma *classe de eventos comunicativos*, o que significa dizer que é formado por discursos, participantes, função e contexto onde há atividade de interação linguística, na qual a linguagem verbal tem papel fundamental. Nesta característica, os eventos comunicativos recebem influências do discurso dos sujeitos participantes, dos seus objetivos interacionais e do contexto em que são colocados. No entanto, o autor alerta que as atividades interacionais em que a linguagem verbal seja incidental não podem ser concebidas como eventos comunicativos. Para conceber melhor tais reflexões o autor apresenta exemplos, como atividades físicas envolventes em que haja gritos de incentivo à realização da atividade, atividades que envolvam formas não verbais como: olhar a pintura de um quadro ou ouvir uma música (SWALES, 1990, pp. 45 e 46).

A segunda característica proposta por Swales, a qual destaca como a mais importante na definição do gênero discursivo é que em uma classe dos eventos comunicativos, estes eventos compartilham uma intenção comunicativa. Assim, o autor fala que os gêneros são produzidos com a finalidade de atingir metas, objetivos. Todavia, dependendo da atividade realizada, tal intenção pode não estar expressa e, desse modo, pode ser difícil seu reconhecimento.

Como terceira característica Swales nomeia como *Exemplares ou instâncias de gêneros variam em sua prototipicidade*³⁶ (SWALES, 1990, p.49), a qual se refere à participação de um sujeito em um determinado evento discursivo como constituinte de um gênero discursivo específico, desde que haja “*um conjunto de propriedades simples que são individualmente necessárias e suficientes para identificar cumulativamente todos os membros e também apenas os membros de uma categoria especial de tudo o mais no mundo*”³⁷

³⁶ Tradução nossa. Excerto na língua original: “*Exemplars or instances of genres vary in their prototypicality*”.

³⁷ Tradução nossa. Excerto na língua original: “*(...)in theory at least, it is possible to produce a small set of simple properties that are individually necessary and cumulatively sufficient to identify all the members and only the members of a particular category from everything else in the world*”.

(SWALES, 1990, p.49). Como exemplo, o autor refere-se a um pássaro que pode ser definido como um animal com características peculiares, como penas e asas, põe ovos, etc.

Assim, diversas espécies de pássaros podem ser consideradas como pássaros por apresentarem tais características comuns, porém, entre eles há aqueles que se aproximam por possuírem elementos definidores. Ao tratar deste exemplo, o autor explica que os indivíduos mais típicos de uma categoria são os prototípicos, que possibilitam aos linguístas encontrar maneiras de produzir significados de um gênero específico sem se preocuparem com a semelhança entre os grupos de gêneros.

A quarta característica se refere à *Razão ou lógica subjacente ao gênero*, que significa que os membros de uma comunidade reconhecem o gênero em sua lógica, propósito. Essa lógica existe pelo fato de servir a um propósito que sua comunidade reconhece, assim, segundo o autor³⁸:

Membros determinados das comunidades discursivas empregam gêneros para realizar comunicativamente as metas de suas comunidades. O conjunto compartilhado de propósitos de um gênero é, assim, reconhecido - em algum patamar de consciência por parte dos membros estabelecidos do discurso da comunidade familiar. Eles podem ser apenas parcialmente reconhecidos como membros aprendizes, e eles podem ser reconhecidos ou não reconhecidos por não membros (SWALES, 1990, pp. 52 e 53).

Desse modo, toda razão, emprego e estruturação de um determinado gênero englobam a decisão sobre quais tópicos são importantes para um grupo e também os elementos discursivos que devem ser escolhidos para expressar determinadas funções, assim o gênero lança expectativas a respeito do discurso mais apropriado a ser utilizado por uma comunidade.

A quinta característica diz respeito à *Nomenclatura para gêneros da comunidade do discurso* como importante recurso para identificar elementos específicos de um gênero que seja empregado por um grupo de membros desta comunidade discursiva. Desse modo, por meio dos nomes, é possível haver interação entre os membros de tal comunidade de acordo com as suas expectativas a partir do gênero empregado. Ao falar sobre a nomenclatura, Swales (1990, p.55) diz que:³⁹ *No que diz respeito aos gêneros acadêmicos, muitos, senão a*

³⁸ Tradução nossa. Excerto na língua original: “Established members of discourse communities employ genres to realize 1” communicatively the goals of their communities. The shared set of purposes of a genre are thus recognized - at some level of consciousness by the established members of the of the parent discourse community; they may be only partly recognized apprentice members; and they may be either recognized or unrecognized by non-members”.

³⁹ Tradução nossa. Excerto na língua original: “As far as academic genres are concerned, many, if not most, are terms that incorporate a pre-modifying nominal of purpose: introductory lecture, qualifying exam, survey article, writing workshop”.

maioria, são expressões que incorporam uma espécime de propósito pré-modificadora: palestra introdutória, exame de qualificação, o artigo de pesquisa, oficina de escrita.

A partir das características apresentadas por Swales (1990), é possível compreender melhor como os gêneros discursivos se configuram e são apropriados, especialmente os acadêmicos, pois o autor ressalta-nos que é apenas na interação e nas condições estabelecidas pelos membros de uma comunidade discursiva que o gênero e a participação destes sujeitos são ou não apropriados. Dessa maneira, dentro de um contexto comunicativo, de acordo com uma atividade específica, ocorre o processo de apropriação, envolvendo as características dos gêneros e as expectativas dos sujeitos envolvidos.

Assim como Swales, Bazerman também partilha da concepção que toma o gênero além de sua análise linguística e textual, buscando outros aspectos para estudar de modo mais aprofundado as questões que permeiam a análise dos gêneros do discurso:

Essa identificação de gêneros através de características é um conhecimento muito útil para interpretarmos e atribuímos sentido a documentos, mas isso nos dá uma visão incompleta e enganadora do gênero. Ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo os gêneros como atemporais e iguais para todos os observadores. (...) A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. (BAZERMAN, 2009, p.31).

Ao falar sobre os gêneros no contexto acadêmico, Bazerman (2009) exemplifica um *conselho acadêmico de uma universidade*, no qual estão envolvidas várias situações, uma sequência de eventos e, conseqüentemente, diversos textos são elaborados. Para o autor, a partir de tais textos são produzidos também fatos sociais, que existem a partir da circulação de textos em tal contexto, como, por exemplo: requerimentos de graduação, programas de definição de disciplinas, matrícula de cada aluno, etc. A partir da articulação destes textos e as situações específicas deste contexto, há estruturas sociais e gêneros que são altamente tipificados, dos quais são criados “*fatos sociais que afetam ações, direitos e deveres das pessoas*”. Para explicitar tal processo, o autor define os fatos sociais como:

(...) as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação. As pessoas, então, agem como se esses fatos fossem verdades. (...) Se as pessoas acreditam que seu país foi ofendido ou ameaçado por um outro país, elas podem até ir à guerra baseadas naquilo que acreditam ser um fato. (...) Frequentemente os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que tais enunciados possuem. (BAZERMAN, 2009, pp.23-24).

Segundo o autor, muitos fatos sociais dependem dos atos de fala, que são resultado de palavras ditas em tempo adequado, em circunstâncias certas e pela pessoa apropriada. Assim, os atos de fala são incorporados pelos enunciados e atuam em três níveis que se diferem: o *ato locucionário*, o *ato ilocucionário* e o *ato perlocucionário*.

O primeiro, o *ato locucionário*, se refere ao que é realmente dito, ou seja, o conjunto de palavras expressas e seu significado direto. O *ato ilocucionário* diz respeito às palavras não ditas explicitamente, como a ironia, um pedido ou uma ordem indireta, porém que manifestam sua intenção. Por último, o *ato perlocucionário*, que se refere ao modo como as pessoas recebem e reagem aos dois atos anteriores. A análise de três níveis de atos de fala – “*o que foi literalmente dito, o ato pretendido e seu efeito real*” (BAZERMAN, 2009, p.27) – pode ser aplicada a textos escritos.

Desse modo, de acordo com Bazerman, além da compreensão e funcionamento dos gêneros dentro de contextos específicos e seu emprego de modo a satisfazer as necessidades e expectativas de uma dada situação de comunicação, é importante que o sujeito compreenda os atos e fatos criados pelos textos, a fim de que perceba “*quando determinados gêneros, aparentemente bem produzidos, não funcionam, quando não fazem aquilo que precisavam fazer*” (BAZERMAN, 2009, p.22).

Ao falar sobre os textos que não funcionam, o autor se refere à falta de coordenação entre nossas ações nas situações de comunicação que ocorrem de modo mais grave na escrita, pois não há como demonstrar por meio de gestos aquilo que queremos transmitir e, ao mesmo tempo, não conseguimos visualizar a recepção do outro que recebeu nosso texto e, assim, não alcançamos nosso propósito comunicativo. Assim, o teórico nos explica como devemos agir para evitar tal carência de coordenação:

Uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecíveis como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontramos numa situação similar, a tendência é falar e escrever alguma coisa também similar. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. (...) Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto reforçadoras emergem como *gêneros* (BAZERMAN, 2009, p.29).

A partir da tipificação dos gêneros, conforme se refere o autor, é importante que os contextos nos quais estamos inseridos também sejam tipificados. Tal procedimento de

tipificação permite que exista certo modelo e significado nos contextos em que as situações comunicativas ocorrerão, direcionando os tipos de ação dentro deste processo. Dessa forma, os enunciados também são padronizados às circunstâncias de comunicação e é possível indagar as possíveis reações das pessoas diante de tais tipificações e formas padronizadas.

Podemos entender, assim, que dentro do *contexto acadêmico*, os gêneros, enquanto fatos sociais, que envolvem atos de fala, ao serem tipificados e padronizados precisam ser reconhecidos e produzidos pelo público acadêmico (professores, alunos, participantes do ambiente acadêmico) de forma típica, para que os propósitos comunicativos, dentro de cada evento discursivo na academia, sejam alcançados, de modo que os três níveis de atos de fala atuem de modo pleno e eficaz. Portanto, atingirá a compreensão do outro a partir daquilo que lhe foi dito, a intenção comunicativa do sujeito será concluída e terá um efeito positivo.

Todavia, *“mesmo no interior de formas padronizadas, as pessoas tentam expressar suas características individuais e tornar seus currículos de certa forma diferentes e memoráveis, para assim distingui-los dos demais”* (BAZERMAN, 2009, p.30). Ou seja, embora as pessoas tendam a seguir tipificações, o autor atenta para o fato de haver inovações destas e, conseqüentemente, novos seguidores, formando conjuntos e sistemas de gêneros, que trataremos em seguida.

Ao aprofundar seus estudos acerca dos gêneros, Bazerman trata destes como *“fenômenos de reconhecimento psicossocial, que fazem parte de processos de atividades socialmente organizadas”* (BAZERMAN, 2009, p.31) e complementa, definindo-os como:

(...) fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre o modo como elas realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Desse modo, para caracterizar de que modo os gêneros se configuram e como são utilizados nos diversos contextos e atividades sócio comunicativas, Bazerman propõe, conforme já apontamos antes, algumas concepções, que envolvem diferentes aspectos acerca dos gêneros, a saber: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades.

Ao descrever o modo como os gêneros se situam nas diversas esferas sociais, e tipificam-nas, podemos considerar os conceitos de conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades propostos por Bazerman (2009). De acordo com os pressupostos do autor, em resumo, *um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que um uma pessoa num determinado papel tende a produzir.* (BAZERMAN, 2009, p.32). Desse modo, a partir

do conjunto de gêneros que um profissional produz, é possível saber quais atividades são realizadas em seu trabalho. Do mesmo modo que um aluno dentro de uma determinada disciplina precisa compreender e se apropriar dos tipos de textos, bem como as competências e as habilidades de aprendizagem, com os quais irá se comunicar com o professor e os colegas de modo que possa ser avaliado.

O *sistema de gêneros* pode ser considerado como os vários conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que exercem atividades semelhantes de modo organizado, sendo parte de um *sistema de atividades*, que encaixam e organizam a produção dos gêneros e ocorrências do contexto social em que estão inseridos. Assim:

Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações. Em algumas situações, os gêneros orais dominam, mas quando você se desloca para cima na escala educacional e entra no mundo profissional, o sistema de gêneros escritos se torna especialmente importante. Em algumas atividades os aspectos físicos assumem um papel altamente visível e central, e os gêneros orais e escritos se tornam mais periféricos ou de suporte do que centrais (BAZERMAN, 2009, pp.33 e 34).

Ao relacionar o sistema de gêneros ao sistema de atividades, o autor considera todas as práticas que as pessoas efetuam, em conjunto com a produção de textos que auxiliam na realização de tais práticas. No âmbito da educação, por exemplo, o foco está no modo como os alunos desenvolvem conceitos e conhecimento por meio da solução de problemas, de que maneira as atividades de orientação tornam possível que os alunos adquiram conhecimento e momentos de aprendizagem; como os orientadores auxiliam no processo de aquisição e construção da aprendizagem e com quais objetivos as habilidades dos alunos são avaliadas.

Portanto, para o autor, os textos quando inseridos em um dado contexto criam realidades e, quando bem sucedidos, fatos sociais, que:

(...) consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos os vários tipos de texto se acomodam em conjuntos de gêneros, dentro de sistema de gêneros, os quais fazem parte de um sistema de atividades humanas (BAZERMAN, 2009, p.22).

A partir da compreensão dos gêneros e seu funcionamento nos seus sistemas e contextos sociais, é possível que o escrevente compreenda quais são as necessidades da situação de comunicação e, desse modo, os gêneros produzidos atendam às expectativas dos outros. Assim, para Motta-Roth (1999), os gêneros acadêmicos podem ser caracterizados

como aqueles que são produzidos na academia, tais como artigos, resenhas, e-mails, comunicações, dissertações, teses, os quais medeiam o saber instituído. Também são produzidos pelos sujeitos, que podem ser professores, estudantes, enfim, aqueles que pertencem à esfera acadêmica em geral.

Para reconhecermos tais gêneros de modo que possamos ultrapassar as características textuais e estruturais dos gêneros, conforme Bazerman (2009), é possível utilizar conceitos analíticos linguísticos, retóricos ou organizacionais menos óbvios para examinar um conjunto de gêneros para que possam ser revelados padrões para estabelecer relações entre eles. Outro aspecto que pode ser examinado, segundo o autor, é que sejam avaliados os diferentes contextos e momentos em que um determinado conjunto de gêneros foi produzido, o que permite que sejam observadas as variações das formas dos textos, diferenças em relação a situações e interação nas quais estes textos foram produzidos, a partir de suas semelhanças e distinções, fazendo-se um recorte histórico de um mesmo gênero a fim de averiguar suas transformações, a partir das mudanças das áreas científicas e do contexto histórico. Um exemplo são os primeiros artigos científicos que eram semelhantes a cartas muito diferentes dos contemporâneos.

Outra abordagem sugerida pelo autor é que seja feita a coleta de informações acerca de como os sujeitos compreendem gêneros com os quais não estão familiarizados. Também é importante que seja feita uma pesquisa etnográfica no contexto de produção de tais gêneros, como sala de aula, trabalho ou em um ambiente onde haja a circulação de textos, a fim de observar além de informações explícitas, também as implícitas.

A partir de tais aspectos abordados, que devem ser considerados no estudo dos gêneros, Bazerman oferece alguns procedimentos metodológicos para elaborar sua pesquisa, a saber: a organização dos objetivos e questões para determinar o foco de investigação, a definição do corpus, a seleção e aplicação de ferramentas apropriadas para a análise do corpus.

Apesar de tantas conceituações e métodos que tentam descrever e caracterizar os gêneros do discurso, “*nunca conseguimos chegar a taxonomias estáveis (além do ‘conhecimento comum’) ou a uma definição de qualquer gênero que satisfaça mais do que a umas poucas pessoas por pouco tempo*”. (BAZERMAN, 2009, p.48) Tal fato ocorre devido à criação de cada sujeito, a qual é responsável por marcar um gênero com características peculiares ao autor, por isso se torna, assim, difícil estabelecer padrões acerca de um determinado gênero, sem perder a riqueza do texto, que é constituída pelos recursos pessoais e únicos de cada sujeito, que trazem inúmeros aspectos a ser considerados. Desse modo,

Bazerman sugere que o gênero seja analisado historicamente, pois “(...) *conduz o conceito de gênero de um fato essencial que reside nos textos a um fato social, real, na medida em que as pessoas o tomam como real e na medida em que essa realidade sócio psicológica influi na sua compreensão e no seu comportamento, dentro da situação como elas a percebem* (BAZERMAN, 2009, p.50)”.

Tal concepção do gênero como fato social considera a influência de outras áreas acerca da tipificação social, cultural e psicológica, a saber: a Psicologia, Sociologia e a Antropologia. Podemos observar esta interação na Retórica e na Linguística Aplicada, que elaboraram meios de estudar os gêneros a partir das Ciências Sociais com o objetivo de investigar, por meio de tipos de textos produzidos em todo o mundo, de que modo estes circulam e são produzidos, de modo que alcancem êxito na efetivação de seus papéis.

Outro aspecto levantado pelo autor é a questão da interação individual, em determinados contextos, e modelos mais abrangentes de práticas sociais que se parecem com sistemas, as quais devem ser consideradas relevantes, ao fazer referência a *alunos que estão aprendendo ações de letramento necessárias, mas localizadas*. (BAZERMAN, 2009, p.51). Desse modo, em todas as áreas há investigações de métodos que possam auxiliar na compreensão de tais relações, práticas sociais e interações, nas quais os gêneros estão arraigados.

Embora estas questões sejam tratadas comumente na área de estudos literários, segundo o autor, outras áreas dentro das Ciências Humanas também têm desenvolvido pesquisas referentes a estas problemáticas, especialmente na área de estudos culturais. No que diz respeito à Linguística, “*as preocupações com a linguagem em uso e a análise do discurso têm renovado o interesse no gênero como meio de organizar os aspectos linguísticos em relação à ação situada*”. (BAZERMAN, 2009, p.58).

Dentre vários pesquisadores e escritores de diversas áreas dentro da Linguística, que realizam estudos sobre os gêneros, Bazerman cita Fairclough (1992) ao falar a respeito de sua investigação crítica acerca das ideologias relacionadas aos vários gêneros públicos, em resumo, seus pressupostos consideram, a partir de um determinado contexto, a linguagem como discurso (a relação entre discurso, hegemonia e ideologia).

É importante retomar Swales (1990) que, ao desenvolver seu modelo de Análise de Gênero, refere-se à contribuição das teorias e métodos de pelo menos oito campos de estudo diferentes, que compõem seus pressupostos. Dentre eles, o autor cita a Análise Crítica do Discurso, que auxiliou com sua teoria de análise de texto para a elaboração da Análise de Gênero, pois busca analisar as características discursivas particulares dos gêneros (SWALES,

1990, p. 18). Os estudos em relação aos contextos de escrita, por sua vez, trazem sua contribuição ao propor que, para entender um texto, é preciso compreender também a atividade social e intelectual da qual esse texto faz parte (BAZERMAN, 1988, p.4).

Diante de tantas teorias, lançaremos mão de aspectos diversos e de conceitos desenvolvidos pelos autores aqui citados. Porém, como trataremos de questões ligadas ao poder e à ideologia dentro dos textos em estudo, que envolvem o contexto acadêmico, consideramos primordial para nossa investigação discorrermos acerca da Análise Crítica do Discurso, bem como sua trajetória histórica até os dias atuais. Almejamos, ainda, compreender melhor tais fenômenos que aparecem nos gêneros do discurso para que, assim, possamos adotar alguns de seus métodos que nos auxiliem em nossa análise no último capítulo.

2.3 Percurso histórico da ACD e a análise tridimensional proposta por Norman Fairclough

A concepção da Análise Crítica do Discurso (ACD) foi desenvolvida, a partir da década de setenta, como uma forma de análise do discurso e do texto que identificava a função da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Até então, havia alguns movimentos que realizavam estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise, dentre eles: na Grã-Bretanha a “linguística crítica”, que articulava as teorias e os métodos de análise textual da “linguística sistêmica”, de Halliday, com teorias sobre ideologias; na França, Pêcheux e Jean Dubois elaboraram uma concepção da análise de discurso, utilizando como modelo, especialmente, o trabalho do linguista Zellig Harris e a reelaboração da teoria marxista sobre a ideologia, feita por Althusser, que ficou conhecida como Análise do Discurso Francesa (ADF).

De acordo com Fairclough (2001), a abordagem britânica apresenta pouca ênfase nos conceitos de ideologia e poder, enquanto a francesa destaca o ponto de vista social, deixando de lado a análise linguística, todavia, ambas as concepções têm uma visão estática das relações de poder, ressaltando o “*papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes*” (FAIRCLOUGH, 2001, p.20). Desse modo, as lutas e as transformações de poder não têm destaque, e, conseqüentemente, a linguagem é tomada como ela mesma, a partir de sua função.

Devido à limitação de tais estudos em Análise do Discurso (AD), nasce a Análise Crítica do Discurso (ACD) na década de 1990, que tem como marco de nova vertente

linguística a publicação da revista de Van Dijk, “*Discourse and Society*”, em 1990. Porém, é importante ressaltar publicações anteriores: “*Language and power*”, de Norman Fairclough, em 1989; “*Language, power and ideology*”, de Ruth Wodak, em 1989; e a obra de Teun van Dijk sobre racismo, “*Prejudice in discourse*”, em 1984.

Na Análise Crítica do Discurso são imprescindíveis as descrições e teorizações dos processos e das estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto “*como uma descrição das estruturas sociais e os processos nos quais os grupos ou indivíduos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos*”. (WODAK, 2003, p.19, tradução nossa). Além disso, segundo a autora, a relação entre o texto e o contexto social não é vista de modo determinista:

[...] a ACD trata de evitar o postulado de uma simples relação determinista entre os textos e o social. Tendo em consideração as intuições de que o discurso se estrutura por dominação, de que todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, isto é, que se acha situado no tempo e no espaço, e de que as estruturas de dominação estão legitimadas pela ideologia de grupos poderosos, o complexo enfoque que defendem os proponentes [...] da ACD permiti analisar as pressões provenientes de cima e as possibilidades de resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais (WODAK, 2003, pp. 19-20, tradução nossa).

Assim, os estudiosos que utilizam a ACD tomam-na como uma teoria, método ou, até mesmo, como uma concepção teórica que versa sobre a linguagem, que a partir de um determinado contexto social, no qual é concebida como discurso, são estabelecidas diversas relações, que dão enfoques diferentes a cada tipo de situação analisada pelos analistas críticos do discurso. Dessa maneira, a Análise Crítica do Discurso pode ser considerada como:

(...) uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003, p.185, tradução nossa).

Segundo Wodak (2003), a partir dos propósitos da ACD é importante que haja um trabalho interdisciplinar, a fim de compreender de modo pleno como a linguagem se manifesta, bem como na constituição e transmissão de conhecimento, na organização das instituições sociais e no exercício do poder. Assim, dentro desta concepção de linguagem, a

dimensão do poder é tida como condição capital da vida social, pelos analistas críticos do discurso, visto que “*A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas linguísticas em diversas expressões e manipulações do poder*”. (WODAK, 2003, p.31, tradução nossa).

Além disso, outra premissa necessária para a ACD é que os resultados obtidos nas pesquisas sejam aplicados de algum modo, desde palestras realizadas para profissionais de áreas afins ou diferentes, que possam utilizar tais análises em suas investigações, até textos escritos que possam registrar as experiências, constatações para a elaboração de livros didáticos.

A partir das posições teóricas da Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2003, p.184) cita seus principais pontos que devem ser considerados:

- a. Centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico;
- b. Identificar os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los, mediante a análise: da rede das práticas em que estão localizados, da relação de semiose que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata, do discurso (análise estrutural – a ordem do discurso, análise interacional, análise interdiscursiva, análise linguística e semiótica);
- c. “Considerar se a ordem social (a rede de práticas) ‘reclama’ em certo sentido o problema ou não” (pág. 184, tradução nossa, destaque do autor);
- d. Identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos;
- e. Refletir criticamente sobre a análise.

Seguindo esta metodologia, o autor pontua os conceitos básicos da ACD, a saber: discurso, contexto, sujeito, identidade, intertextualidade e interdiscursividade, crítica, ideologia e poder, que caracterizam o modelo tridimensional proposto por Fairclough. O discurso, por sua vez, corresponde a dimensões textuais que, tradicionalmente, carregam conteúdos, significados, assuntos, conforme o autor:

Há uma boa razão para usar “discurso” em vez desses termos tradicionais: um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos (FAIRCLOUGH, 2001, p.64, destaque do autor).

Desse modo, o autor discorre sobre a natureza dialética existente entre o discurso e a estrutura social, culminando em um contraponto entre a determinação do discurso e sua construção social. O discurso em si é reflexo de uma realidade mais profunda, enquanto junto

ao contexto social é considerado como fonte social. Desse modo, a constituição discursiva de um contexto é resultado de uma prática social, a qual está ligada a estruturas sociais concretas e, também, direcionadas a elas.

Fairclough (2001) também destaca o discurso como prática política e ideológica. Assim, enquanto prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

O discurso se realiza em um determinado contexto, o qual é definido, para a ACD como imprescindível, pois há nele elementos sócio- psicológicos, políticos e ideológicos, envolvendo, assim, a interdisciplinaridade em sua análise, visto a variedade de áreas que o permeiam. Fairclough (2003) refere-se também ao fato de os discursos serem históricos e, por isso, só podem ser compreendidos por meio da análise de diferentes contextos.

A noção de sujeito também é muito importante dentro da ACD, conforme Fairclough (2001), os sujeitos podem comparar e, de modo gradativo, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, ou seja, os sujeitos sociais são ajustados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de reajustar e reestruturar essas práticas.

Ao pensar em sujeito, o autor chama a atenção para a identidade, a qual se relaciona com a origem social, gênero, classe, atitudes, crenças de uma pessoa, e é constituída a partir das formas linguísticas e dos significados que o sujeito seleciona, transferindo-se à maneira como o produtor de um texto (editor) retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade e outra para esse locutor.

Outros conceitos da Análise Crítica do Discurso muito explorados são os de intertextualidade e interdiscursividade, pois é por meio delas é que são analisadas as relações de textos e discursos. Desse modo, há um diálogo entre os textos e discursos, no qual, os textos, assim como para a concepção de Bakhtin (2000), “respondem” a textos anteriores e, também, antecipam textos posteriores.

Outros elementos básicos para a ACD são as noções de crítica, ideologia e poder. A crítica pode ser compreendida, de acordo com Wodak (2003), como consequência dos dados tomados a partir de uma dimensão social e diante de uma atitude política, com o foco na autocrítica. A ideologia estabelece relações desiguais de poder, referem-se “às formas e aos processos sociais em cujo seio, e por cujo meio, circulam as formas simbólicas no mundo

social” (WODAK, 2003, p.30, tradução nossa), pois, assim, por meio da ideologia a ACD pretende desmitificar os discursos. A noção de poder é expressa e classificada pela linguagem, tal conceito aparece de acordo com os usos que as pessoas fazem da linguagem e suas competências. De acordo com Wodak, o poder pode ser concorrido em certas situações:

Nos textos, as diferenças discursivas se negociam. Estão regidas por diferenças de poder que se encontram, por sua vez, parcialmente codificadas no discurso e determinadas por ele e pela variedade discursiva. Como consequência, os textos são com frequência arenas de combate que mostram as pistas dos discursos e das ideologias encontradas que contenderam e batalharam pelo predomínio (WODAK, 2003, p.31, tradução nossa).

O autor ressalta ainda que embora o conceito de poder não tenha origem a partir da linguagem, é por meio da linguagem que esta noção é utilizada para valer-se ou até mesmo ser modificada. Assim, o poder se constitui não apenas no interior de um determinado texto, mas também no domínio do sujeito que pode ter em um contexto social, por meio do texto. De acordo com Meurer (2005), os analistas críticos do discurso acreditam, desse modo, que o poder está presente na natureza característica da linguagem, a qual tanto organiza quanto forma a sociedade.

Seguindo estas concepções, Meurer (2005) ao teorizar acerca da ACD, enfatiza a questão dos gêneros do discurso. A ACD tem como proposta estudar o papel da linguagem em geral: na produção, manutenção e mudança de relações sociais de poder, e não aos gêneros textuais especificamente. Desse modo, o autor destaca a importância do surgimento de novos estudos acerca dos gêneros, pois eles são intermediadores das práticas sociais e participam da constituição das relações sociais, de valores, de identidades:

O termo gênero é usado por Fairclough para designar um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou artigo científico (MEURER, 2005, p. 82).

Isso significa que a escolha e apropriação dos gêneros têm estreita relação com a noção de hegemonia, pois sua seleção e apropriação dependem das formas de dominação existentes. Assim, os gêneros influenciam discursos, possuem formas e funções que refletem

ou criam diferentes tipos de produção e interpretação, representando e instituindo realidades, baseadas em ideologias e hegemonias, repercutindo em relações sociais, crenças, conhecimentos e identidades ou posições sociais dos sujeitos na sociedade:

Os gêneros textuais (...) têm estreita relação com a noção de hegemonia. Por quê? Por que a escolha de textos e o seu modo de uso dependem frequentemente das formas de dominação estabelecidas, isto é, quem possui mais, ou menos, poder em determinadas circunstâncias. Pensemos, por exemplo, nos textos usados nas escolas. Quais são eles, quem os escolhe ou determina? Não apenas os professores (principalmente) e alunos, mas também determinações que vêm de práticas discursivas mais amplas, pertencentes ao discurso que engloba, por exemplo, o programa da escola, as normas da secretaria, da prefeitura, ou do estado, os PCNs ou o MEC (...) (MEURER, 2005, pp. 91- 92).

Para a ACD, a linguagem é parte irredutível da vida social, ligada a outros elementos desta. Assim, a ACD tem como objetivo unir na pesquisa a inspiração da teoria social com a análise de textos, oscilando entre o foco em textos específicos e o foco na ordem do discurso (estrutura social da linguagem) que é relativamente estável e é parte da estrutura e da rede relativamente estável de práticas sociais. Na ACD, o discurso é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos (C.f. MEURER, 2005, p. 88).

Fairclough interessa-se particularmente pela mudança social contemporânea (globalização, pós-modernidade, sociedade da informação, economia do conhecimento, novo capitalismo, sociedade de consumo). Há muitas ramificações no que diz respeito a essas mudanças, as quais chegam à educação, na política, na produção artística, etc.

É nesse meio que se encontram diferentes ideologias⁴⁰, que contribuem para estabelecer relações de poder, dominação e exploração. A ideologia está intimamente ligada à hegemonia⁴¹, pois dependendo do modo com que o poder alcança o consenso, as representações (identidades, interesses) transformam-se de particulares em universais. Ao mesmo tempo, há o estabelecimento, manutenção ou contestação do domínio social de grupos sociais particulares, com a busca de hegemonia, que representa algum tipo de poder de que um sujeito ou instituição faz uso para agir a seu favor.

Assim como outros teóricos, Fairclough (2003) acredita que a pesquisa metodológica de gêneros envolve sua descrição, interpretação e explicação, e para ele o estudo do funcionamento da linguagem a partir de processos ideológicos se manifesta em três

⁴⁰ De acordo com a teoria da ACD, as ideologias são tomadas como representações básicas (fazem parte das instituições sociais, refletindo as identidades das pessoas) de diferentes aspectos de mundo.

⁴¹ Segundo Fairclough (2003), a hegemonia constitui-se na liderança nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade.

dimensões (*textual, discursiva e social*), tomando como base a teoria sistêmica da linguagem de Halliday (1985). Desse modo, considera a linguagem como multifuncional e que os textos representam a realidade em seu conjunto, regulando as relações sociais e criando identidades. Os gêneros, por sua vez, são considerados como um modo de agir e interagir linguisticamente e estruturam o texto de diferentes formas e, por isso, não podem ser isolados de seu contexto social, no qual são formados pelas relações de poder e ideologia.

No modelo tridimensional do discurso da ACD, a partir dos pressupostos de Fairclough, o discurso é analisado a partir de três dimensões essenciais: *a análise do discurso como texto, do discurso como prática discursiva e do discurso como prática social*. Todas essas dimensões estão relacionadas dialeticamente, fazendo parte da dinâmica analítica do material discursivo como um todo e na análise tridimensional busca-se a descrição, a interpretação e a explicação de tais ângulos. Para tratar destas questões, partilharemos dos pressupostos teóricos de Meurer (2005), que além de explorar a teoria de Fairclough e oferecer explicações e exemplos enriquecedores, tem como foco o estudo dos gêneros do discurso.

O arquétipo de análise do evento discursivo como *texto* é pormenorizado em categorias descritivas da análise textual: o *vocabulário*, a *gramática*, a *coesão* e a *estrutura textual*. Dessa maneira, estudo do vocabulário trata das palavras individuais e a gramática, das palavras combinadas em frases. A coesão trata das relações entre as frases, por meio de recursos de referência, palavras de mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções. A estrutura textual refere-se às características organizacionais do texto em grupos, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados.

As práticas discursivas são descritas como aquelas que participam as atividades cognitivas de *produção, distribuição e consumo* de textos, *buscando discutir a coerência que a ele possam atribuir os leitores, bem como as intenções (ou força ilocucionária) do texto, sua intertextualidade e interdiscursividade, i. é, a presença de outros textos e discursos no texto analisado. Este nível de trabalho necessariamente se afasta mais do texto em si do que a dimensão descritiva, situando-o em relação a práticas discursivas que o definem como gênero e como discurso.* (Meurer, 2005, p.95). Além disso, segundo Fairclough (2001, pp.35-36), *a prática discursiva é mediadora entre o texto e a prática social:*

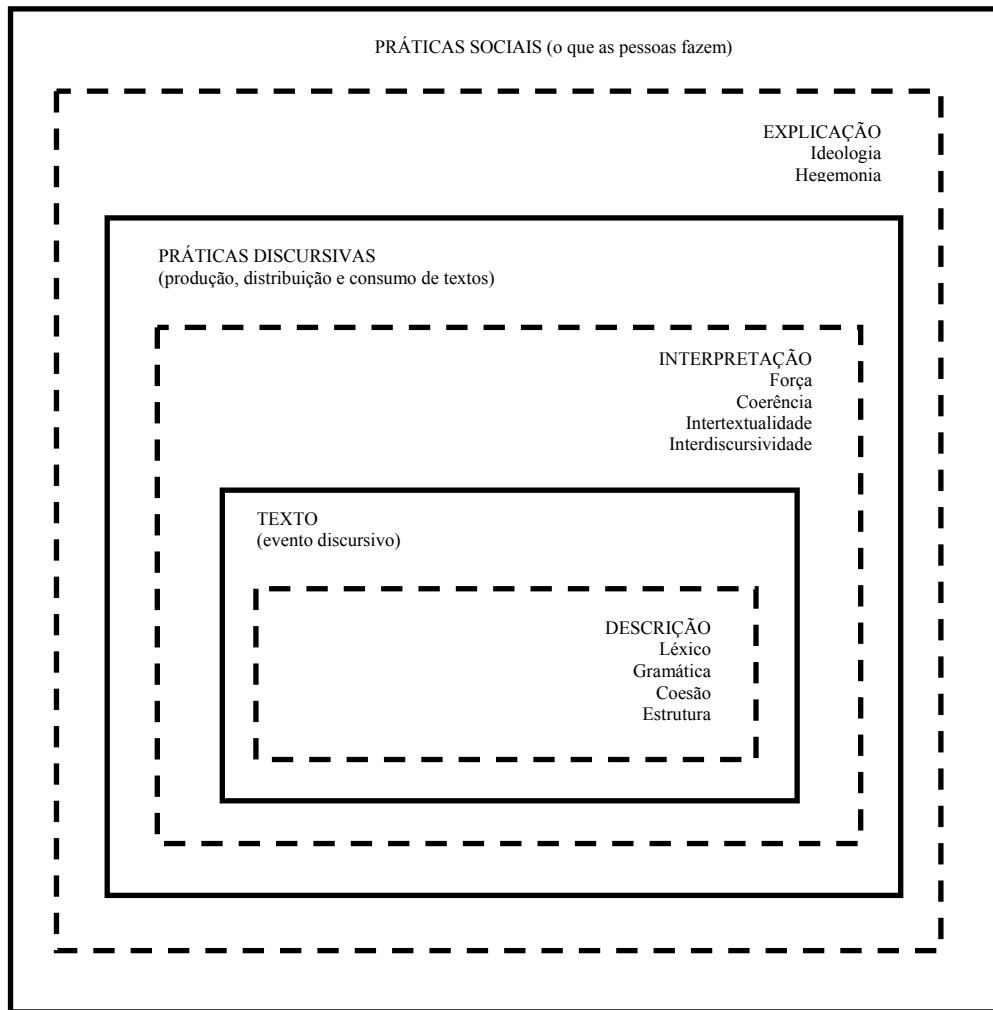
A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

Portanto, na análise das práticas discursivas, são estudados os mecanismos que promovem a articulação dos diferentes discursos. Sendo assim, a prática discursiva medeia o campo da análise do discurso como texto e como prática social. Nesse nível, são estudadas a intertextualidade e a interdiscursividade, as quais conectam um texto a outro, possibilitam pensar no potencial dialógico do discurso como materialidade sócio- histórica.

É importante destacar, segundo Meurer (2005, p.94), neste modelo, toda prática discursiva (produção, distribuição e consumo de textos) é uma forma de prática social, mas nem toda prática social (ações das pessoas) constitui-se em uma prática discursiva.

Por fim, a dimensão de análise de um evento discursivo como *prática social* está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva analisada, a qual procura fazer em conjunto um estudo descritivo, interpretativista e explicativo. Na noção de *ideologia*, encontram-se os elementos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os *sentidos* das palavras, as *pressuposições*, as *metáforas*, o *estilo*. Na concepção de *hegemonia*, há *orientações da prática social*, nos âmbitos *econômico*, *político*, *ideológico* e *cultural*. Assim, é feita uma investigação sobre de que modo o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos.

Assim, análise da prática social ocorre por meio do texto. É através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais. Segundo a ACD, entender o uso da linguagem como prática social implica em sua compreensão como um meio de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, e também de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças. Podemos, em resumo, observar estas concepções, no quadro abaixo, a partir do modelo desenvolvido por Meurer (2005, p.95), o qual é baseado na teoria e quadro de Fairclough (2001, p.101):



Além destes pressupostos discutidos anteriormente, fazemos uso, na análise dos textos, de elementos da Gramática Funcional (NEVES, 1997b), a qual trata a língua de acordo com seu contexto comunicativo de produção, para analisarmos os indícios que são necessários para que um texto se constitua como pertencente ao gênero acadêmico. Segundo a autora, para que a comunicação ocorra de modo pleno, é necessário dominar a estrutura das frases e também saber combiná-las nos textos, fato que também envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações e aos propósitos de comunicação.

Do mesmo modo, a partir da teoria acerca dos gêneros acadêmicos, observamos a estrutura e a linguagem próprias destes textos, com o foco na resenha e no TCC⁴², a fim de tratar de sua adequação ou inadequação a tais modalidades discursivas em questão, no sentido discutido acima, de sua produção de forma típica, ou seja, de sua aproximação maior ou menor com relação aos padrões de prototipicidade previstos na esfera acadêmica.

⁴² Trabalho de Conclusão de Curso.

Utilizamos, ainda, como instrumento de análise, entrevistas e depoimentos pertinentes dos graduandos indígenas, com objetivo de estudarmos questões que se relacionem com o desempenho e apropriação de textos acadêmicos destes estudantes, como suas particularidades culturais, sociais, que possam iluminar a interpretação de nosso trabalho.

2.4 A questão da identidade dentro da esfera acadêmica na contemporaneidade

Acreditamos que um aspecto importante, que está presente em nossas análises é a identidade, pois em nosso trabalho levamos em conta a questão da globalização cultural, e todas as transformações sociais decorrentes deste processo, juntamente com nossos sujeitos de pesquisa, constituintes de tal panorama. Em vista disso, entendemos que a concepção de identidade está intrinsecamente relacionada ao momento histórico que vivemos. Dessa maneira, faremos uma breve reflexão acerca de algumas concepções relativas à identidade juntamente com os conceitos de modernidade e pós-modernidade, a fim de compreendermos melhor os fenômenos culturais e sociais que participam da formação do indivíduo, juntamente com a apropriação do letramento e dos gêneros acadêmicos.

Hall (2005) define o momento histórico atual como pós-moderno, no qual as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade se encontram com limites menos definidos, por isso culminam no indivíduo uma crise de identidade, acarretando na fragmentação, na descentração⁴³, na deslocação do indivíduo moderno. Assim, tal caracterização se refere ao mundo social e cultural, constituindo-se em uma “crise de identidade” para o indivíduo, a qual é provocada pela dúvida e incerteza. Além disso, considera que no mundo pós-moderno também somos “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade, algo que desde o Iluminismo se supõe definir a essência do nosso ser e fundamentar nossa existência como seres humanos:

A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p.7).

Antes de falar sobre o sujeito pós-moderno, Hall discorre acerca dos outros dois sujeitos anteriores a este. O primeiro deles é o sujeito do Iluminismo, um indivíduo totalmente

⁴³ O próprio autor ressalta que as formulações do livro são provisórias e abertas a contestações, devido aos aspectos contraditórios que a noção de descentração traz.

centrado, unificado, munido das capacidades de razão, consciência e ação, cujo “centro” versava em sua essência – o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa. Desse modo, essa percepção de sujeito é individualista.

De acordo com o autor, à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriram uma forma mais coletiva e social. Os dois eventos que contribuíram para a formação do sujeito moderno foram: a biologia darwiniana e o surgimento de novas ciências sociais. Há, ao mesmo tempo, um dualismo no sujeito moderno: a internalização do exterior no sujeito e a externalização do interior através de sua ação no mundo social.

Em contraposição ao sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico é definido como aquele que refletia acerca da crescente problemática do mundo moderno e que tinha a consciência de que a essência do sujeito não era autônoma e autossuficiente, mas sim constituída na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – do mundo que vivia.

Seguindo suas reflexões, Hall coloca que o homem pós-moderno surge a partir de cinco descentramentos⁴⁴, e é caracterizado como um indivíduo que não tem identidade fixa, essencial ou permanente, tornando-se uma entidade móvel, constituída e modificada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos cercam, ela é definida histórica e não biologicamente. Dessa maneira, há dentro de nós diferentes identidades, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.13).

Em resumo, Hall descreve estas características peculiares da identidade do homem pós-moderno, a partir das quais podemos concluir que há um movimento de descontinuidade, mudanças e significações presentes nos sujeitos. Todavia, ao analisarmos as reflexões elaboradas pelo estudioso, notamos que ele não considera alguns aspectos importantes

⁴⁴ Os cinco descentramentos apontados por Hall são: a redescoberta dos trabalhos de Marx (século XIX) na década de 1960; o avanço na teoria social e nas ciências humanas com a descoberta do inconsciente por Freud; as idéias de Saussure acerca da língua, principalmente em relação à noção de que não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua; a concepção de Foucault acerca do sujeito moderno, elaborando uma espécie de genealogia acerca deste; o avanço do Feminismo enquanto movimento social.

relativos à modernidade, os quais são muito importantes para a compreensão de questões relacionadas à identidade social. Dessa maneira, discorreremos acerca de alguns conceitos desenvolvidos por Giddens (1991 e 2002) sobre a modernidade e identidade, que iluminam melhor nossa compreensão acerca das transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

Para Giddens (1991, p.8), o final do século XX representa um momento em que surgem muitas concepções acerca da modernidade, que definem esta como uma nova era, “*à qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando além da própria modernidade*”. Dentre as nomenclaturas mais utilizadas acerca da organização social, o autor cita “*sociedade da informação*”, “*sociedade de consumo*”, que são caracterizadas por algo que está além da modernidade, por isso alguns estudiosos classificam esta nova fase como sendo a “*pós-modernidade*”. Isso se deve ao fato de as mudanças referentes a este momento histórico-social estarem presentes principalmente nas instituições, dentro de um sistema que deixa de ser organizado a partir da manufatura de bens materiais e passa a centrar-se na informação. No entanto, o autor nos atenta que “*estas controvérsias enfocam amplamente questões de filosofia e epistemologia*” (GIDDENS, 1991, p.8).

Segundo o autor, o conceito de pós-modernidade se tornou popular a partir destas peculiaridades, tendo como primeiro motivador o autor Jean-François Lyotard, em sua obra *The Post-Modern Condition* (1985), na qual trata de questões como o deslocamento dos esforços de conceituar a epistemologia e da crença no progresso delineado pelo homem. Assim, a pós-modernidade é caracterizada:

(...) por uma evaporação da grand narrative — o "enredo" dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. A perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado (GIDDENS, 1991, p.9).

Todavia, Giddens argumenta que, a falta de orientação demonstrada no fato de não se conseguir alcançar conhecimento metódico sobre o sistema social culmina na impressão de estarmos inseridos em um mundo de acontecimentos, que não sabemos entender e lidar totalmente, pois tudo parece longe de nosso alcance. Assim, conclui que para compreendermos como tais eventos têm ocorrido, é necessário mais do que simplesmente criar concepções, como o conceito de pós-modernidade. Por isso, devemos levar em conta as particularidades da modernidade, que, de acordo com o autor, não são estudadas de forma satisfatória pelas ciências sociais. Seguindo tais reflexões, conclui que:

Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é "pós-moderna"; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de "pós-modernidade" (GIDDENS, 1991, p.9).

Dessa forma, o autor desenvolve seus estudos acerca do desenvolvimento social moderno, pontuando que as instituições modernas são, em determinados aspectos, únicas e diversas em relação aos outros tipos de organização clássica. Portanto, para analisar as particularidades da modernidade é necessário compreender a essência das discontinuidades referentes a ela, assim como também o estudo de suas consequências na atualidade.

De acordo com sua teoria, estas discontinuidades estão presentes na história da humanidade, quando passamos de um período histórico a outro e os sistemas sociais e culturais se modificam. Giddens nos propõe discutir as discontinuidades relativas à modernidade, a fim de obter uma nova caracterização tanto do termo modernidade quanto pós-modernidade, destacando que é na modernidade que ocorrem transformações mais profundas que a maioria de seus precedentes.

A modernidade apresenta características marcantes, referentes ao *ritmo de mudança*, que se dá de maneira mais intensa e rápida devido à tecnologia; o *escopo da mudança*, que está relacionado a mudanças sociais que se difundem virtualmente; a *natureza intrínseca das instituições modernas*, que dizem respeito aos sistemas sociais modernos que não aparecem em períodos precedentes, como por exemplo, “*o sistema político do estado-nação, a dependência por atacado da produção de fontes de energia inanimadas, ou a completa transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado. Outras têm apenas uma continuidade espiciosa com ordens sociais pré-existentes*” (GIDDENS, 1991, p.12).

Diante destas reflexões, o autor discute os vários significados do termo “pós-modernidade” que são empregados por autores diversos, ressaltando que comumente é empregado para fazer referência a um período distinto dos anteriores, que não há certezas sobre o que conhecemos, visto que há descrédito no embasamento da epistemologia, falta de teleologia em nossa história e, conseqüentemente, não há como afirmar avanços na sociedade e também houve mudanças de ordem social e política a partir do surgimento de preocupações ecológicas e novos movimentos sociais.

Portanto, para o autor não há como falar da pós-modernidade como um período de superação da modernidade, pois “*parece invocar aquilo mesmo que é (agora) declarado impossível: dar alguma coerência à história e situar nosso lugar nela*” (GIDDENS,

1991pp.46-p.47). Argumenta ainda que Nietzsche desvinculou a pós-modernidade da modernidade há muito tempo, por isso não é possível que tal acontecimento seja descrito como atual. Além disso, Giddens salienta que Nietzsche ao fazer tal separação, dizia referir-se a aspectos ocultos referentes ao Iluminismo.

Conclui, conseqüentemente, que embora seja mais fácil pensar que o rompimento com a concordância de embasamentos é um marco divisor expressivo no pensamento filosófico, visto que tem seu início na segunda metade do século XIX, é mais coerente enxergar estas transformações como um momento em que a modernidade não é superada, mas começa a compreender a si mesma. Assim, reflete que a modernidade é constituída por sentidos enigmáticos e, por esta razão, há muitas questões que ainda carecem de respostas, que precisam de pessoas, além dos filósofos, que se dediquem a esta problemática, explicando que:

O pós-modernismo tem sido associado não apenas com o fim da aceitação de fundamentos mas com o "fim da história". Como já me referi a isto antes, não é necessário aqui discutir esta noção detalhadamente. A "história" não tem forma intrínseca nem teleologia total. Uma pluralidade de histórias pode ser escrita, e estas não podem ser ancoradas por referência a um ponto arquimediano (tal como a ideia de que a história tem uma direção evolucionária). A história não deve ser equacionada à "historicidade", pois esta última está claramente ligada às instituições da modernidade (GIDDENS, 1991, p.48).

Seguindo com suas reflexões, Giddens conclui que há muitas definições acerca da pós-modernidade, devido a diversas interpretações e linhas. Assim, apresenta uma nova concepção alternativa, a qual denomina como modernidade radicalizada. Podemos verificar as diferenças entre os conceitos de pós-modernidade e modernidade radicalizada a partir de uma tabela elaborada pelo mesmo autor, que resume as suas principais características (p.133):

Pós-Modernidade (PM)	Modernidade Radicalizada (MR)
1. Entende a transição corrente em termos epistemológicos ou como decompondo totalmente a epistemologia.	1. Identifica os desenvolvimentos institucionais que criam um sentido de fragmentação e dispersão.
2. Enfoca as tendências centrífugas das transformações sociais correntes e de seu caráter de deslocamento.	2. Vê a alta modernidade como um conjunto de circunstâncias em que a dispersão está dialeticamente vinculada a tendências profundas para uma integração global.
3. Vê o eu como dissolvido ou desmembrado pela fragmentação da experiência.	3. Vê o eu como mais do que, apenas, um lugar de forças entrecruzadas; a modernidade possibilita processos ativos de autoidentidade.
4. Afirma a contextualidade das reivindicações de verdade ou as vê como "históricas".	4. Afirma que as características universais das reivindicações de verdade se
5. Teoriza a falta de poder que os indivíduos sentem em face das tendências	

<p>globalizantes.</p> <p>6. Vê o "esvaziamento" da vida cotidiana como resultado da introdução dos sistemas abstratos.</p> <p>7. Vê o engajamento político coordenado, impossibilitado pela primazia da contextualidade e dispersão.</p> <p>8. Define a pós-modernidade como o fim da epistemologia/do indivíduo/ da ética.</p>	<p>impõem a nós de uma maneira irresistível dada a primazia dos problemas de um tipo global. O conhecimento sistemático sobre estes desenvolvimentos não é impedido pela reflexividade da modernidade.</p> <p>5. Analisa uma dialética da falta e da posse de poder em termos tanto da vivência como da ação.</p> <p>6. Vê a vida cotidiana como um complexo ativo de reações aos sistemas abstratos, envolvendo tanto apropriação como perda.</p> <p>7. Vê o engajamento político coordenado como possível e necessário, num nível global bem como localmente.</p> <p>8. Define a pós-modernidade como transformações possíveis para "além" das instituições da modernidade.</p>
---	---

Diante desta diferenciação entre a PM e a MR, Giddens acredita que é possível identificar indícios de um sistema pós-moderno, o qual descreve como institucionalmente complexo e *um movimento para "além" da modernidade* (p.144). Este processo envolve as dimensões institucionais da modernidade, da globalização, do realismo utópico e dos tipos de movimentos sociais.

Em resumo, a partir da industrialização, a sociedade como um todo entrou em um período de alta modernidade, em que se buscavam certezas no lugar da tradição estabelecida. No entanto, a modernidade é constituída por inquietações, dúvidas, fato que reflete a circularidade no que diz respeito ao conhecimento, que dentro das ciências sociais têm duplo sentido, pois *as reivindicações de conhecimento que elas produzem são todas em princípio revisáveis, mas são também "revisadas" num sentido prático conforme elas circulam dentro e fora do ambiente que descrevem* (p.155).

Outro aspecto importante é a questão da globalização, que é inerente à modernidade, cujas consequências a desestabilizam, juntamente com a circularidade de sua natureza reflexiva. Nesse processo, ocorrem acontecimentos que envolvem o acaso e riscos, dentro dos quais os sujeitos estão ligados a sistemas de grande escala de extensão locais e globais. Desse modo, muitos eventos que têm ocorrido são denominados como pós-modernos, todavia Giddens alerta para um momento repleto de contradições que se combinam e caracterizam a circularidade da modernidade. Este processo implica em um mundo complexo, porém, o autor reforça que isto:

(...) não é primordialmente uma expressão de fragmentação cultural ou da dissolução do sujeito num "mundo de signos" sem centro. Trata-se de um processo simultâneo de transformação da subjetividade e da organização social global, contra um pano de fundo perturbador de riscos de alta-consequência (GIDDENS, 1991, p.155 e p.156).

Desse modo, é possível compreender melhor as questões referentes aos paradoxos deste período analisado por Giddens. Para ele, a modernidade está intrinsecamente voltada para o futuro, que é marcado pela incerteza daquilo que está por vir, caracterizando assim o realismo utópico e estabelecendo “*uma linha básica para o estado das coisas que bloqueiam o caráter infinitamente aberto da modernidade*” (p.156).

Diante destas explanações, o autor questiona como o mundo pós-moderno seria possível, pois se tivesse havido a transcendência das instituições modernas, ou seja, a substituição radical de certas estruturas por outras, haveria modificações em seus elementos constituintes de maneira essencial. Se assim fosse, um aspecto fundamental deste novo advento seria o tempo e o espaço que não estariam organizados em sua inter-relação pela historicidade, acarretando em diversas mudanças relativas à fixidez, como o ressurgimento da religião. Como resultado, seria um mundo que abarcaria o local e o global de maneira complexa, no qual o sujeito teria a consciência de estar em um universo social de domínio humano, em decorrência de tal estabilidade, ou seja, o homem não estaria sujeito a transformações e questionamentos acerca do contexto em que vive, repleto de incertezas e instabilidades. Partindo destas propriedades referentes a uma possível ordem pós-moderna, Giddens defende que vivemos em uma era pós-tradicional, que radicaliza e acentua as características fundamentais da modernidade, porém não rompe com seus princípios.

Dessa maneira, seguindo suas discussões acerca da concepção de modernidade, em sua outra obra “*Modernidade e Identidade*” (2002), Giddens dá continuidade a suas reflexões acerca do dinamismo da sociedade contemporânea, tendo como foco mostrar o desenvolvimento da autoidentidade e de que modo está relacionada aos elementos constituintes da contemporaneidade. Assim, destaca que após o rompimento com o sistema tradicional juntamente com suas práticas e preceitos preestabelecidos, há a transformação da concepção de identidade na alta modernidade, enfatizando a preservação das capacidades individuais e oferecendo ao sujeito uma identidade mutável.

Por essa razão, o “eu” torna-se cada vez mais um ser reflexivo, que antes, constituído em uma sociedade tradicional, tinha identidade limitada pela própria tradição, parentesco ou localidade. Na contemporaneidade, não há mais referência de tradição, logo o indivíduo tem muitas possibilidades de escolha frente a um mundo repleto de diversidades. Desse modo, o

sujeito se torna responsável por si próprio, e o foco de planejamento acerca de sua vida ganha grande importância. Ao mesmo tempo, Giddens destaca que não é possível separar a formação das sociedades modernas no que diz respeito a sua complexidade, sem considerar as consequências impostas pela globalização e riscos sociais, os quais colaboram de modo crucial para alterar:

(...) radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro (GIDDENS, 2002, p.9)

Neste contexto, sua análise tenta mostrar os fatores que influenciam o dinamismo da modernidade e compreender os mecanismos da autoidentidade, compostos pelas instituições da modernidade, afetando do mesmo modo sua formação. O “eu” por não se constituir como um ser passivo, determinado por influências externas, ao simular suas autoidentidades, sem considerar as localidades e contextos peculiares, colabora para as *“influências sociais que são globais em suas consequências e implicações”* (GIDDENS, 2002, p.9). Giddens oferece exemplos de acontecimentos tanto locais quanto globais, mostrando que atualmente as pessoas podem passar por circunstâncias individuais ou familiares que acarretam tensões tanto para o “eu” como para a sociedade em geral, como violência, estresse, divórcio, doenças, dentre outros.

Desse modo, os indivíduos estão sujeitos a riscos de diversas ordens: alimentação (ingestão de ingredientes artificiais, agrotóxicos etc.), meio ambiente (catástrofes naturais, poluição), violência etc. Tais exemplos têm relação com a dialética do global e do local, nas quais tanto a cultura quanto a economia e as dimensões sociais são primordiais, e estão diretamente ligadas às características da globalização, que *“diz respeito à interseção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais “à distância” com contextualidades locais (...) significa que, (...) ninguém pode eximir-se das transformações provocadas pela modernidade”* (GIDDENS, 2002, p.27).

A partir deste contexto globalizante, a questão do tempo e do espaço se torna muito visível, visto que estão desconectados, e estão permitindo que o sujeito se desloque por longos espaços em um tempo reduzido. Ou seja, diferentemente das sociedades pré-modernas, em que ambos estavam totalmente relacionados, atualmente mantêm sua relação de dependência reduzida, pois as ações humanas ultrapassam o local e alcançam o global, havendo uma

flexibilização do espaço. É por meio deste processo que ocorre o deslocamento das relações sociais para distâncias indefinidas entre o tempo e o espaço, denominadas por Giddens como desencaixe da perspectiva local para global.

Outro fator importante relativo ao dinamismo da alta modernidade que influencia diretamente a questão da identidade social é a reflexividade das práticas sociais, que embora já existentes nas sociedades pré-modernas, na contemporaneidade são radicalizadas. Elas são caracterizadas por Giddens como práticas que são estudadas e reformuladas a partir da renovação das informações acerca de si próprias, que atingem em um tempo curto mundialmente as pessoas, por meio da propagação da informação e do conhecimento científico organizado. Naturalmente, as identidades deixam de se referir a grupos locais, pois ao dialogarem com o global o tempo todo, tornam-se globais.

Dando continuidade a estas noções, Giddens ressalta que a questão da identidade esteve presente também nas sociedades pré-modernas, assim acredita que para compreender melhor o momento que estamos vivendo e as transformações relativas à identidade na modernidade, é preciso saber o que as pessoas pensam, como constituem e experienciam suas identidades. Assim, analisa discursos de autoterapia, que circulam pela sociedade da alta modernidade, a fim de analisar como se constitui o “eu” e as identidades, pontuando suas características, que embora sejam parciais, são muito significativas.

Inicia suas explanações, dizendo que cada indivíduo é aquilo que constrói de si mesmo, pois *“O eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável”* (GIDDENS, 2002, p.74), ou seja, somos constituídos de tudo aquilo que escolhemos ou não fazer. No processo de construção do sujeito, *“o indivíduo apropria seu passado peneirando-o à luz do antecipa como um futuro”* (GIDDENS, 2002, p.75), ou seja, embora ele almeje o futuro como objetivo, o passado representa o alicerce para conquistar o futuro desejado.

Outro apontamento é que a partir dos questionamentos que fazemos acerca de nossas ações, temos a oportunidade de reformulá-las, ou seja, de acordo com o autor, a constituição da autoidentidade é envolvida pela sua reflexividade. A construção da identidade também tem relação com a narrativa do indivíduo sobre si, assim a autobiografia é muito importante para as identidades no contexto moderno. Ao mesmo tempo, a ordenação do futuro é obtida por meio de processos de controle temporal e suas possibilidades de escolha, a fim de alcançar a satisfação pessoal e uma identidade coerente, processo também que depende da narrativa do “eu”.

Giddens retrata novamente a reflexividade, refere-se ao corpo, que também faz parte da constituição do “eu” e integra o sujeito na sociedade, ou seja, a partir do modo com que o

corpo é construído, forma-se um “eu” específico. Para atingir a autorrealização, é preciso que haja um equilíbrio entre os riscos e oportunidades, assim “*o indivíduo deve enfrentar novos riscos decorrentes da ruptura com os padrões estabelecidos de comportamento – inclusive o risco de que as coisas possam ficar piores do que estavam*” (GIDDENS, 2002, p.77).

Além de enfrentar desafios frente a sua formação de identidade, a partir do autoconhecimento e autenticidade do sujeito com ele mesmo, é possível alcançar a autorrealização. Para isso, também é necessário aceitar que nesse processo há períodos de transição, a partir do qual o sujeito enfrenta riscos, a fim de conquistar novas oportunidades.

Dessa maneira, o modo como o sujeito se relaciona com suas experiências cotidianas e constrói seu autodesenvolvimento determina a realização do seu “eu” autêntico. Portanto, tanto sua identidade quanto história de vida do indivíduo se constituem de acordo com aquilo que vivencia e busca, refletindo sobre suas ações e reformulando-as de acordo com seus anseios.

Dentre as possibilidades de escolha na modernidade, sobre os modos de agir e ser, o sujeito também recorre aos estilos de vida, que se referem aos costumes cotidianos em geral, que envolvem alimentação, modo de se vestir, atitudes, lugares frequentados etc. Porém, é importante salientar que embora existam muitas alternativas de estilos diferentes, nem todas estão disponíveis a todas as pessoas. Assim, a escolha de estilos de vida tem influências diversas como pressões de grupos sociais, visibilidade de determinados estilos de vida e condições socioeconômicas.

Ao mesmo tempo, estas escolhas contribuem para a formação da identidade do indivíduo, permitindo que ele faça alterações em sua maneira de ser a partir da reformulação de suas ações. Esta diversidade é possível na alta modernidade, devido à maior interação social em ambientes variados, porém, determinados estilos de vida estão ligados a contextos peculiares. Devemos considerar ainda que há fragmentação neste processo de diversidade de ambientes, pois a interação em de um modo específico em um lugar não precisa necessariamente ser a mesma em outro.

Embora a possibilidade de haver muitas escolhas pareça satisfazer todas as pessoas, Giddens sublinha o fato de esta variedade propiciar o sentimento de dúvida acerca do que fazer, por meio da reflexividade. Conforme o conhecimento é constantemente reformulado, torna-se complexo ter determinadas atitudes diante de tantas possibilidades. Neste panorama, a mídia exerce um papel importante, pois transmite experiências, contextos e estilos de vida, antes desconhecidos, aproximando lugares e culturas muito distantes, de modo a influenciar as escolhas dos sujeitos.

Naturalmente, o planejamento da vida ganha importância, pois para o indivíduo mais do que adotar um determinado estilo de vida, este planeja seu futuro, que *“pressupõe um modo específico de organizar o tempo porque a construção reflexiva da autoidentidade depende tanto da preparação para o futuro quanto da interpretação do passado, embora ‘retrabalhar’ os eventos passados seja sempre importante nesse processo”* (GIDDENS, 2002, p.83).

O processo de construção da identidade na alta modernidade com a reflexividade culmina em alguns dilemas ao sujeito. O primeiro deles diz respeito à unificação e fragmentação do indivíduo, que ocorrem tanto no âmbito global e local. Ao mesmo tempo em que a globalização permite a integração entre longas distâncias espaciais e culturais, também proporciona a dispersão diante da diversificação dos contextos de integração. Diante deste conflito, o sujeito pode incorporar a diversidade de “eus” para compor sua própria identidade. O segundo conflito apresenta a oposição entre as vantagens de apropriação trazidas pela diversidade de interação, contextos e formas de vida inerentes à globalização, e o sentimento de impotência do indivíduo diante de determinadas situações, já que ao pensar sobre os riscos e consequências de suas ações, torna-se difícil lidar com este cenário complexo.

A autoridade e incerteza compõem o terceiro dilema, que se refere ao fato de haver, diferentemente das sociedades tradicionais, um pluralismo de autoridades, que embora ofereçam uma gama de opções de escolha, trazem consigo incertezas acerca do que fazer diante das variadas opções. A questão da dúvida aparece também no último dilema entre a experiência personalizada e a experiência mercantilizada. Isso se deve à influência que a publicidade tem em relação ao consumo e, conseqüentemente, nos estilos de vida e constituição de identidades, levando os sujeitos a seguirem determinados padrões de consumo. Desse modo, muitas vezes, nossa identidade está arraigada àquilo que consumimos, ou seja, os produtos adquiridos se tornam parte de nós.

Por outro lado, o autor nos atenta que há como agir de modo reflexivo e selecionar e analisar estes processos de consumo, de modo que cada um faça sua análise subjetivamente. Assim, Giddens ressalta que a mercantilização é algo que propicia principalmente a variedade de escolhas e, conseqüentemente, leva as pessoas a optarem por adquirirem produtos de consumo de massa, todavia, cada sujeito é responsável por fazer suas próprias seleções.

Em resumo, a autoidentidade é todo o percurso do sujeito ao longo de sua vida, por meio de suas experiências em situações institucionalizadas, a partir das quais constrói sua biografia reflexiva e organizada. Sua constituição implica na autoconsciência da distinção entre o “eu” do indivíduo e os demais “eus”, processo que o autor descreve ter início logo na

infância, momento em que ocorrem as primeiras relações com outras pessoas. Além disso, acredita que no processo de reflexividade acerca da identidade do sujeito sobre si mesmo e sua extensão no tempo e espaço haja a inovação de algo referente a estas duas instâncias. Assim, a autoidentidade não se constitui apenas como uma marca distintiva ou a diversidade de elementos que a compõem, mas sim a própria compreensão do “eu” pelo indivíduo de modo pleno, tratando-se de sua biografia.

Portanto, dentro de tal contexto peculiar, que envolve a alta modernidade e a globalização, há a imposição ao sujeito acerca da complexidade e dos riscos, de modo a levá-lo a conflitos e ansiedades, requerendo dele a construção de novas formas de identidades para que, dessa maneira, seja capaz de lidar com toda esta problemática. Desse modo, a tensão enfrentada pelo “eu” e sua procura por outras identidades são amenizadas diante da política-vida, assim definida por Giddens, que pode ser compreendida como uma política voltada para as deliberações da vida, que afetam diretamente a autoidentidade.

Conforme já explanamos, a autoidentidade por ser um processo reflexivo, sua narrativa pode ser alterada e reflexivamente apoiada em relação às situações de práticas sociais, tanto no plano local, quanto global. Assim, o sujeito pode unir a diversidade de informações transmitidas pela mídia a experiências passadas, planejando seu futuro. Para isso, é necessário que o indivíduo desenvolva sua autenticidade interior, de modo que desenvolva a confiança básica em si mesmo, a fim de enfrentar os desafios propiciados pela sociedade em que vive. É neste contexto, que a política-vida aparece, pois se volta para *debates e contestações derivadas do projeto reflexivo do eu* (p.198). Tais decisões da política-vida são relativas a vários aspectos:

1. Decisões políticas que derivam da liberdade de escolha e de poder gerador (poder como capacidade transformadora)
2. Criação de formas moralmente justificáveis de vida que promovam a autorrealização no contexto da interdependência global
3. Desenvolve uma ética relativa à pergunta “como devemos viver?” numa ordem pós-tradicional e contra o pano de fundo das questões existenciais (GIDDENS, 2002, p.198).

Como exemplo de política-vida, que tem como foco a questão da autoidentidade, o autor cita o movimento feminista das mulheres, que inaugura a esfera da política-vida, momento em que as mulheres desejavam espaço e reconhecimento além da família e do lar na sociedade. A partir destas considerações, as mulheres buscaram autonomia por meio de suas profissões, almejando diversos objetivos a fim de alcançar sua autorrealização. Outro exemplo

é o caso do aborto, que envolve particularidades relativas ao corpo, essenciais para as discussões e argumentos referentes à política-vida.

Tais questões retomam aspectos morais e existenciais reprimidas pelas instituições da modernidade. A partir deste conceito, o autor propõe que o pessoal adquire o sentido de político e, assim, *“as questões da política-vida (...) clamam por uma remoralização da vida social e demandam uma sensibilidade renovada para as questões que as instituições da modernidade sistematicamente dissolvem”* (GIDDENS, 2002, p.206).

A política-vida, dessa maneira, está imersa no mundo globalizado, período que unifica as pessoas como um todo, ao mesmo tempo em que traz riscos e consequências inevitáveis a todos, conforme já mencionamos anteriormente. Isso significa que surgem muitas dúvidas em relação aos questionamentos morais e existenciais, influenciando, de algum modo, tanto à humanidade quanto o nosso “eu”, diante das inúmeras escolhas do âmbito individual ao coletivo, propiciadas pela amplificação dos sistemas abstratos e socialização dos processos naturais.

A política emancipatória, embora tenha surgido anteriormente à política-vida, não é apenas um período anterior e preparatório para o surgimento da política-vida, pois traz consigo questões de caráter emancipatório que estão presentes também na política-vida. É neste cenário, envolto pelo capitalismo, que há grandes desigualdades sociais, divisão de classes, de forma global, acarretando na busca pela autorrealização, no processo de constituição da autoidentidade. Nesse sentido, os objetivos da política-vida são compostos pelas *“lutas de emancipação que ajudaram a moderar os efeitos polarizadores dos mercados capitalistas “sem amarras””* (GIDDENS, 2002, p.209).

Portanto, a política-vida resulta da ação reflexiva do sujeito acerca de seu “eu” na alta modernidade, em conjunto com todas as suas consequências e contradições, bem como sua habilidade de se filiar a estilos de vida, fazer suas escolhas. Junto a isso há muitos conflitos e dificuldades do indivíduo em relação à sua emancipação, rumo à autorrealização.

Diante destas postulações, Giddens nos auxilia a compreender um pouco sobre a sociedade contemporânea e suas particularidades, assim como nos proporciona reflexões acerca da autoidentidade, que está intimamente ligada às questões fortes da alta modernidade. Ao transpormos estes aspectos ao nosso trabalho, observamos a presença de todos estes elementos descritos, principalmente no que diz respeito aos sujeitos de pesquisa, os graduandos indígenas da UFSCar.

Por essa razão, em meio à diversidade destas questões analisadas, sabemos que surge ainda uma problemática, como consequência de todas estas transformações sociais, descritas

pelo autor como referentes ao preconceito, questões existenciais, dentre elas: “*Como poderemos remoralizar a vida social sem virar reféns do preconceito? Quanto mais voltamos às questões existenciais, mais encontramos desacordos morais, como conciliá-los?*” (GIDDENS, 2002, p.212). A partir de nossos estudos, podemos afirmar que, embora as Ações Afirmativas da UFSCar e de outras universidades tenham atingido objetivos significativos acerca da causa indígena, “*há muitos caminhos a percorrer*”, conforme a fala de Eduardo⁴⁵, um de nossos sujeitos de pesquisa, no I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, em setembro de 2013, realizado na UFSCar, envolvendo estudantes de universidades de todo o país.

Neste encontro, de que tive a oportunidade de participar e do qual apresento relato detalhado em apêndice, pude relacionar tais conceitos até aqui explanados às mudanças ocorridas nas práticas sociais indígenas contemporâneas, mais especificamente dentro das universidades, de modo a influenciar a identidade indígena de maneira global.

Destacamos, em resumo, que as transformações ocorridas com a identidade indígena, de acordo com Jorge Marubo, presidente distrital de saúde indígena do Amazonas, estão intrinsecamente ligadas às modificações sociais que tiveram início a partir do contato dos indígenas com não indígenas, caracterizado principalmente por muitas perseguições e extermínio, nascendo, assim, o movimento indígena⁴⁶.

Portanto, podemos concluir, a partir dos diversos debates e argumentos de representantes indígenas de todo o país, participantes do I ENEI, que a sobrevivência da identidade indígena, em meio a tantas transformações sociais, depende de dispositivos legais, que garantam sua legitimidade enquanto povos que possuem etnias em determinados territórios demarcados e direitos em relação à saúde, educação e habitação.

Acreditamos que eventos como o ENEI podem ajudar a afirmar a causa indígena não apenas na universidade, enaltecendo a diversidade e riqueza dos diversos povos tão desconhecidos por nós, que são constituídos de conhecimento e cultura preciosos. Assim, a união de saberes, conforme a fala de vários indígenas, pode trazer benefícios a todos. Um aspecto marcante em relação à identidade do homem da alta modernidade, segundo Giddens

⁴⁵ Nome fictício. Coordenador do I ENEI, primeiro indígena graduado em um curso da área de Ciências Humanas pela UFSCar em Março deste ano.

⁴⁶ Inicialmente, foram travadas batalhas entre os indígenas e os não indígenas, ocasionando milhares de mortes, dizimando para sempre a população indígena. Com o auxílio da Igreja Católica puderam lutar por seus direitos, porém foi apenas a partir da Constituição de 1988, com a criação dos artigos 231 e 232, que os direitos indígenas foram reconhecidos no Brasil. Desde então, os indígenas têm se articulado e engajado cada vez mais na educação, saúde e política para que possam conquistar seus direitos, para que compreendam plenamente as leis e não sejam ludibriados como no passado (http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_05.html, acessado em 23 de outubro de 2013).

(2002) é a busca pela autorrealização por meio da constituição da autoidentidade, a fim de adquirir autonomia, por meio da “*política-vida*”, que tem origem a partir da reflexão do sujeito consigo mesmo, ou seja, a partir de seu “eu”. Tal processo também envolve os indígenas, à medida que eles se engajam de modo mais direto com as pessoas e instituições não indígenas, enfim com o mundo globalizado.

Desse modo, os indígenas têm se filiado a estilos de vida diferentes, desde seus nomes⁴⁷ até sua moradia, cultura e hábitos, em meio a diversos conflitos e dificuldades em relação a sua emancipação e autoafirmação na sociedade, visando sua autorrealização, que se resume no bem estar coletivo de suas comunidades. Há um paradoxo entre preservar as suas tradições indígenas e atuar nos cenários não indígenas sem que percam suas características genuínas. Assim, os indígenas têm consciência de que este contato com a cultura não indígena é um “mal necessário⁴⁸” para que suas aldeias sobrevivam. Enfim, consideramos que há uma troca cultural entre os indígenas e os não indígenas, pois esta fusão é inerente a nossa sociedade, globalizada e multicultural. A partir desta transformação global, acreditamos que há ganhos para todos, conforme explanaremos nas considerações finais.

2.5 Aspectos Ocultos em gêneros acadêmicos

Ao realizar sua pesquisa com as dimensões ocultas na escrita acadêmica, Street (2010) retoma seus estudos acerca do modelo de letramento acadêmico e não se preocupa em abordar a questão da estrutura do texto acadêmico e, sim, as dimensões escondidas, observadas nas avaliações da escrita acadêmica. Assim, pretende fazer a descrição do desenvolvimento de concepções que possibilitam descrever o desenvolvimento de um conjunto de conceitos funcionais que permitam a professores e alunos tratar de questões relativas à escrita de artigos acadêmicos. Seu estudo foi desenvolvido no decorrer de uma disciplina sobre letramento na Faculdade de Educação (*Graduate School of Education, GSE*) da Universidade da Pensilvânia, e teve como propósito a elaboração de uma tabela com termos para explicar de maneira explícita os parâmetros referentes à avaliação e revisão de artigos acadêmicos.

A classificação proposta pelo autor primeiramente foi inserida em capítulos de um livro editado e, posteriormente, tais critérios foram utilizados na análise das primeiras versões

⁴⁷ Os indígenas geralmente possuem um nome de acordo com sua etnia e cultura dentro de sua comunidade indígena, o qual tem algum significado específico para eles. O seu segundo nome é utilizado na sociedade não indígena, com o qual tiram seus documentos e adquirem direitos e deveres civis.

⁴⁸ Os indígenas, em especial os mais velhos, acreditam que o contato com outras culturas pode acarretar na perda ou no apagamento de traços culturais tradicionais indígenas.

das produções dos alunos que frequentavam a referida disciplina do curso de doutorado. Os critérios investigados se referiam àqueles utilizados por orientadores, avaliadores e revisores de trabalhos, a fim de situar melhor os autores acerca da opinião e crítica de seus leitores. De modo geral, as dimensões correspondem a aspectos das práticas sociais a partir de abordagens específicas, que eram organizadas de modo mais prático. Dentre as categorias na lista de aspectos, podemos destacar: a voz do autor, o ponto de vista e a pergunta “*para quê?*”.

A partir destas classificações, Street fala a respeito das teorias já existentes para explicar os processos da escrita acadêmica no Ensino Superior, destacando que até a década de 1980 prevaleceu a vertente cognitiva. Com os estudos etnográficos, a escrita passou a ser vista como determinada por gêneros e deveria ser compreendida como prática social, na qual existem comunidades discursivas que possuem suas regras e conceitos acerca do conhecimento e os textos variam conforme sua intenção e contexto. Porém, o autor ressalta que a abordagem dos gêneros na década de 1980 teve como base a Linguística Sistemática Funcional, e em contextos pedagógicos, muitas vezes priorizou aspectos linguísticos em detrimento de suas funções sociais, nesta concepção o professor está presente e intervém junto aos alunos (STREET, p. 544).

O modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA & STREET 1998) foi desenvolvido a partir dos Novos Estudos do Letramento e entende a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto específico, considerando as noções de autoridade e poder no processo de produção textual dos alunos, abarcando do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado (LEA; STREET, 2006, p.368). De acordo com Corrêa (2001, p.337), o letramento acadêmico descrito pode ser definido como letramento “formal” ou convencional.

Para Lea e Street (2006), tais relações estão intrinsecamente ligadas à construção de identidade dos alunos, à medida que eles se apropriam da escrita acadêmica e demonstram suas expectativas em relação à produção textual acadêmica. Um aspecto dominante e importante, destacado pelos autores acerca das práticas de letramento acadêmico, tomando o ponto de vista do aluno, é a questão da necessidade da mudança de estilo de escrita e de gênero, conforme o contexto. Ou seja, dentro das várias situações de comunicação da esfera acadêmica, como um seminário, uma anotação de aula, uma discussão em grupo e a produção de um artigo, espera-se que o estudante adeque seu modo de comunicação e estilo em relação ao gênero produzido.

No que diz respeito às práticas de letramento na esfera acadêmica, Lea e Street (2006), a partir de suas pesquisas, realizaram a descrição de três perspectivas acerca das produções

textuais de seus alunos: estudo das formas linguísticas, com enfoque nas habilidades cognitivas, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo se refere às habilidades individuais relativas ao domínio da língua formal (regras gramaticais, sintáticas, pontuação e ortografia). O segundo modelo, que se concentra na socialização acadêmica, tem como premissa que os alunos devem ser aculturados nos discursos e disciplinas determinadas, para que suas peculiaridades sejam apreendidas pelos estudantes e, deste modo, eles sejam capazes de produzir o discurso acadêmico com êxito. O terceiro modelo, Letramentos Acadêmicos, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade, com o foco na natureza institucional, que conduz o contexto peculiar.

Na concepção do autor, a escrita acadêmica ensinada de modo genérico a estudantes de diversas áreas, como nas disciplinas de Inglês para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes* – EAP) e Inglês como segunda língua (*English as a Second Language* – ESL), (STREET, 2009, p.547) é considerada superficial, em função do fato de esta abordagem tratar de características peculiares da escrita acadêmica, que podem ser ensinadas a alunos de áreas distintas, porém tendo como foco os elementos linguísticos presentes nos textos acadêmicos, deixando de considerar aspectos sociais, culturais.

Embora no modelo de socialização acadêmica o professor tenha função de propiciar ao aluno atividades significativas de letramento dentro da universidade, com propósitos e contexto definidos, Street aponta para algumas lacunas existentes. Desse modo, ressalta que o terceiro modelo possui muitas características semelhantes às dos outros dois modelos. Além disso, cada modelo complementa o outro, visto que dentro do contexto acadêmico cada um possui particularidades únicas. Todavia, Lea e Street elegeram o terceiro modelo, Letramentos Acadêmicos, como o mais adequado à esfera acadêmica, pois “*o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos*” (STREET, 2009, p.546).

Corrêa (2011) destaca que, em relação ao primeiro modelo, não são consideradas as consequentes mudanças decorrentes do uso de determinado conhecimento em diferentes textos ou situações. Assim, têm-se como base as habilidades cognitivas da escrita, resultado da junção do funcionamento da língua com o contexto de letramento. No que diz respeito ao segundo modelo, salienta que toma o ensino da escrita a partir da aculturação do aluno diante do saber dos docentes acadêmicos, ou seja, supõe que seria necessário apenas que ele

apreendesse determinadas regras referentes a determinados discursos acadêmicos para que, dessa maneira, possa ser capaz de adaptá-las em quaisquer situações e discursos acadêmicos. Em contrapartida, o terceiro modelo, diferentemente dos dois primeiros, está ligado a uma visão menos estática do conhecimento, visto que envolve questões de sentido e identidade, poder e autoridade:

Envolvendo questões epistemológicas e processos sociais, é de esperar que, em função das questões epistemológicas, o letramento acadêmico se preocupe com a natureza (as variedades), as bases e a validade do conhecimento. No entanto, afirmar que os processos sociais incluem as relações entre pessoas, instituições e identidades sociais pode deixar margem a imprecisões no que se refere à linguagem. Em outras palavras, pode-se constatar, também aí, um aspecto “oculto” do letramento acadêmico, a saber, o de que as contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais, põem uma fronteira à visada empírica da pesquisa etnográfica. Essa fronteira é a do discurso. Pense-se, por exemplo, no caso das identidades sociais (CORRÊA, 2011, p.340).

Desse modo, o autor diferencia a perspectiva etnográfica e a perspectiva discursiva, argumentando que para alcançar tais aspectos ocultos a que se refere, é preciso ultrapassar a fronteira do discurso. Para isso, a linguagem deve ser tomada não apenas em seu uso, a partir da observação empírica, que propõe a concepção etnográfica. Assim, discute a questão da alteridade constitutiva que envolve as identidades sociais, considerando a linguagem como um modo de experiência, instrumento pelo qual os sujeitos se formam no processo discursivo.

Corrêa destaca ainda a diferença entre a perspectiva de pesquisa interacionista, que se restringe à presença de dois sujeitos empíricos no momento da enunciação e a concepção dialógica, caracterizada tanto pela união presencial destes dois sujeitos quanto por sua ausência no ato da enunciação, “*mas ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação do lugar de sujeito*” (CORREA, 2001, p. 341).

Outro aspecto levantado por Corrêa (2011) em relação à diferenciação da perspectiva interacionista e da discursiva é a questão da unicidade e não unicidade do sujeito. Coloca que a identidade social, enquanto produtora de sentidos, surge no momento em que aparece no enunciado, texto ou discurso, onde é representada por várias vozes de sujeitos empíricos, caracterizando, desse modo, a unicidade do sujeito. Ressalta ainda que o conceito de contexto extraverbal de Voloshinov e Bakhtin (1976) traz questões relativas às dimensões ocultas de Street, no que diz respeito à construção de sentido, essencial para a significação do enunciado. Este conceito estaria dividido no enunciado em três elementos que compõem o enunciado, de

modo que seja compreensível, abarcando o espaço físico dos interlocutores, a ciência e o entendimento da ocasião de comunicação entre os interlocutores e o julgamento deste evento comunicativo.

Assim, Corrêa (2011) tem como objetivo relacionar as dimensões ocultas do letramento acadêmico, apresentadas por Street, e a produção de sentido a partir do presumido social, exemplificando: *“Estar atento, por exemplo, à voz, ao ponto de vista e ao propósito de um texto para evitar que se tornem aspectos “ocultos” do letramento acadêmico não garante que outros aspectos não se tornem ocultos e não componham, do mesmo modo, o sentido do texto”* (CORREA, 2011, p.344).

O autor destaca ainda que se o presumido social envolve toda a produção de sentido, também se estende aos gêneros do discurso, pois envolve aspectos que podem estar presumidos no gênero, fato que justificaria a supressão, nem sempre consciente, de determinados elementos do gênero no ensino. Isso se deve à temática na qual o gênero está inserido, bem como o contexto social onde é produzido e as motivações extratextuais que o direcionam. Além disso, as características dos gêneros também podem ter influência deste tipo de presumido, como o tema, por exemplo, que pode ser tomado como completamente esgotado e compreendido, porém há de se considerar que todo tema está envolvido em uma temática maior, abarcando outros aspectos, como os interlocutores, que podem ter ou não compreensão daquilo que foi expresso.

Do mesmo modo, a estrutura composicional pode fazer-nos inferir sobre determinadas regras para a apropriação dos gêneros acadêmicos, por exemplo. Por outro lado, depende da maneira como os interlocutores interpretam o gênero discursivo que foi produzido e, assim, sejam capazes ou não de compreender determinado gênero do discurso. Ainda sobre estes aspectos ligados aos gêneros, o autor sua reflexão acerca da relação existente entre os sujeitos:

Por fim, a relação presumida entre os sujeitos e a consequente presunção de compreensão podem levar a uma formulação estilística pouco explícita do ponto de vista do estilo do gênero e sujeitar-se a uma reação inesperada do interlocutor - ouvinte ou leitor: “por que essa escolha vocabular e essas construções sintáticas ao dirigir-se a esse público que represento?”. O caráter social do presumido adviria do fato de que os gêneros do discurso se constituem em “esferas de atividade humana”, mas não se esgotam nele. O presumido caracteriza-se, ao mesmo tempo, como social e histórico. Ultrapassa, portanto, as institucionalizações dessas esferas, pois é inseparável do aspecto histórico, que, por sua vez, advém do fato de que o acabamento do sentido dos enunciados está sempre no outro (...) (CORRÊA, 2011, p.344 e p.345).

É importante percebermos que além destes aspectos que cercam o gênero, há a dinamicidade entre estes, que estão além da forma e do conteúdo, presentes em seus

elementos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Assim como os gêneros do discurso estão vinculados à atividade humana, englobam sentidos que podem ser mais ou menos presumidos, a partir de um contexto institucional, assuntos tratados, elementos que estão fora do texto, que requerem relações entre locutores, envolvendo dinamicidade. Desse modo, além de conhecermos o tema, a estrutura e o contexto que compõem um gênero do discurso, é necessário identificar os presumidos que podem aparecer neles, equivalentes a aspectos ocultos colocados por Corrêa (2011), no que se refere ao letramento acadêmico.

A partir destas concepções, observamos que é importante para alcançarmos a compreensão dos processos mencionados que haja a união entre a perspectiva textual e a perspectiva discursiva para que todos os aspectos colocados em questão possam ser considerados, no âmbito dos gêneros do discurso. Dessa maneira, no que diz respeito aos aspectos ocultos, observamos que há elementos muito variáveis e dinâmicos, que dependem de muitos fatores para que possam ser analisados. Veremos em nossa análise que na esfera acadêmica indígena, mais especificamente, há peculiaridades próprias deste contexto sociocultural, englobando questões muito particulares, que ainda apresentam muitos enigmas camuflados, que carecem de pesquisa.

Dentre os diversos aspectos ocultos, a partir das análises Lea e Street (2006) o papel do professor também tem destaque, quando os autores fazem referência às exigências dos professores e, ao mesmo tempo, a falta de total explicitação de orientações acerca do processo de ensino da produção textual oral ou escrita aos alunos. Segundo Corrêa (2011), quando Lea e Street criticam o modelo de habilidades de estudos, os autores refletem sobre uma dimensão do letramento ainda não explorada “*na presunção sobre a transferência automática de um contexto a outro*”, no “*ocultamento de que as próprias habilidades cognitivas relativas à escrita são produto da apreensão do funcionamento da escrita e do letramento em contexto*” (CORRÊA, 2011, p. 339).⁴⁹

De modo geral, em seu trabalho com textos de estudantes pré-universitários, Corrêa destaca que a partir o modelo de socialização escolar, os estudantes adaptariam suas

⁴⁹ Martins (2013a, tradução da autora) faz referência nestes termos às dimensões ocultas do letramento: “Fiquei chocada quando, paradoxalmente, Jessica (nome fictício), uma pós-graduanda que fazia parte de nosso Grupo de Pesquisa, disse: ‘Aqui na universidade a maioria dos professores parece esconder seu conhecimento’. Novamente, poderia parecer apenas uma reclamação típica de estudantes, mas como eu estava atenta a essas questões relacionadas com o letramento restrito (“restricted literacy”) e com suas dimensões ocultas ou secretas (na linha do pensamento de Goody, em ‘Literacy in Traditional Societies’), comecei a conceber um contínuo de gêneros do discurso, que iria de suas dimensões mais ocultas às menos ocultas, e que se torna mais visível no caso das pessoas consideradas analfabetas que ingressam no universo letrado, mas que existiria em outras situações, e também no nível universitário”. Em Martins (2008b) a autora detém-se na definição do letramento restrito (“restricted literacy”) na linha do pensamento de Goody (1968).

produções ao que lhes é solicitado no exame vestibular, a partir de modelos de estrutura e linguagem padrão. Por isso, este modelo, que não considera a dinamicidade e aspectos entre sujeitos, contexto e compreensão daquilo que é escrito, é criticado. O terceiro modelo, em contrapartida, tenta explicar o funcionamento da escrita e do contexto de letramento, com base nas “dimensões ocultas”, visto que abarca identidades, relações entre os sujeitos, questões culturais, poder e autoridade. O autor coloca que é a partir das contradições que se constituem as identidades sociais, por meio da alteridade entre os sujeitos.

Assim, para Corrêa, do ponto de vista dos novos estudos do letramento tem-se como objetivo diferenciar o sujeito de um grupo dentro das práticas de letramento, tratando da questão da identidade, porém, no que se refere aos estudos discursivos, há uma preocupação com a alteridade, ou seja, neste processo há uma relação sócio- histórica entre o sujeito e o outro. Como exemplo acerca desta concepção discursiva, o autor ao partir das análises dos textos de estudantes pré-universitários, trata do presumido dos gêneros do discurso, que têm como foco o conceito de “tradição” e dos tipos de interferência na passagem de conhecimento na escola.

No que se refere à tradição, define-a como aspectos que têm relação com uma determinada cultura, assim, no caso da escola, há uma relação de convívio na própria esfera escolar. É neste processo que ocorre a mediação interna e externa à escola, lugar onde se concentram diversos conhecimentos, que são trocados a todo instante entre os sujeitos. Tal permutação traz muitos saberes por meio da oralidade, como no diálogo com o professor, no que diz respeito à mediação interna. Fora da escola são muitas fontes diferentes, predominando a transmissão oral, como a mídia, familiares, amigos, dentre outros.

No que diz respeito àquilo que o professor transfere ao aluno, em termos de conhecimento, perpassa pela oralidade, que traz consigo aspectos que têm o objetivo de fazer uma aproximação com o aluno, de modo que ele apreenda determinados conteúdos, porém tais elementos presentes na oralidade são condenados quando expressos na escrita, vistos como “senso comum”. Assim, o ensino dos gêneros do discurso não deve se basear apenas na transmissão dos saberes, mas também nas relações entre os gêneros. Por isso, o autor destaca que o ensino na escola ocorre de maneira enviesada:

Parte-se de um ideal de tradição letrada – o material escrito estando em sua base –, rumina-se esse material no interior de uma tradição talvez mais bem designada como oral-letrada, para, em seguida, levar o aluno à prova do ideal de partida. Nesse percurso, cobra-se do escrevente o apagamento do modo de transmissão em que se deu todo o seu processo de aprendizagem, pois, caso esse modo de transmissão fique denunciado em seu texto, sua produção será classificada negativamente como um produto híbrido. Esse tipo de cobrança no momento da avaliação baseia-se num

aspecto “oculto” do letramento ou, se assim se puder dizer, num “presumido social” que, funcionando no quadro institucional da escola, pode ser sintetizado da seguinte forma: o ideal de escrita pura, tomado como produto de partida e de chegada, oculta o fato de que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita (e no próprio processo de escrita), o que se dá é a mistura entre os modos letrado e oral de transmissão do saber (CORRÊA, 2011, p.47).

A partir do exemplo do autor, podemos inferir que a relação entre o professor-aluno e a maneira como o professor se coloca para transmitir o conhecimento e orientações acerca da produção de um texto escrito interferem na produção escrita do aluno, fato que traz avaliações negativas acerca do que o aluno produz, revelando características importantes a ser consideradas nos textos escritos para que possam ser analisados de modo adequado. Dessa maneira ocorre uma mistura entre aspectos típicos da oralidade e da escrita, que não apenas se diferenciam enquanto tecnologias, mas ambas se constituem mutuamente (CORRÊA, 2006).

De acordo com Corrêa (2006, p.270), ao retomar suas análises de seu trabalho de doutorado, há três eixos que constituem a escrita, pelos quais o sujeito percorre: *o da gênese da escrita, o do código da escrita institucionalizado e o da relação com o já falado/escrito*. Em resumo, a partir da análise de textos de vestibulandos, o autor constatou haver a mistura de traços da oralidade e da escrita nas dissertações, marcas que nomeou como heterogeneidade da escrita.

A partir deste processo, o autor considera, em um de seus trabalhos, uma noção ampla de letramento, que está além da alfabetização, colocando outras expressões de linguagem que ocorrem antes desta. Ademais, toma o letramento como evento que não está marcado apenas pelas relações do sujeito com práticas de oralidade e escrita, mas também naquilo que se mantém conservado ao longo do tempo, ou seja, acontecimentos historiados pela tradição oral. Desse modo, coloca três aspectos para considerar a heterogeneidade da escrita:

- (1) por meio de aspectos da representação gráfica, já que, no processo da escrita, o escrevente oscila entre a tentativa de representação de características fonético-fonológicas (segmentais e/ou prosódicas) detectadas em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica institucionalizada (...);
- (2) pela referência à heterogeneidade da língua, pois, se a admitimos como estruturalmente marcada no sistema – contribuição trazida pela sociolinguística – não há razão para não admiti-la na escrita, com a condição de que esta última seja vista como um modo de enunciação e não apenas como uma tecnologia;
- (3) pela circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito, uma vez que (...) o escrevente lida: (a) com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; (b) com o que imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado; e, finalmente, (c) com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o próprio leitor (CORRÊA, 2006, p.270 e p.271).

Seguindo estas considerações acerca da heterogeneidade da escrita, Corrêa (2006) trata desta a partir do encontro das práticas sociais e a mistura de gêneros do discurso. Nesse estudo, parte dos pressupostos de dialogismo, relações intergenéricas e análises indiciárias, mostrando a presença de gêneros mais comuns nas produções dos sujeitos em conjunto com outros menos usados, pontuando os modos de enunciação oral e escrito. Para fazer suas análises, o autor aborda a relação entre o produto escrito e o processo de escrita, juntamente com a noção de adequação e acontecimento.

Acreditamos que estes conceitos são muito importantes dentro da análise de textos de gênero acadêmico, visto que se associam às dimensões ocultas, assim definidas por Street (2009), que podem auxiliar na compreensão da complexidade presente no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, bem como aspectos complexos também envolvidos na esfera acadêmica. Dessa maneira, quando analisamos um texto escrito, é importante observarmos as influências da oralidade na escrita, que a tornam inadequada a partir do contexto, prática social, interlocutores e escolha de gênero do discurso.

Para Marcuschi (2005) a língua vai além das práticas discursivas, pois é por meio dela que organizamos e produzimos formas de vida, ação e conhecimento. Além disso, consiste em uma atividade conjunta, que participa diretamente da construção das identidades sociais e individuais. O autor considera a língua como herança cultural, dentro de nossa realidade sociocultural-histórica, sendo transmitida por meio de diversas formas de manifestação, que se dividem entre a expressão oral e escrita.

Ao tratar da fala e da escrita, destaca a importância de ambas e atenta-nos para o cuidado em se valorizar apenas a escrita. Desse modo, defende o pressuposto que tanto a oralidade quanto a escrita têm seu valor e não competem, pois cada uma delas está presente em determinadas práticas sociais, que devem ser tomadas como diferentes e não com qualquer valorização em termos de importância.

Embora haja influência da oralidade na escrita, o autor salienta que ambas requerem regras, que podem ser mais ou menos flexíveis, dependendo do tipo de contexto, interlocutores e prática social em que são empregadas. Além disso, outro aspecto abordado é a questão da variação linguística na língua, a qual aparece com maior recorrência na fala, pois na escrita há normas rígidas, regidas pela academia, no que diz respeito à ortografia, vocabulário, construções sintáticas. Há ainda regras no que diz respeito à textualização, que não são observadas na fala, porém pontua que existem variações na escrita⁵⁰.

⁵⁰ Vale notar que segundo Martins (2013b) a concepção de Marcuschi tende a dicotomizar fala e escrita, fornecendo implicitamente uma visão idealizada a respeito desta. Também é digno de nota o fato destacado por

Desse modo, inferimos que tanto na fala quanto na escrita existem regras que tornam determinado discurso adequado ou não a uma situação específica entre os interlocutores. Por isso, os interlocutores devem internalizar tais regras, saber fazer as escolhas mais coerentes para que alcancem sucesso na expressão de suas ideias. Conforme Corrêa (2006), para que a comunicação ocorra de modo eficaz, é necessário obter a noção de adequação para os usos da linguagem. Para adquiri-la, o texto, oral ou escrito, deve ter uma função dentro dos contextos, formais ou informais, em que é empregado. Assim, o autor coloca que:

A eficácia de um texto seria, pois, uma qualidade que se produziria com base na recusa (ou, pelo menos, na tentativa de controle) de qualquer desvio de estilo. Mas não só isso: também as marcas que podem fazer repercutir negativamente a variedade do falante no texto são tidas como um obstáculo para a sua eficácia; recusá-las teria a função de evitar o efeito negativo das marcas linguísticas estigmatizantes (CORRÊA, 2006, p.272).

Para tratar de modo mais minucioso desta questão do conceito de adequação, é preciso seguir uma concepção da escrita. Em nosso trabalho seguimos o modelo de escrita como ideológica, e não como autônoma, que tem suas bases a partir do conceito de letramento, já bastante discutido no início deste capítulo, que em resumo se constitui na reunião de conhecimentos, formais ou informais, que têm relação direta ou indireta com as práticas de leitura e escrita. Desse modo, a noção de adequação está associada ao modo como a escrita é concebida, *“pois se traduz em um critério para a representação que determinadas correntes supõem como o papel da escrita em relação à fala”* (CORRÊA, 2006, p.278).

Corrêa ressalta ainda concepções da década de 1970 acerca da escrita como representação da fala, destacando que este fato ocorre sem exatidão e que esta representação não significa que há tradução ou transcrição exata de uma para a outra. Frente a este processo de representação, o autor coloca que a escrita poderia ser concebida como uma reprodução “adequada” da forma falada, porém, devido à imprecisão, natural deste processo, não influencia no significado que a enunciação escrita fornece à falada. Assim, conclui que *“Adequar as formas escritas às formas faladas não corresponde, portanto, nem a traduzir nem a afetar o sentido final pela inexatidão dessa representação”* (CORRÊA, 2006, p.279). Além disso, deve-se levar em consideração que a escrita enquanto representação da fala é apenas um pressuposto inicial, visto que tal dicotomia é constituída por muitas questões.

Martins (2009; 2013b), de que a heterogeneidade se dá na própria constituição dos gêneros do discurso, em sua gênese, fenômeno, portanto, inerente às práticas discursivas, ao processo de construção dos textos, e que se projeta sobre os produtos, que passam a ser reconhecidos como híbridos ou heterogêneos.

Desse modo, ao falar da adequação da escrita, Corrêa se refere ao foco na construção do processo de sentido dentro do contexto de ensino-aprendizagem, considerando suas especificidades, contexto, interlocutores, novidades, o conhecimento de mundo. Com isso, haveria maior ênfase do processo da produção da escrita, com o objetivo de provocar maior dinamicidade no ensino, extrapolando as experiências do sujeito. Outro aspecto ressaltado pelo autor é o conhecimento adquirido a partir do contato entre práticas textual-discursivas em conjunto com a heterogeneidade dos gêneros, a partir das relações intergenéricas, que os enunciados mantêm dentro das esferas de atividades humanas.

Ao retratar tal problemática que envolve a adequação da escrita, o autor destaca a questão das condições de produção, definindo:

Falar em adequação de um discurso seria, então, situá-lo, de modo contraditório, em suas relações de força e de sentido, ou seja, seria situá-lo no espaço simbólico das trocas entre os participantes do discurso e entre ele próprio e o já-dito com o qual obrigatoriamente tem de lidar. A dificuldade que se cria ao definir adequação nessa perspectiva é, por um lado, reduzir o material linguístico a uma resposta mais ou menos previsível e, por isso, supostamente “adequada” às condições de produção; e, por outro, enfrentar a dificuldade de sustentar a noção de adequação quando se procura dar conta da pluralidade dos sentidos (e de sua imprevisibilidade), também passível de ser defendida em função dos variados efeitos de sentido que as condições de produção podem gerar (CORRÊA, 2006, p.281 e p.282).

Assim, o autor mostra como a noção da produção do sentido afeta a noção de adequação, pois há complexidade em se separar o material linguístico-discursivo e as condições e produção, que envolvem a relação entre o texto e o contexto. Por isso, a noção de adequação não é capaz de resolver tal problemática, desse modo, é preciso considerar as condições de produção, para que por meio da relação entre o texto e o contexto o processo de produção possa ser constituído. É, aliás, por esses mesmos motivos que preferimos ponderar, na linha de Swales (1991), tal qual discutimos anteriormente, sobre a maior ou menor aproximação com relação a aspectos de prototipicidade do gênero acadêmico em questão. Entendemos que, ao tratar a questão dessa forma, esquivamo-nos de tratá-la sob os parâmetros da adequação ou inadequação (ou pior: daqueles do “certo” e do “errado”), assumindo, de preferência, uma postura própria de um analista crítico e relativamente imparcial.

Dessa maneira, ao pensarmos nestas concepções que circundam o processo de apropriação de um gênero textual, em conjunto com a teoria do modelo dos Letramentos Acadêmicos de Street (2009), muitas variáveis precisam ser consideradas. Porém, é importante ressaltar que dentro do contexto universitário, de modo geral, há uma visão por

parte dos professores segundo a qual os calouros chegam despreparados para aquilo que enfrentarão no meio acadêmico.

Segundo uma caloura indígena, em uma fala no I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas da UFSCar (ENEI), em setembro de 2013, após a terceira tentativa de ingressar no curso de Medicina no início deste mesmo ano, e obter sucesso, declarou enfrentar muitas adversidades no curso, recorrendo a livros do Ensino Médio para sanar dúvidas básicas. Além disso, destacou que ao conversar sobre sua defasagem de aprendizagem em relação aos outros alunos com um de seus professores, este a surpreendeu, elogiando sua capacidade de aprender, apesar de sua trajetória escolar até sua chegada à universidade. Assim, notamos que o contexto social, as questões relativas a poder, identidades e regras referentes às práticas acadêmicas permeiam as relações entre o professor e a aluna, de modo a levá-la a ter consciência de determinadas normas e sobre o que ela deve fazer para se inserir em tal esfera.

De acordo com Dionísio e Fischer (2010), muitas ações têm sido tomadas na esfera acadêmica, a fim de auxiliar os estudantes universitários a alcançarem êxito acadêmico. Isso se deve ao fato de a academia se constituir como um lugar onde se desenvolvem em grande amplitude as práticas de leitura e escrita, as quais estão situadas na apropriação e produção de conhecimento, envoltas por normas e funções determinadas em tal contexto relacionadas também à autoridade e poder. Outra questão salientada pelas autoras é a importância de seguir tais determinações no processo de apropriação de práticas acadêmicas de modo que não se percam as identidades de cada sujeito.

CAPÍTULO 3

PERCURSO E CONTEXTO DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo situar a pesquisa dentro da área de Linguística Aplicada ou de ensino-aprendizagem da língua materna, bem como o seu percurso e procedimentos metodológicos realizados. Dessa maneira, para realizarmos nosso trabalho, fizemos um estudo descritivo e qualitativo, de caráter etnográfico e interpretativo com o uso de recursos metodológicos quantitativos e do paradigma indiciário, a fim de compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos estabelecidos nos limites do contexto estudado a partir da análise de determinados indícios levantados. Primeiramente, faremos uma explanação acerca da contextualização e caracterização metodológica, em seguida, apresentaremos as etapas da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados, o cenário e os sujeitos envolvidos.

3.1 Enfoque metodológico

Esta pesquisa, de base qualitativa, é fruto de nosso trabalho realizado acerca de 10 produções textuais acadêmicas diversas, elaboradas por 5 graduandos de etnia indígena de cursos diversos da Universidade Federal de São Carlos.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1982) a metodologia qualitativa se caracteriza por apresentar um estudo de caráter etnográfico⁵¹ e interpretativo – estudo do sentido social de um dado aspecto em contextos particulares, no caso dessa pesquisa, UFSCar, no qual os pesquisadores observam e interpretam os dados ao invés de testar hipóteses e, conseqüentemente, os dados, que são livres podem variar durante o curso de observação. No caso desta pesquisa, seu contexto se deu no âmbito da UFSCar, particularmente em espaços de circulação de graduandos indígenas engajados em diversas atividades promovidas pelo Grupo de Pesquisa LEETRA. Nesse sentido, a pesquisa também envolveu elementos de pesquisa colaborativa, na medida em que a pesquisadora não só observou fatos e contextos que lhe seriam externos, mas participou ativamente da coleta de dados, em conjunto com outros pesquisadores pertencentes ao mesmo Grupo de Pesquisa. A coleta de dados, por sua

⁵¹ Rockwell (1989) define a etnografia como um “processo de documentar o não documentado”, que tem como base um longo e intenso trabalho de campo, implicando em: estar em um contexto, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Desse modo, os caminhos percorridos são construídos no próprio andar da pesquisa, dependendo, dentre outros fatores, da interação pretendida, do objeto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio pesquisador.

vez, se direcionou no sentido de provocar modificações no contexto tal qual se apresentava previamente, ou no decorrer dos primeiros contatos da pesquisadora com seus Sujeitos de pesquisa. Elucidaremos alguns aspectos acerca dos conceitos das pesquisas quantitativa e qualitativa, a fim de compreendermos melhor as peculiaridades que envolvem cada uma destas linhas de metodologia.

3.1.2 O método quantitativo e qualitativo de pesquisa

Segundo Gonsalves (2001), a pesquisa quantitativa é definida como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Em contrapartida, a abordagem qualitativa teria como característica a compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas.

A pesquisa quantitativa, segundo Chizzotti (2009), nasceu a partir das ciências naturais, regulada por concepções positivistas. O positivismo é conceituado como uma combinação das ideias empiristas com a lógica moderna (que alia trabalhos de matemática e lógica) influenciado pelas descobertas da física, em especial pelas teorias da relatividade e quântica (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Desse modo, o positivismo considera que a lógica e a matemática seriam válidas devido ao fato de estabelecerem as regras da linguagem, constituindo-se um conhecimento *a priori*, independente da experiência. Por outro lado, o conhecimento empírico deve ser obtido a partir da observação e por meio do raciocínio indutivo. Para os positivistas cada conceito de uma teoria deve ter como referência algo observável e, além disso, também defendem a averiguação dos enunciados científicos e o estabelecimento de relações lógicas entre os mesmos, impondo um critério “ideal” de agir e pensar (caráter normativo).

A partir de tais postulações positivistas, Chizzotti (2009) ressalta que o homem é tomado como responsável por reconhecer, recolher e organizar cientificamente as impressões originárias do exterior, coexistindo de maneira independente do mundo que o cerca. Assim, seguindo a lógica hipotético-dedutiva, os pesquisadores privilegiavam a dedução, a matematização da natureza, a causalidade e previsibilidade dentro de suas investigações científicas.

O modelo positivista de investigação científica é considerado como preciso na obtenção de dados e elaboração de conhecimentos que podem ser comprovados cientificamente. Dessa forma, segundo Chizzotti (2009) e Larsen-Freeman & Long (1991), tal

método de pesquisa, até meados do século XX, era utilizado como modelo padrão para a realização de pesquisas da área das ciências humanas, dentre elas, a Linguística e a Psicologia.

De acordo com o método positivista de pesquisa, observa-se que há grande preocupação com uma investigação sistematizada, a fim de controlar e determinar os dados coletados e, assim, comprovar as teorias preestabelecidas. Tal metodologia de pesquisa é denominada como quantitativa devido à importância da análise estatística de dados.

Após as críticas da Escola de Frankfurt (grupo de intelectuais de inspiração marxista) à visão da “ciência tradicional” e o debate iniciado pelo filósofo Thomas Kuhn (1922-1996), ao publicar a “Estrutura das revoluções científicas”, no início da década de 1960, o modelo positivista de investigação científica sofre um esgotamento e, assim, modifica-se a maneira de ver a ciência e seu método. É nesse período que a pesquisa qualitativa, que antes era usada nas áreas de Antropologia e Sociologia, incorpora-se a outras áreas e, nos últimos 30 anos, vem ganhando espaço no âmbito da Psicologia, da Educação, dentre outras.

Diante de tais transformações, surgem abordagens de pesquisa diferentes da positivista, visto que as metodologias unicamente quantitativas não são consideradas satisfatórias e, por isso, o modelo qualitativo de pesquisa conquista seu espaço na geração de conhecimento. Porém, é importante salientar que a pesquisa qualitativa não se restringe à adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permite, ao contrário, adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos. Convencionou-se chamar as investigações que recaem sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos de pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Dessa maneira, enquanto a pesquisa qualitativa ganha notoriedade a partir de seu modelo peculiar de investigação científica, que tem como foco a observação e a interpretação do presente dos dados em análise, o estudo quantitativo tem como objetivo testar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas, baseando-se apenas em análises e dados precisos e não em interpretações. Segundo Chizzotti (2009), a pesquisa qualitativa surge a partir da forte influência da fenomenologia e da dialética, abarcando correntes de pesquisa, que embora sejam muito diferentes, completam-se e se fundamentam.

Para alguns autores, a distinção entre as duas linhas de metodologia representa uma preferência, como para Rist (1977). Já Reichardt e Cook (1979) fazem uma lista de atributos tanto da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa. Para fazer a distinção entre elas, os

autores falam dos estudos "longitudinal approach" (corresponde à pesquisa qualitativa) e "cross-sectional" (corresponde à pesquisa quantitativa).

O primeiro modelo, também chamado de estudo de caso, envolve a observação do desenvolvimento da performance linguística, normalmente a fala espontânea de um sujeito e os dados são coletados em intervalos periódicos. Pode ser caracterizada por três atributos do paradigma qualitativo: naturalista (uso da fala espontânea), processo orientado (não analisa só um dado momento) e não generalização (muito poucos sujeitos). No segundo modelo, a performance linguística de um grande número de sujeitos é estudada e os dados são normalmente coletados em uma só sessão. Correspondem a atributos do paradigma quantitativo: medida controlada (uso de tarefas artificiais), resultado orientado (analisa um só momento) e generalização (grande número de sujeitos).

Ao fazer referir-se à pesquisa interpretativista, Duarte (1998) diz que a seleção de dados peculiares para estudo é uma particularidade da pesquisa qualitativa e seu valor não aparece neles mesmos, mas sim nos resultados a que podem levar. Além disso, a validade de tal pesquisa não é alcançada apenas a partir de comprovações estatísticas, mas justamente pela gama e relevância das definições e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados.

Já para Luna (2000), numa pesquisa interpretativista, a escolha do método de análise tem relação com a formulação do problema a ser examinado. Portanto, a teoria deve tanto lançar perguntas como indicar possibilidades de interpretação, para que possa ser uma referência diante dos resultados que vão sendo observados.

André (2000), em "*A pesquisa no cotidiano escolar*" ressalta ainda que, numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída dentro do processo de pesquisa, ao mesmo passo que a metodologia, que se define gradualmente à medida que as análises e os estudos são realizados. Desse modo, a análise decorre em conjunto com a observação, na medida em que o pesquisador escolhe os elementos que devem ser explorados e decide quais devem ser desconsiderados.

Podemos inferir a partir destas informações que as análises dentro de uma pesquisa qualitativa podem nascer diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou ter origem do próprio conteúdo dos dados sob análise. Ao falar sobre o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, a autora diz que é possível obter, por meio dos dados qualitativos, diversas interpretações a partir de experiências e relações entre os sujeitos de pesquisa, seus contextos e ações.

André, em conjunto com Lüdke (1986), discorre sobre o fato de a abordagem analítica experimental ser insuficiente, pois há muitos fenômenos educacionais nos quais é complicado isolar as variáveis envolvidas e mostrar com segurança quais são as responsáveis por um determinado efeito. Dessa forma, a partir da pesquisa experimental, corre-se o risco de subjugar a complexa realidade a um esquema simplificador de análise, sacrificando o conhecimento do fato em favor da aplicação rigorosa de um esquema analítico. Na realidade, o fenômeno educacional situa-se num contexto sócio- histórico mais abrangente, permitindo, desta maneira, uma série de determinações. Portanto, o pesquisador preocupa-se mais com o processo do que com o produto, demonstrando maior interesse na elaboração e consolidação de teorias a partir da análise de dados do que alcançar evidências que comprovem hipóteses predefinidas. Seguindo tais postulações, podemos dizer que o pesquisador, examinando os dados, constrói novos conhecimentos a partir do fato pesquisado, os quais irão se somar à teoria já acumulada e conhecida.

Segundo as autoras, o fato de não haver hipóteses prévias de pesquisa não significa que não haja pressupostos teóricos de referência que oriente a reunião e a análise dos dados, ou que a pesquisa seja desprovida de precisão. Isso se deve ao fato de o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa ser um pouco diferente, pois o pesquisador deve estar atento à multiplicidade de perspectivas de um determinado contexto ou problema, e após a análise dos dados, oferecer possibilidades de explicação da realidade, buscando princípios implícitos ao fenômeno estudado e localizar as suas descobertas num contexto maior. Assim, trata-se de um esforço de construção ou elaboração de pressupostos teóricos para que o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

É comum, desse modo, observarmos a variedade de pontos de vista acerca de tal metodologia, que deve ser vista como rica, diferentemente dos métodos clássicos de pesquisa. Assim, segundo Gomes (1994), há muitas possibilidades, as quais articulam conclusões a partir de dados concretos com conhecimentos mais abrangentes e abstratos e as análises teriam três principais objetivos: o estabelecimento de uma concepção dos dados coletados, constatação ou não das postulações da pesquisa e/ ou resposta às questões elaboradas e ampliação do conhecimento acerca do conteúdo pesquisado, relacionando-o ao contexto cultural e social do qual se insere.

Há ainda, segundo o autor, a possibilidade de articular os dados e concepções teóricas, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Mas, o produto final da análise deve ser considerado de modo inacabado, visto que foi concebido a partir de um determinado contexto social e histórico.

Para Certeau (1999) as práticas de pesquisa formulam e reformulam nossas lógicas, porém ele nos alerta sobre a importância do trabalho de ultrapassagem, operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos. Assim, o procedimento a ser seguido seria, pois, o de reconduzir as práticas e linguagens científicas para a vida cotidiana, ainda que esse retorno implique no paradoxo.

Ao argumentar que a pesquisa qualitativa tem como objetivo alcançar a compreensão de dados complexos, contextuais e minuciosos, Moita Lopes (1991) sublinha que é necessário que o pesquisador esteja atento às transformações dos contextos e situações da investigação científica e que sempre seja autocrítico. Para isso, deve levar em consideração muitos aspectos envolvidos como ideologias, história, poder e subjetividade, visto que o pesquisador assume que as coletas de dados e explicações que englobam um ponto de vista específico.

Seguindo tais pressupostos, Mason (1997) também fala a respeito do emprego de métodos flexíveis e sensíveis ao contexto dentro da pesquisa interpretativista, e do procedimento de estudo acerca dos fenômenos, ao mesmo tempo, em sua complexidade e detalhe.

Desse modo, também consideramos primordial que nossa pesquisa tenha como base estas reflexões e concepções acerca da pesquisa qualitativa, realizando análises e estudos autocríticos diante dos sujeitos, contextos de pesquisa, transformações e variantes que estão envolvidas no processo de investigação, já mencionadas anteriormente: ideologias, política, poder, cultura etc. Diante destes elementos, é importante listarmos, em resumo, os pressupostos descritos como principais características da pesquisa qualitativa, de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), em resumo:

- Constitui-se como uma pesquisa de caráter exploratório;
- Não requer hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise;
- Possibilita que o pesquisador mude suas escolhas ao longo da pesquisa;
- Permite que o pesquisador construa postulações teóricas a partir da investigação dos dados coletados;
- Interessa-se pelo peculiar.

Diante de todas estas características e abordagens da pesquisa qualitativa e da quantitativa, Gonsalves (2001) propõe que as duas concepções sejam empregadas de modos diferentes e aprofundadas de acordo com o tipo de dados de investigação. Thiollent (1984) também acredita que seja importante que exista uma articulação entre a quantidade e a qualidade dentro do campo da metodologia da pesquisa de cunho social, e não uma oposição

entre as duas, de modo que uma possa excluir a outra. Assim, o autor julga mais coerente e satisfatória tal união de metodologias, embora alerte que de acordo com o tema ou amplitude da observação, é comum que algumas pesquisas se desenvolvam primordialmente como quantitativas ou qualitativas.

Podemos refletir, a partir de todas as concepções colocadas, que apesar de haver diferenças entre o método qualitativo e quantitativo de pesquisa, ambos podem se complementar e produzir resultados mais detalhados e completos de pesquisa. Ao citar Florestan Fernandes, Marques (1997) aponta que, nas Ciências Humanas, são trabalhados fenômenos cuja interpretação exata nem sempre depende da quantificação. Por isso, é importante ressaltar que ambas as modalidades de explicação são essenciais e devem ser desenvolvidas do mesmo modo dentro de seus limites.

O autor argumenta ainda que, embora a metodologia quantitativa apresente resultados parciais e seus dados podem não apresentar análise e interpretação aprofundada, em contrapartida, os dados quantitativos podem fornecer informações importantes para a análise e a interpretação de um contexto específico, pois permitem apresentar hipóteses qualitativas sobre os fatos quantitativos coletados.

No que diz respeito à área de Educação, Marques ressalta que as pesquisas quantitativas obtêm dados instantâneos da realidade, focam apenas nos resultados. Porém, como dados globais e numa perspectiva dialética, em que quantidade e qualidade se interpenetram, os resultados podem perfeitamente nos conduzir para o interior das escolas, no sentido de buscar novas possibilidades de interpretação e explicação para eles.

Seguindo tais postulações, podemos inferir que, apesar de suas críticas, a concepção quantitativa de pesquisa também possui elementos que são importantes para a realização de uma investigação científica, que podem complementar as análises da metodologia qualitativa, em busca de maior detalhamento acerca das hipóteses de trabalho científico. Todavia, é importante que os dois tipos de pesquisa sejam utilizados de modo específico em cada âmbito de pesquisa, devido as diferentes necessidades que existem em cada área de pesquisa. Em seguida, discorreremos acerca do percurso da metodologia de pesquisa dentro da área de Linguística Aplicada.

3.1.3. A pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada na pós-modernidade

Conforme já mencionamos, a pesquisa em Linguística Aplicada, até a década de 1960, era predominantemente quantitativa. De acordo com Cohen (1989), no final da década de 1970, dois pesquisadores Cook & Reichart, ao definirem a metodologia quantitativa e qualitativa como limitadas, alertaram sobre a importância da combinação das duas concepções de pesquisa, a saber, a qualitativa e a quantitativa, a fim de resultar estudos mais completos com convalidação convergente. Assim, a harmonia de tais métodos em uma mesma pesquisa utilizaria dados estatísticos e também estudos etnográficos com a descrição detalhada da situação com estudos de caso e fornece um exemplo:

Se, por exemplo, estamos trabalhando com uma população de 150 alunos podemos, ao mesmo tempo, selecionar um grupo pequeno de 10 alunos para fazer estudos de caso, entrevistas aprofundadas e observação participante. Além do mais, tanto um quanto outro tipo de pesquisa apresenta progresso, como é o caso da análise estatística de relações estruturais lineares que mede com maior precisão a relação entre os elementos de uma taxonomia (COHEN, 1997, p.1).

Por meio de tais exemplos, o autor mostra como a utilização das metodologias quantitativa e qualitativa podem enriquecer um trabalho de pesquisa. Cohen ressalta ainda que, no final dos anos setenta, no que diz respeito à pesquisa da área de Linguística Aplicada, também surgem mudanças em relação ao foco de investigação científica, como na comparação da leitura, escrita e conversação entre a língua materna e língua estrangeira, o ensino em sala de aula, bem como as relações entre os alunos e professores, entre outros.

Holmes (1992) também destaca que, por muitos anos, a Linguística Aplicada seguiu o modelo positivista de pesquisa, baseando-se na objetividade, ou seja, argumentava-se que não deveria haver qualquer envolvimento entre o pesquisador e o fenômeno estudado, pois acreditava-se que, caso houvesse, a pesquisa poderia ser prejudicada. Dentre outras características do modelo positivista estão, podemos ressaltar: a causalidade (todo fenômeno pode ser explicado), a quantificação (só o que pode ser medido é base verdadeira para testar hipóteses), generalização (as pesquisas têm um valor maior se retiradas de um grande número de diferentes casos e populações, ou seja, há mais valor se há a descoberta de uma lei universal para explicar determinado fenômeno).

Todavia, de acordo com Holmes, surgem muitos problemas com relação ao uso do modelo positivista, porém a principal questão é o fato de a Linguística Aplicada estudar relações humanas, implicando certo grau de complexidade e, por essa razão, esta área tem

necessidade de dialogar com outras áreas para entender melhor como se dão essas relações. Assim, o autor faz referência à pesquisa etnográfica, que antes era utilizada apenas na Antropologia, passa a ser empregada na Linguística.

Tal método de pesquisa apresenta características contrárias ao modelo positivista: possui linha de bases humanas, fundamenta-se na subjetividade, na interpretação e problematização de um fenômeno, onde a principal preocupação é amenizar um problema e não resolvê-lo, visto que visa fazer análises mais aprofundadas e não somente medir um fenômeno e fazer generalizações, como no modelo positivista, pois ter apenas números não é suficiente para uma pesquisa que lida com relações humanas.

Dessa maneira, Holmes alerta para as mudanças ocorridas nos perfis de pesquisadores e de professores na pós-modernidade. Essas mudanças dizem respeito a muitas questões como: quem faz pesquisa, o que é investigado, quem está interessado na pesquisa de outras pessoas, quem lê sobre pesquisa e o que tudo isso afeta nos resultados. Para ele, o modelo positivista de fazer pesquisa, que se baseia principalmente no objetivismo, pertence à modernidade.

Se traçarmos um paralelo entre o modelo positivista de pesquisa e o modelo moderno de educação descrito por Gadotti (1993), que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os objetivos, as técnicas, priorizando instrumentos e não a finalidade da educação, podemos encontrar traços de similaridade. Ao tratar da educação, o autor faz algumas considerações acerca da Modernidade e da Pós-Modernidade. Salienta que a pós-modernidade teria surgido num momento de total caos de referência e de perda de identidade, trazidos pela invasão da tecnologia eletrônica, pela automação e informação, culminando na desintegração da sociedade e do indivíduo.

Desse modo, ao tentar explicar o que seria a educação pós-moderna, o autor afirma não existir ainda uma definição exata, mas que tal nomenclatura representa a negação do modernismo. Na modernidade, o homem era “cimentado” no social, com a participação das massas na política, resultando, às vezes, em conflitos e até mesmo guerras. Já o homem pós-moderno se dedicaria ao cotidiano e às metas individuais, almejando sua afirmação como indivíduo.

Contudo, Gadotti destaca o paradoxo existente dentro da educação pós-moderna, pois ao mesmo tempo em que almeja a individualidade, constitui-se como multicultural, ou seja, caracteriza-se pela diversidade e pluralidade de doutrinas, etnias, etc., eliminando estereótipos, ampliando horizontes de conhecimento e visões de mundo. Dessa forma, busca a

igualdade sem eliminar a diferença, valorizando a relação, o envolvimento, a solidariedade, contra a educação clássica (moderna), que priorizava o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e técnicas, os instrumentos, enfim, os objetivos e não a finalidade da educação.

Além disso, pelo fato de a educação pós-moderna ter como característica o conhecimento com caráter prospectivo, ou seja, o sujeito é participante crítico em suas produções. Também tem como principal meta, tornar o sujeito, dentre outros aspectos, um ser autônomo, a fim de que construa seu próprio conhecimento e aprenda a buscar fontes diversificadas acerca de um determinado assunto, para que possa discuti-lo e dialogar com outras áreas. Assim, ele próprio “aprende a aprender”, no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, concluímos que, ao contrário do modelo de educação moderna, o modelo de educação pós-moderna (que de acordo com a nomenclatura proposta por Giddens, conforme vimos, diria respeito à Modernidade Radicalizada), descrita por Gadotti, apresenta características bem próximas aos objetivos da pesquisa interpretativista: a relação, o envolvimento, a autogestão, a solidariedade, visando à finalidade da educação e não o conteúdo em si. Podemos confirmar essa comparação por meio da afirmação de Holmes, que aproxima o modelo interpretativista de pesquisa da pós-modernidade.

Ao tratar dos dois modelos de pesquisa (positivista e interpretativista), Holmes, assim como outros autores já mencionados, também afirma ainda que ambos se complementam e podem encontrar, com maior complexidade, como as pessoas aprendem e fazem uso de línguas, por exemplo. Além disso, os dados da pesquisa positivista podem ser mais bem descritos e compreendidos pela investigação interpretativista, já que esta se serve de outras áreas para aprofundar suas investigações científicas.

Acreditamos, dessa maneira, que a combinação das duas concepções está presente em nossa pesquisa, visto que realizamos a coleta de dados e, ao mesmo tempo, procuramos interpretá-los de acordo com os critérios que caracterizam a metodologia interpretativista de pesquisa. Todavia, é importante destacarmos que em nosso trabalho predomina a metodologia qualitativa, dentro da qual optamos pelo modelo epistemológico ou paradigma indiciário, do qual trataremos em seguida.

3.1.4. O paradigma indiciário

O modelo epistemológico ou paradigma indiciário pode ser caracterizado como um tipo específico de pesquisa qualitativa. Discorreremos a seguir acerca das características deste paradigma, o qual parece ser adequado no que diz respeito à análise dados da pesquisa na área da Educação, em específico no âmbito da linguagem. De modo resumido, tal modelo de pesquisa baseia-se na análise de dados marginais, pequenos indícios, que aparentemente são insignificantes, mas que podem demonstrar a relação entre o todo e as partes, de modo a fazer uma investigação minuciosa (GINZBURG, 1989).

Ginzburg (1989), em seu texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, da coletânea *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História*, tenta caracterizar o modelo epistemológico de pesquisa, que surge no âmbito das ciências humanas no final do século XIX e pode oferecer novas possibilidades teóricas e metodológicas, com o objetivo de ultrapassar a contraposição existente até então entre racionalismo e irracionalismo. O autor salienta, ainda, a importância de trabalhar em História com um novo método interpretativo centrado em indícios, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores. O historiador poderia, dessa maneira, lidar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Tais pistas permitiriam até apreender aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação.

Para o autor a História ocultou, ou simplesmente ignorou uma série de pormenores, indícios que, ainda que considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos. Assim, Ginzburg (1989) tentou valorizar as ideias, crenças e percepções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais diante dos acontecimentos históricos. Ele explica suas motivações diante de tais concepções:

Nestas páginas tentarei mostrar como, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso prefira paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo” (GINZBURG, 1989, p. 143).

Desse modo, o autor enfatiza a relação entre o crítico de arte Giovanni Morelli, o personagem de Conan Doyle, Sherlock Holmes, e Freud, que, segundo ele, desenvolveram seus métodos a partir de detalhes, indícios marginais. Tal analogia tem origem pelo fato de os três terem formação médica e, naturalmente, eles apresentaram em seus métodos o modelo de

semiótica médica. Ginzburg, ao falar de Morelli, por exemplo, compara-o a Sherlock Holmes, de Conan Doyle:

Eles (os livros de Morelli) estão salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista... qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal... Essa comparação foi brilhantemente desenvolvida por Castelnuevo, que aproximou o método indiciário de Morelli ao que era atribuído, quase nos mesmos anos, a Sherlock Holmes pelo seu criador, Arthur Conan Doyle. **O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria** (GINZBURG, 1989, p. 145, grifos nossos).

A partir desta correlação, compreendemos melhor o que o autor deseja explicitar. Através dos métodos desenvolvidos por Morelli, foram estabelecidos critérios seguros que auxiliavam na diferenciação de uma obra falsificada e uma original. Do mesmo modo, as pistas procuradas pelo personagem de Conan Doyle, Sherlock Holmes, levavam-no a desvendar crimes.

O autor discorre ainda sobre a influência de Morelli na psicologia moderna, Freud, ao escrever seu artigo “*O Moisés de Michelângelo*”, afirma haver relação entre o método de Morelli e a psicanálise médica, visto que esta “tem como hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através dos elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou refugos de nossa observação.” Assim, Ginzburg aponta a aproximação do método dos três e suas particularidades:

Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud... Nos três casos, pistas (...) mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). (...) Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, as vezes irrelevantes aos olhos do leigo(...) Mas não se trata simplesmente de coincidências biográficas. O final do século XIX – mais precisamente, na década de 1870-80 – começou a se firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas (GINZBURG, 1989, pp. 150-151).

Desse modo, Ginzburg começou a estabelecer um paradigma indiciário nas ciências humanas baseado na semiótica. Porém, o autor fala que tal modelo tem raízes antigas, originando-se com a prática da caça desenvolvida pelo homem, que, em prol de sua sobrevivência, aprendeu a decifrar os sinais deixados pelos animais:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Observamos, desse modo, que o autor mostra a relação da semiótica e do saber venatório e faz, ainda, comparações entre os textos venatórios e outros tipos de textos, argumentando que há neles a preocupação em observar detalhes, muitas vezes considerados insignificantes, mas que retratam pistas muito importantes ao observador, ressaltando que apesar do “... *fato de que a adivinhação se voltava para o futuro, e a decifração, para o passado (talvez um passado de segundos). Porém a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas - análises, comparações, classificações - formalmente idênticas*” (GINZBURG, 1989, p 153).

É importante destacar que embora o homem desconhecesse a escrita, seus conhecimentos acerca da caça e outros códigos eram transmitidos oralmente, por meio de narrativas, nas quais eram feitas decifrações de pistas acerca da realidade. Ginzburg fala sobre a influência da decifração ou leitura de pistas no desenvolvimento da escrita cuneiforme na Mesopotâmia, relacionando o homem às divindades, animais e objetos representados sob a forma de signos. Com o tempo, o homem teria desenvolvido a escrita fonética, demonstrando a propagação da abstração humana em diferentes níveis, até a formação das ciências atualmente, que tiveram origem a partir da medicina:

“... à constituição de disciplinas novas, como a historiografia e a filologia, e a conquista de uma nova autonomia social e epistemológica por parte das antigas disciplinas como a medicina. O corpo a linguagem e a história dos homens foram submetidos pela primeira vez a uma investigação sem preconceitos, que por princípio excluía a intervenção divina. Dessa virada decisiva, que caracterizou a cultura da pólis, nós somos, como é óbvio, ainda herdeiros. Menos óbvio é o fato de que nessa virada um papel de primeiro plano tenha sido desempenhado por um paradigma definível como semiótico ou indiciário” (GINZBURG, 1989, p. 154-155).

Dessa forma, Ginzburg expõe o percurso desse paradigma ao longo da história, suas apropriações e expropriações, evidenciando que o paradigma indiciário foi constituído por diversas camadas culturais. Ressalta ainda o valor da intuição, que explorada em nosso cotidiano, “*une estreitamente o animal homem às outras espécies animais*” (GINZBURG, 1989, p.179).

Apesar de sua amplitude e importância, o paradigma indiciário permaneceu desprestigiado diante dos modelos clássicos de conhecimento. Desse modo, várias disciplinas indiciárias ficaram fora dos critérios de cientificidade estabelecidos pelo paradigma galileano. Tais disciplinas são prioritariamente qualitativas e tomam como objeto casos, situações, documentos individuais e particulares e que, justamente por isso, conduzem a resultados dotados de um alto grau de casualidade.

Devido ao fato destas características serem tomadas como frágeis dentro das disciplinas indiciárias, elas passaram a seguir a mesma tendência anti-anthropocêntrica e anti-anthropomórfica das Ciências Naturais (isso porque, dentro do paradigma galileano, quanto mais os traços individuais eram considerados relevantes, menor seria a possibilidade de elaboração de um conhecimento rigoroso). Desse modo, o autor explica:

Ora é claro que o grupo de disciplinas que chamamos indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que tem por objetivo casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que tem uma margem ineliminável de casualidade... A ciência galileana tinha uma natureza totalmente diversa, que poderia adotar o lema escatológico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar...Tudo isso explica por que a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galileana (GINZBURG, 1989, p. 156).

Assim, Ginzburg cita como exemplo a Filologia e a Crítica Textual, que foram realizando, aos poucos, grande redução de certas características pertinentes ao objeto de estudo: o texto foi se desmaterializando, depurando-se de suas referências sensíveis como a oralidade, a gestualidade e o próprio caráter físico da escrita.

De forma contrária, o paradigma indiciário toma a realidade como complexa, e, assim, alguns de seus sinais e indícios permitiriam “decifrá-la”, no sentido de que os detalhes mínimos podem mostrar fenômenos mais gerais. Este conceito foi utilizado em vários campos do conhecimento, modelando significativamente as Ciências Humanas. Estas, porém, não se livraram do dilema entre um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes e um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância, até concluírem que o rigor científico do paradigma galileano era indesejável para as disciplinas que elegiam como seu objeto a experiência cotidiana ou situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados eram de extrema importância para a pesquisa.

Portanto, Ginzburg utiliza a expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não lida com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com a intuição.

Segundo Duarte (1998), a adoção do paradigma indiciário, no âmbito das investigações linguísticas, tem pertinência pelo fato de que este se propõe:

(...) explicar, ou pelo menos, conjecturar sobre dados que por natureza são idiossincráticos e não se enquadram nos padrões da língua. Tais dados são relevantes pela singularidade que os caracteriza, isto é, são exemplos interessantes e representativos de certos fenômenos linguísticos que permitem àqueles que os analisam descrever diferentes aspectos da linguagem (GINZBURG, 1989, p.63).

Podemos inferir a partir da definição da autora, que dentro das pesquisas linguísticas é necessário que haja uma sensibilidade e tato do pesquisador tanto na coleta quanto na análise dos dados, reconhecendo em sua investigação particularidades dos dados que podem ser significativas para alcançar teorias a partir dos fenômenos estudados.

Ao mesmo tempo, é importante ter em mente que dados singulares não devem ser tomados como exclusivos ou inéditos, mas sim possibilidades de compreensão e reflexão, produtos da investigação. Porém, a autora aponta a existência de fatos surpreendentes que de modo inesperado podem nascer durante o curso da pesquisa. Por isso, o pesquisador deve observá-los com cuidado e atenção a fim de explicar sua existência.

Assim, na construção de teorias, a autora indica o método de abdução de Pierce (1975), que consiste na adoção probatória da hipótese. Isto quer dizer que as ideias da ciência são elaboradas por meio do estudo de fatos, onde são localizados indícios significativos para a pesquisa. Em resumo, a abdução é o processo para formar hipóteses explicativas, ou seja, ocorre a partir de dados ou situações particulares, que levam o investigador a considerar que tais circunstâncias podem apresentar um mesmo princípio que as define. Desse modo, são realizadas teorias, suposições, diante destes elementos que caracterizam a pesquisa, por isso, podemos relacionar o método de abdução de Pierce aos objetivos do paradigma indiciário e aplicá-los nas pesquisas de Linguística Aplicada.

Partilhando destes pressupostos, Pimentel (1998) fez uso do paradigma indiciário em sua investigação sobre a produção de textos na escola. A autora considerou que os elementos constitutivos de experiências anteriores dos alunos com a linguagem são reconstruídos nos textos que eles escrevem. Assim, tentou mostrar nesses textos indícios de leituras anteriores, realizadas dentro e fora da escola. Por isso, valorizou detalhes, características aparentemente residuais que poderiam revelar aspectos importantes do percurso dos alunos até chegar à versão final do texto. Nessa pesquisa, foi reconhecida a relevância de dados singulares, pois, por meio deles, seria possível chegar a uma hipótese diferente do que estava apenas aparente nos textos.

Um elemento importante do paradigma indiciário que foi destacado por Pimentel é que o indício se constitui como um dado que auxilia as hipóteses iniciais, e o pesquisador se situa entre a hipótese e os dados, a fim de elaborar explicações para os fenômenos observados. Considerando, assim, que o aluno deixa pistas na escrita, Pimentel tentou, a partir de sua hipótese, interpretar essas pistas, identificando nelas marcas da relação do sujeito com a linguagem em geral e com a leitura em particular.

Do mesmo modo, Duarte (1998), a partir do paradigma indiciário realizou um estudo sobre a produção textual de vestibulandos. Sua pesquisa tratava de candidatos que deveriam produzir uma redação a partir da leitura de pequenos trechos relacionados ao tema a ser desenvolvido, e estes excertos expressavam diferentes pontos de vista sobre a questão. A hipótese de Duarte era a de que as redações trariam marcas de intertextualidade que mostrariam diferentes procedimentos de leitura empregados pelos vestibulandos.

Na obra *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997a), as autoras revelam resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do paradigma indiciário. As pesquisadoras tiveram como foco textos produzidos em diferentes níveis de escolarização. Em todos os contextos pesquisados, o objetivo era esclarecer o processo geral por meio do qual se constitui e modifica-se a complexa relação entre o sujeito e a linguagem, especialmente no interior da escola. As autoras salientam que, pelo fato de darem maior importância a alguns aspectos desse processo, os dados idiossincráticos e singulares podem contribuir para uma análise mais aprofundada da relação entre sujeito e linguagem no âmbito da própria teoria da linguagem:

Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro história é atribuído um estatuto teórico específico, em virtude das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição [...] (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997a, p. 21).

Desse modo, por meio de exemplos, buscamos fortalecer o conceito de paradigma indiciário, o qual tem como propósito recuperar a possibilidade de investigar detalhes e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem. Ao mesmo tempo, também nos permite trabalhar com as diferenças, mais do que com semelhanças, com anormalidades, mais do que com normalidades. Em resumo, possibilita ao

pesquisador a busca de reflexões, justificativas inovadoras, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes.

Conforme já mencionamos, Ginzburg ao discorrer acerca do paradigma indiciário, fala a respeito de outros critérios de rigor e cientificidade, compatíveis com situações de pesquisa em que a singularidade dos dados é decisiva. Acreditamos, dessa forma, que esse pressuposto é pertinente aos estudos de linguagem, pois cada ocorrência do discurso é única em si mesma. Ao criticar a redução feita pela Filologia e crítica nos textos analisados, Ginzburg argumenta que tais concepções se aplicam perfeitamente à análise de situações discursivas escolares.

Da mesma forma, acreditamos que é válido seguir com o propósito de integrar conhecimentos, ultrapassar as fronteiras entre campos científicos já existentes, para tentar refletir e buscar novos objetos de investigação acerca dos aspectos diversificados da produção do discurso escolar. Acreditamos, assim, que não há como alcançar tais expectativas sem as concepções metodológicas dentro das Ciências da Linguagem, ou seja, a pesquisa qualitativa com o uso do paradigma indiciário e seus procedimentos abduativos de pesquisa.

3.2. Contexto de pesquisa: percurso de investigação e coleta de dados

Nosso trabalho se contextualiza, inicialmente, como já mencionamos no primeiro capítulo, no ano de 2009, momento em que fizemos um levantamento inicial de dados para o projeto de doutorado, a partir de nossas observações realizadas durante as reuniões das ACIEPEs⁵², nas quais realizamos também estágio supervisionado de capacitação docente em Linguística.

Nesse período, tinha concluído minha dissertação de Mestrado⁵³, estudando de modo mais específico os processos de apropriação de determinados discursos, textos argumentativos, e suas implicações no que diz respeito à formação de identidade do sujeito, que nesse caso eram meus próprios alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Carlos.

No início, nosso foco foi apenas a observação, porém com o decorrer das atividades, pudemos participar tanto na ministração das atividades quanto das discussões e tutoria aos alunos. Em resumo, tivemos a oportunidade de conhecer melhor os sujeitos, suas peculiaridades, cultura, pensamentos, atribuições, conforme exemplificaremos no capítulo seguinte.

⁵² **A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão.**

⁵³ “*Letramento e identidade: a apropriação de gêneros do discurso na escola com a mediação do livro didático*” (2009).

Além das atividades desenvolvidas nas ACIEPEs, também eram realizados atendimentos individuais a graduandos indígenas, que requeriam tal auxílio para a produção de trabalhos relacionados a seus cursos de graduação, tais como artigos, resenhas, fichamentos, relatórios, TCC⁵⁴. Assim, além de nossa motivação inicial, a assistência individual aos alunos indígenas nos ofereceu novos indícios acerca da problemática em que estavam envolvidos, em relação à estrutura da língua portuguesa e aos textos acadêmicos, pois entendemos que, embora a maioria pertencesse a cursos diferentes, a esfera de atividade acadêmica requer um padrão de linguagem e estrutura textual semelhante.

Conforme já descrita nossa trajetória acadêmica, sempre tive interesse pelo estudo dos gêneros, em especial por aqueles considerados como complexos (BAKHTIN, 2000), pelo fato de apresentarem toda uma problemática em relação ao seu processo de apropriação. Em conjunto com meu interesse, minha participação nas ACIEPEs me despertou para alguns indícios, pistas (GINZBURG, 1989) acerca das mudanças no âmbito social ocorridas na universidade⁵⁵ e também dos textos acadêmicos produzidos pelos graduandos indígenas, tal fato me chamou atenção tanto em relação às produções quanto em relação aos seus sujeitos.

Desse modo, já cursando o Doutorado no ano de 2010, intensifiquei minhas observações acerca das aulas das ACIEPEs e atendimentos individualizados a indígenas⁵⁶, momento em que iniciei a coleta de dados. Estas atividades se constituem enquanto experiências educativas, culturais e científicas que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, envolvem professores, técnicos e alunos da UFSCar, e têm como propósito viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade.

Segundo a definição da UFSCar⁵⁷, uma ACIEPE, enquanto atividade curricular de ensino, pesquisa e extensão, constitui-se em uma forma de diálogo com segmentos sociais para construir e reconstruir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, visando à descoberta e experimentação de alternativas de solução e encaminhamento de problemas. Como ensino constitui-se na possibilidade de reconhecimento de outros espaços, para além das salas de aula e laboratórios, como locais privilegiados de aprendizagem significativa onde o conhecimento desenvolvido ganha concretude e objetividade. A ACIEPE se institui como atividade complementar inserida nos currículos de graduação, com duração semestral de 60

⁵⁴ Trabalho de conclusão de curso.

⁵⁵ Refiro-me ao aumento do ingresso dos graduandos indígenas na UFSCar a partir da política de cotas, já detalhada no capítulo 1 desta tese.

⁵⁶ A partir de solicitações que partiram dos próprios estudantes indígenas, os pesquisadores das ACIEPEs e eu realizávamos atendimentos individualizados, voltados à estrutura textual da língua portuguesa em sua modalidade acadêmica da qual trataremos no capítulo seguinte.

⁵⁷ <http://www.ufscar.br/aciepe/>. Acessado em: 20 de Maio de 2013.

horas e 4 créditos. Embora como componente curricular complementar a ACIEPE tenha algumas características comuns às disciplinas formais, ela se diferencia pela liberdade na escolha de temáticas e na definição de programa. Tal atividade assumirá formas ou desenhos diversificados, dependendo das inúmeras variáveis conceituais internas (cursos, áreas do conhecimento etc.) ou externas (contexto de realização).

As ACIEPEs que frequentamos foram: “*Estudos em Multiculturalismo*” e “*Letramentos Múltiplos*” oferecidas nos anos de 2010 e 2011. As atividades desenvolvidas nas ACIEPEs eram voltadas para a leitura e produção de textos exclusivamente para graduandos indígenas com foco em textos acadêmicos. É importante salientarmos ainda, que as ACIEPEs destes dois anos foram oferecidas de modo articulado com a Atividade de Extensão (PROEX/UFSCar) “*Estudos de Língua Portuguesa para graduandos indígenas*”.

Após as primeiras reuniões das ACIEPEs, que ocorriam semanalmente, comecei a conhecer uma realidade que ainda desconhecia, relacionada ao número crescente de estudantes universitários indígenas nesta universidade, e ao fato de que o ingresso destes na universidade trazia certa complexidade em relação à produção de gêneros acadêmicos. No decorrer das atividades, estes alunos apresentavam dúvidas e defasagem em relação à norma culta da língua portuguesa, em especial à escrita, tanto no que diz respeito à ortografia, quanto no que diz respeito à estrutura, linguagem, coesão e coerência na produção de textos do gênero acadêmico. Talvez esse quadro possa explicar, em parte, certa contrariedade em relação ao estudo da língua portuguesa, uma vez que os estudantes indígenas, em sua maioria, apresentavam pouca assiduidade no curso, no cumprimento de horários e na realização de todas as atividades.

Os encontros ocorriam uma vez por semana com a duração de uma hora e meia, aproximadamente, entre o final da tarde e início da noite. Tal horário foi estipulado devido à disponibilidade dos alunos, pois em decorrência da variedade de cursos e horários, era escolhido o dia e horário que atendesse melhor esta demanda. Este fato também pode explicar algumas adversidades que tivemos com a sequência de atividades didáticas realizadas, devido à variação da participação dos estudantes indígenas, pois este horário também se referia ao momento de jantar destes alunos e, por isso, muitos compareciam pouco nas ACIEPEs.

Nosso trabalho, primeiramente, se concentrou em observações, para que pudéssemos entender melhor o universo dos estudantes indígenas, a fim de estabelecermos maior proximidade dos alunos, auxiliando, assim, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. É importante destacar que muitos, embora falantes de Língua Portuguesa, quando

ingressam na universidade, estão em fase de adaptação do português como segunda língua, pois suas comunidades possuem línguas próprias, visto que são pertencentes a diversas comunidades indígenas, como: xavante, terena, manchinery, xukuru, umutina e mayuruna. Dessa maneira, para que houvesse melhor compreensão de cada povo diferente, de modo que todos conseguissem participar das aulas, foram desenvolvidas outras atividades de integração e troca cultural, como sessões de filmes, músicas, projeção de imagens, leitura de textos diversos, que traziam elementos de nossa cultura e da cultura indígena, de modo a que pudéssemos nos aproximar dos estudantes e, assim, ocorressem diálogos, debates, comparações, discussões como ponto de partida, para que, a partir destes assuntos, pudéssemos focar a atenção na língua e na linguagem.⁵⁸

As discussões eram muito ricas, pois a partir de materiais diversos, todos falavam sobre sua cultura, pontuando aspectos que os representavam de acordo com a realidade de cada comunidade, corrigindo exageros ou mitos que apareciam em textos, filmes, músicas. De modo geral, no início essas conversas e debates geravam principalmente a prática da língua falada, fato importante para que pudéssemos observar os estudantes que apresentavam maior ou menor fluência na Língua Portuguesa, já que posteriormente pudemos analisar tais características influentes nas produções escritas.

Além disso, notamos que os graduandos indígenas, em geral, principalmente os calouros, apresentavam certa reserva em relação à comunicação, pois em nossas conversas iniciais apenas alguns falavam, demonstrando certo acanhamento ou insegurança, talvez por questões relacionadas a adaptações linguísticas ou culturais. Todavia, após alguns encontros e estratégias de aproximação, os laços de contato entre nós se tornaram mais estreitos e pudemos, assim, adentrar nestes universos tão distintos e fascinantes que compõem a cultura dos povos indígenas.

Dessa maneira, no decorrer dos cursos, os estudantes indígenas, juntamente aos pesquisadores, realizaram leituras, reflexões e debates acerca de variados assuntos e tipologias textuais, a fim de estimular o exercício da língua portuguesa por meio da oralidade e da escrita. Dentre as várias atividades que foram realizadas, iniciamos também a comunicação *on line* com povos indígenas de diversos lugares, realizada via Skype⁵⁹, por meio de colaborações de estudantes indígenas de outras universidades. O nosso objetivo era promover a interatividade entre os estudantes indígenas de distintas comunidades indígenas, na qual eles

⁵⁸ Obtivemos autorização do Comitê de Ética, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 17948113.7.0000.5504.

⁵⁹ Skype é um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz.

trocavam informações a respeito das universidades em que estudavam, comunidades em que viviam, problemas de ordem socioeconômica, direitos dentro das universidades, entre outros assuntos.

Seguindo estes momentos de diálogo e interação, introduzimos produções textuais que puderam propiciar simulações de textos como cartas e requerimentos, a fim de solicitar benefícios da universidade, tais como moradia, bolsas-auxílio, dentre outros. Entretanto, é importante salientar que este processo foi lento e gradual, o qual passou por diversas adaptações anteriormente pontuadas, principalmente em relação à prática da Língua Portuguesa na modalidade acadêmica e ao ambiente acadêmico de forma geral.⁶⁰

Todas estas atividades interativas enriqueceram as ACIEPEs e também auxiliaram em nosso trabalho de coleta de dados de pesquisa, pois à medida que participávamos ativamente das discussões e trocas, estávamos realizando trocas culturais e também praticando o uso da língua portuguesa. A partir dessas oficinas, eram solicitadas produções textuais orais e escritas aos estudantes indígenas a fim de estimular a habilidade da produção de textos de gênero acadêmico.

Apesar das contrariedades enfrentadas, conseguimos avançar um pouco ao que nos propusemos a fazer no início do ano de 2010. Embora tenhamos feito nesse período um trabalho mais voltado à observação e integração dos estudantes indígenas, por meio de conversas, começamos a explorar o lado mais crítico e criativo dos estudantes indígenas. Tal fato pôde ser evidenciado a partir da simulação de elaboração de requerimentos e cartas, desenvolvidos nas aulas da ACIEPE, os quais reivindicavam bolsas e auxílios à universidade.

Outro exemplo de prática realizada a partir de nossos encontros nas ACIEPEs foram as mostras de trabalhos dos estudantes indígenas na Biblioteca Comunitária da universidade (2009 e 2010), na qual as pessoas puderam observar, aprender e descobrir de modo mais profundo algumas peculiaridades da cultura indígena, por meio de suas pinturas, textos, apresentações musicais, danças, vídeos, entre outros⁶¹. Estes eventos tiveram grande representatividade dentro do ambiente acadêmico, pois além de contar com a participação de todos os graduandos indígenas da universidade, que puderam mostrar um pouco de sua cultura, arte e trabalho artesanal, proporcionaram um momento rico de troca cultural e de

⁶⁰ No Grupo de Pesquisa LEETRA entendemos que estas discussões que se deram nas ACIEPEs nos anos de 2009 a 2012 forneceram alguns dos subsídios que contribuíram mais tarde, em 2013, para a realização do I ENEI – Encontro de Estudantes Indígenas.

⁶¹ A II Mostra de Cultura Indígena da UFSCar foi realizada como parte das atividades da ACIEPE “*Letramentos Múltiplos*”, no ano de 2010.

integração entre indígenas e não indígenas, de modo a promover a proximidade, despir preconceitos e valorizar a cultura indígena.

A “I Mostra de Cultura Indígena da UFSCar”, realizada em 2009, como iniciativa das Ações Afirmativas, na segunda edição do Ciclo de Práticas Culturais Populares e Educação da UFSCar, procurou mostrar, por meio de estudos em andamento, um diálogo entre conhecimentos tradicionais indígenas e os saberes acadêmicos. Este encontro ofereceu exposições de fotografias e artesanato dos povos indígenas e também a "*Oficina educativa de cultura indígena*", que teve como atrativos o canto guarani e pintura corporal, apresentados por cinco integrantes da etnia Guarani, e pôde levar aos participantes marcas culturais indígenas muito significativas.

Em 2010, na “II Mostra de Cultura Indígena da UFSCar”, esta promovida pelo Grupo de Pesquisa LEETRA e oferecida como parte das atividades da ACIEPE “Estudos em Multiculturalismo”, também foi realizada uma exposição ainda maior de painéis, contendo informações, descrição e o histórico das etnias e imagens de 13 diferentes comunidades indígenas brasileiras, Baniwa, Cambeba, Kaingang, Krenak, Manchinery, Mayoruna, Pankararu, Piratapuia, Tariano, Terena, Umutina, Xavante e Xucuru, juntamente com a apresentação do artesanato local. Este evento, foi novamente aberto ao público, contou ainda com a exibição de desenhos de um indígena da etnia Manchinery, do Acre. Esta mostra teve como propósito divulgar informações a respeito das etnias indígenas, além de apresentar elementos da cultura indígena, propiciando conhecimento abarcante, crítico e profundo da diversidade presente na cultura indígena brasileira.

Um aspecto muito importante em relação a estas mostras é a desconstrução de estereótipos a respeito da identidade indígena, isso se deve a maior integração entre indígenas e não indígenas, a partir da troca de conhecimento em relação às culturas diferentes. É por meio da informação que é possível formar opinião sobre algo que desconhecemos, assim, a comunidade pôde perceber o quão rica, importante e heterogênea é a cultura indígena. Pudemos perceber que, a partir deste evento em conjunto com outros, como “*Jornada Linguagem e Diversidade*” (2009 a 2011) “*Caxiri*⁶² *na Cuia: Colóquios com a Literatura Indígena*” (2012 e 2013), colóquios, rodas de conversa, contação de histórias, palestras, seminários, dentro e fora da UFSCar, a presença indígena se tornou mais forte na comunidade acadêmica. Assim, muitos projetos têm sido desenvolvidos, de modo que observamos uma

⁶² Significa um tipo de bebida fermentada alcoólica, que faz parte da tradição indígena de diversas etnias diferentes. O nome do evento foi sugerido por Daniel Munduruku, pesquisador em estágio de pós-doutorado no Grupo LEETRA, no intuito de remeter à cultura indígena.

crescente produção intelectual acerca da literatura e cultura indígena como resposta a esta nova etapa de transformação cultural que perpassa a sociedade contemporânea.

O “I Caxiri na Cuia: Colóquios com a Literatura Indígena” teve como objetivo promover na comunidade um debate, de forma inovadora, sobre os caminhos da literatura indígena nos dias atuais e sua interação com o universo acadêmico. Dentre os diversos temas discutidos, destacamos “*Memória, Oralidade e Literatura*”, que levou aos participantes um pouco da relação entre as histórias da cultura oral indígena e a literatura, bem como sua memória, explorada por escritores indígenas.

Este evento foi realizado pelo Grupo de Pesquisa “*Linguagens, Etnicidades e Estilos em Transição*” (LEETRA) com apoio da Capes, NEArin (Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas do Instituto Indígena para Propriedade Intelectual)⁶³, Instituto UK'A⁶⁴ e Instituto C&A⁶⁵. Sobre a importância deste evento, Daniel Munduruku⁶⁶, escritor indígena paraense, conhecido nacionalmente, fala sobre os propósitos e aspirações do povo indígena em relação à disseminação da cultura indígena, bem como a preservação de sua memória:

“Não é de hoje que a memória se atualiza para manter viva a cultura num movimento necessário e constante. Os povos indígenas são agrupamentos humanos movidos pela atualização que a memória faz permanentemente e que é sentida pela utilização da palavra e os novos elementos que ela incorpora enriquecendo as manifestações das culturas e o repertório oral de seus velhos contadores de histórias. Estas sociedades perceberam que o mundo ocidental está em constante mutação e por isso estão buscando dominar o instrumental para atualizar a memória ancestral

⁶³ O NEArIn está vinculado ao Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual - INBRAPI- e foi criado por ocasião do I Encontro Nacional de Escritores Indígenas ocorrido no ano de 2003 no Rio de Janeiro. Nasceu a partir da necessidade de discutir temas relevantes sobre literatura indígena e direitos autorais além de promover a qualificação de indígenas para o exercício profissional a partir da produção literária. Atualmente o NEArIn conta com a participação de aproximadamente 20 sócios e tem a intenção de expandir sua atuação. O NEArIn é coordenado pelo Cristino Wapichana, do Povo Wapichana de Roraima, Cristino é músico e escritor. Fonte: <http://escritoresindigenas.blogspot.com.br/>. Acessado em: 20 de Outubro de 2013.

⁶⁴ O Instituto UK'A – Casa dos Saberes Ancestrais é uma instituição definida como OSCIP, sem fins-lucrativos e de caráter educativo e cultural. Foi concebida por um grupo de profissionais indígenas e não indígenas com o objetivo central de prestar serviços na área educacional proporcionando maior conhecimento das leis 11. E 10.645 que instituiu a obrigatoriedade da temática indígena e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro. A instituição é composta por renomados profissionais e ativistas das causas sociais brasileiras com comprovada experiência nas áreas que se propõe atuar. Dentre os vários objetivos, o instituto tem como foco promover a consciência da presença das culturas indígenas e sua importância na formação da identidade nacional brasileira. Fonte: <http://www.institutouka.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acessado em: 07 de Outubro de 2013.

⁶⁵ O Instituto C&A é uma organização sem fins lucrativos de interesse público, dedicada a promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil. Atuam por meio de programas, que os orientam no apoio e realização de projetos para atender às demandas sociais. Os projetos são desenvolvidos a partir do estabelecimento de parcerias e de alianças com outras organizações sociais e com o poder público. Fonte: <http://www.institutocea.org.br/quem-somos/Default.aspx>. Acessado em: 23 de Outubro de 2013.

⁶⁶ Escritor indígena com 43 livros publicados, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. Doutor em Educação pela USP. Atualmente faz pós-doutorado em Literatura na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silva Cintra. Pesquisador da CAPES. Diretor presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Fonte: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/daniel-munduruku.html>. Acessado em: 27 de Outubro de 2013.

enquanto lutam para manter viva a tradição oral que sempre foi sua marca registrada (...). Por fim, nosso encontro é também uma celebração. É a celebração da resistência da memória. É a celebração do livro-memória que vai ganhando contornos e abrangências para além da nossa própria expectativa e vai nos mostrando que este caminho nos coloca dentro da grande Teia da Vida⁶⁷".

De acordo com a Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins⁶⁸, docente do Departamento de Letras (DL) da UFSCar e coordenadora do evento, o "*Caxiri na Cuia*" tem como propósito mostrar a relação entre a tradição e as tecnologias como movimento de continuidade e renovação, desse modo, a professora ressalta "*Queremos desconstruir estereótipos e mostrar que a cultura indígena vem se atualizando*". Esta fala dialoga com as palavras do indígena Daniel Munduruku, destacando a importância da tecnologia para a preservação da memória da cultura indígena.

Esta temática também foi explorada no "II Caxiri na Cuia: Colóquios com a Literatura Indígena", realizado em Maio de 2013, que teve como um dos objetivos ampliar a discussão acerca da literatura e da cultura indígena na Universidade. Além disso, procurou fazer reflexões, juntamente aos professores dos ensinos Fundamental e Médio, a partir do tema "*Oralidade, escrita e filmografia indígena brasileira: construindo diálogos*". Nesta segunda edição do evento, também envolveu o "I Encontro sobre literatura e cultura indígena no currículo escolar", que retratou um debate acerca da literatura indígena contemporânea.

Novamente, o Colóquio, procurou celebrar a resistência da memória indígena, e teve diversos convidados locais, como professores e estudantes indígenas de graduação e pós-graduação de diversos cursos da UFSCar, além de convidados nacionais e internacionais, como líderes indígenas, escritores, jornalistas, poetas, cineastas, músicos e pesquisadores. Além da UFSCar, as atividades do II Caxiri também foram desenvolvidas no SESC Ribeirão Preto, onde, foi montada uma mesa de discussão, e organizada a exposição "*Daniel Munduruku e Outras Gentes*", que apresentou a vida e a obra de Daniel, retratando a literatura indígena produzida por diferentes povos.

Além disso, esta mostra, a partir de recursos cenográficos, tecnológicos e elementos lúdicos, proporcionou aos visitantes o contato direto com os temas abordados pelo autor que, como um legítimo representante dos povos indígenas, fez lembrar, por meio da exposição, que as sociedades indígenas estão vivas e se organizam para manterem suas origens e suas tradições. Na finalização do evento foi realizado um Sarau Musical com a participação dos convidados e também de graduandos indígenas da UFSCar.

⁶⁷ http://caxirinaufscar.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html. Acessado em: 06 de Novembro de 2013.

⁶⁸ <http://caxirinaufscar.blogspot.com.br/>. Acessado em: 13 de Setembro de 2013.

Em entrevista à rádio UFSCar, a orientadora desta tese em conjunto com o escritor indígena chileno, mapuche, Elicura Chihuailaf destacaram a importância nacional do “II Caxiri na Cuia”. Segundo a professora, há aspectos muito significativos em relação ao evento literário, que mostrou um crescimento⁶⁹. Isso pode ser explicado a partir da ampla divulgação, por meio das redes sociais, que puderem favorecer a participação nacional e internacional de estudantes, escritores e pesquisadores.

Um dos aspectos mencionados foi o fato de mostrar que o Caxiri na Cuia se coloca como uma ação afirmativa, destacando para a sociedade em geral a presença indígena na universidade, em vista do fato de a UFSCar ter o vestibular diferenciado para indígenas, a partir do sistema de cotas, que reserva uma vaga, em cada curso de graduação, para estudantes indígenas, por meio da política das Ações Afirmativas, destacando que a UFSCar é a única no país que permite o ingresso dos indígenas em todos os departamentos: Medicina, Engenharias, Letras, dentre outros. Outra questão importante é a virada do século XXI, em que há a virada cultural, momento em que surgem as temáticas como multiculturalismo, inclusão, o respeito às diferenças, momento histórico de chamar a atenção para a diversidade. Na entrevista, a professora ressaltou ainda que a literatura indígena é muito antiga, o que é novo é o olhar mais cuidadoso que devemos ter para com ela, pois assim aprendemos a refletir e repensar sobre o que é a Literatura. Desse modo, a professora discorreu sobre a importância de se reverem paradigmas, pensar sobre a oralidade, a escrita, pois há diversas formas de conceituar a Literatura, como, por exemplo, para os indígenas as pinturas corporais constituem também a Literatura.

Tal processo de reconhecimento e valorização da cultura indígena, que abarca diferentes movimentos, produções intelectuais, eventos e manifestações dentro da academia, conforme descrevemos, teve continuidade principalmente por meio das ACIEPEs, devido aos momentos de encontro entre os estudantes de diferentes comunidades indígenas, os quais proporcionam trocas de experiências, fortalecimento de culturas, principalmente para os indígenas ingressantes. Consequentemente, a organização de eventos em conjunto com nossa equipe do Grupo de Pesquisa LEETRA favoreceu a integração de indígenas e não indígenas, além da divulgação da produção acadêmica, estendendo-se além da UFSCar, por meio de parcerias com outras universidades e instituições.

Ainda no ano de 2011, ou seja, logo após a II Mostra de Cultura Indígena e antes de se darem os dois eventos “Caxiri na Cuia”, continuamos a desenvolver nosso trabalho em outra

⁶⁹ <http://www.radio.ufscar.br/radioufscarconvida/?p=228#more-228>. Acessado em: 18 de Novembro de 2013.

ACIEPE, também oferecida pela mesma professora, relacionada à leitura e produção de textos para graduandos indígenas. Conjuntamente, fazíamos⁷⁰ atendimentos individuais, a graduandos indígenas, que embora frequentassem as reuniões das ACIEPES careciam de auxílio na produção de trabalhos relacionados a seus cursos de graduação, tais como resenhas, fichamentos, relatórios, TCC⁷¹. Conforme já mencionamos, alguns deles apresentavam dúvidas pontuais, tanto em relação às normas da língua portuguesa culta quanto à estrutura e linguagem dos gêneros acadêmicos, por isso os atendimentos individuais se tornaram necessários.

Geralmente, estas orientações individuais ocorriam uma vez por semana com a duração de uma hora, aproximadamente, e, às vezes, reuniam dois ou três indígenas que apresentavam questões parecidas. Mas, se por ventura o estudante necessitasse de mais dias para atendimento devido à entrega de algum trabalho acadêmico, havia revezamento entre os pesquisadores. Os horários dos encontros variavam bastante, de acordo com a disponibilidade dos estudantes e dos pesquisadores, assim, embora alguns alunos encontrassem dificuldade para atendimento, por conta de seus compromissos acadêmicos, em geral, conseguíamos atender a maioria deles.

Apesar dos esforços de todos, desde o início dos atendimentos individuais, enfrentávamos problemas, assim como nas ACIEPEs, em relação ao cumprimento de horários e assiduidade nos encontros por parte dos graduandos indígenas. No início tais atitudes causaram desconforto e até certa frustração, pois dentro da academia, de modo geral, todos estamos acostumados a determinados padrões de situações desta esfera social, como horários, assiduidade em compromissos com professores e profissionais.

No entanto, após um tempo de análise, tomamos este fato como um dado revelador, primeiramente no que diz respeito à questão cultural, pensando no ambiente acadêmico como um local desconhecido para a comunidade indígena, por isso as práticas letradas (STREET, 2006), que envolvem as práticas sociais próprias deste ambiente, não são inerentes aos graduandos indígenas, visto que nunca foram experienciadas por eles. Em segundo lugar, há complexidade em relação à língua portuguesa, no âmbito acadêmico, que podem afetar a proximidade destes sujeitos, pois se não compreendem como a língua é utilizada na esfera acadêmica, logo se torna difícil para eles ter motivação para seguir em frente com o curso de graduação, sanar as dúvidas ou buscar conhecimento.

⁷⁰ Refiro-me a vários pesquisadores da graduação e pós-graduação, pertencentes ao Grupo LEETRA.

⁷¹ Trabalho de conclusão de curso.

Desse modo, além de nossa motivação inicial, a assistência individual nos ajudou a perceber melhor as demandas e necessidades dos estudantes indígenas de diferentes cursos de graduação, em conjunto com toda a problemática sociocultural descrita. No que diz respeito aos gêneros acadêmicos, embora a maioria pertença a cursos diferentes, os textos acadêmicos produzidos provêm do mesmo gênero, assim, muitas dúvidas apresentavam semelhanças.

Além destes instrumentos de coleta de dados (atividades de leitura e produção de textos acadêmicos para graduandos indígenas, realizadas por meio de oficinas, compostas por leituras, vídeos, interpretações, discussões, análises), em fevereiro de 2012, como já dissemos no primeiro capítulo, em conjunto com o programa de atividades desenvolvidas pelas Ações Afirmativas, a orientadora desta tese coordenou uma oficina de duas semanas voltada para a leitura e produção de textos acadêmicos com o objetivo de introduzir aos recém-chegados graduandos indígenas os tipos de produções que teriam de se habituar a ler, como artigos científicos, e a escrever, como resenhas. A partir desta oficina e das atividades desenvolvidas acerca de leitura e produção escrita de textos, nós⁷² tentamos propiciar o conhecimento de diferentes contextos nos quais, de modo geral, os textos são produzidos, bem como suas características e diferenças.

Oferecemos, assim, atividades de leitura com diversos textos formais e informais como: propagandas, poemas, cartas, crônicas, notícias, reportagens, resenhas, sinopses de filmes, artigos. Em seguida, tratamos das características linguísticas, estruturais e discursivas de cada tipo de texto, de modo a levar os graduandos à identificação de cada gênero discursivo, bem como seus elementos e situações de comunicação em que são empregados. Após a leitura, análise e discussão, realizamos atividades de produções escritas de textos destes gêneros, a fim de estabelecer diferenças entre os textos acadêmicos e os não acadêmicos, assim como as situações em que cada um é empregado. Embora esta oficina tenha tido curta duração, por meio dela os calouros, cerca de oito alunos, puderam sentir melhor as possibilidades de leitura e escrita acadêmica presentes no decorrer de todos os cursos de graduação. Assim, esta experiência possibilitou aos alunos a participação em práticas sociais importantes para sua integração no contexto acadêmico.

Devido ao interesse dos calouros em torno das atividades realizadas no Laboratório de Informática da universidade, ao final desta oficina, tentamos iniciar um curso virtual de leitura e produção de textos acadêmicos, o qual teve sucesso e aprovação inicial dos calouros indígenas. Desse modo, o curso teria continuidade no decorrer do ano de 2012, como uma

⁷² Pesquisadores da graduação e pós-graduação do Grupo LEETRA.

ACIEPE, porém, não tivemos êxito, pois não houve interesse por parte dos estudantes em frequentá-lo, após o lançamento do curso. Acreditamos que tal fato se relaciona com os mesmos problemas já mencionados em relação à falta de assiduidade dos estudantes indígenas nas ACIEPEs, que se referem à variedade de horários, compromissos acadêmicos e complexidade linguística com a língua portuguesa acadêmica.

Contudo, como de toda forma havia sido detectada a demanda pelo curso de língua inglesa, foi montado o curso “Inglês para Indígenas”, como atividade de extensão (PROEX/UFSCar), e que pôde contar com um número maior de participantes. Desse modo, continuamos com atendimentos individuais, com os estudantes mais assíduos, e levantamos algumas hipóteses para tal preferência em relação à segunda língua, das quais trataremos no último capítulo.

Relacionamos tais mudanças ao homem globalizado e pós-moderno do século XXI (HALL, 2005), que tem a necessidade de acompanhar o “*Novo Capitalismo*” (GEE, 2004), e encontra-se, como já dissemos, em um mundo de incertezas e instabilidades, caracterizado por transformações econômicas e sociais, dentre elas, o crescimento da classe média. Essas mudanças refletem-se nas identidades, letramentos e conhecimentos dos sujeitos, que direcionam seu portfólio na medida de seus interesses e necessidades, em busca de oportunidades.

Para Giddens (1991, p.60), as questões relativas às mudanças do homem moderno e contemporâneo são inerentes à globalização, a qual descreve como “*a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa*”. Assim, o autor salienta que este período refere-se a um processo dialético, pois “*os acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam*”. Seguindo estes pressupostos, quando pensamos no universo indígena, podemos inferir que este processo de globalização promove transformações locais sociais e culturais e, ao mesmo, tempo, torna-se um prolongamento das conexões sociais por meio do tempo e do espaço, estimulando pressões sociais, bem como mudanças no que diz respeito à identidade cultural destes sujeitos. Assim, ao pensarmos na língua inglesa, por exemplo, sabemos que ela se constitui enquanto elemento globalizante e hegemônico, pois é falada mundialmente, fazendo-se necessária em todos os países e culturas.

Juntamente com estas concepções, ao estudarmos o paradigma indiciário (GINZBURG 1989), notamos pequenos traços e pistas que nos levaram a buscar dados que pudessem mostrar de que modo tal público diverso apresenta motivações e problemáticas

semelhantes em relação à produção de textos acadêmicos. Assim, para podermos realizar uma análise mais completa, além de nossas observações e material recolhido a partir dos atendimentos individualizados, também consideramos produções textuais escritas de indígenas de diferentes cursos de graduação⁷³, a fim de compreendermos melhor as peculiaridades sociais e culturais que permeiam a presença dos estudantes indígenas nas universidades.

3.3 Os sujeitos de pesquisa

Inicialmente, os sujeitos envolvidos em nosso trabalho de investigação foram diversos graduandos indígenas, participantes das ACIEPEs, de modo que fazíamos as observações de todos de modo geral. Em seguida, conforme já citamos, também iniciamos trabalhos com atendimentos individuais dos alunos, a partir das necessidades particulares e pedidos de alguns graduandos, frequentadores das ACIEPEs, matriculados em diversos cursos de graduação: Psicologia, Educação Física, Gerontologia, Letras, Ciência da Computação, Ciências Sociais, Pedagogia, dentre outros. Dentre as várias comunidades indígenas presentes na UFSCar, destacamos aquelas que se referem aos estudantes que recebiam algum tipo de orientação, individual ou coletiva, assiduamente: terena, manchinery, xukuru, xavante, umutina e mayuruna.

Para nós, não indígenas, os graduandos indígenas, em sua maioria, em um primeiro contato, apresentam semelhanças físicas, mesmo os que pertencem a comunidades indígenas distintas. Vale lembrar que alguns deles são mestiços, pois apenas um dos pais é indígena. Notamos que a idade dos estudantes também varia, aqueles que ingressaram primeiramente na universidade são os mais velhos, inclusive um deles ingressou no início de 2008⁷⁴, no curso da área de Ciências Humanas, Augusto⁷⁵, aos 32 anos e se formou no início de 2013. Há mais ou menos dois anos, temos percebido o aumento do ingresso de estudantes indígenas mais jovens, como é o caso de Dalia⁷⁶, que ingressou recentemente, em 2013, também em um curso da área de Ciências Humanas, com apenas 17 anos.

Outra observação curiosa é sobre o aumento do ingresso de mulheres indígenas na UFSCar, principalmente nos cursos da área de Ciências Humanas e Saúde, fato que demonstra

⁷³ As produções textuais escritas foram coletadas a partir do curso de introdução à produção de gêneros acadêmicos, oferecido pela Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins em fevereiro de 2012, minha orientadora.

⁷⁴ Ano em que a Universidade Federal de São Carlos implantou o sistema de cotas para indígenas e recebeu os primeiros calouros indígenas.

⁷⁵ Nome fictício.

⁷⁶ Nome fictício.

o processo contínuo de mudanças culturais dentro das comunidades indígenas, visto que, de modo geral, em determinadas aldeias, a mulher tem o papel de criação dos filhos, afazeres domésticos, cuidado com a família. Porém, este quadro tem mudado, embora surjam preconceitos, a mulher indígena tem seguido novos caminhos, diante das dificuldades existentes em suas comunidades, e um deles tem sido a universidade, a fim de aprimorar seus conhecimentos, planejar uma carreira. Dessa maneira, elas saem em busca de melhores condições para suas famílias, conforme o depoimento da indígena *Olinda Muniz Pataxó Hã-hã-hãe*⁷⁷:

“(...) Atualmente, essa perspectiva vem mudando, mas a comunidade ainda tem aquele pensamento de que os homens devem sustentar a família. Assim o papel da mulher fica basicamente voltado para a família, dando apoio emocional, afetivo e moral. Porém, a cada dia que passa, nós mulheres estamos conquistando nosso espaço dentro da aldeia e devido a nossas novas posições precisamos ter formação acadêmica, melhorando cada vez mais nossas capacidades. Hoje na minha aldeia o número de mulheres que estão buscando uma educação escolar melhor é maior que o dos homens (...) Na minha aldeia Pataxó Hã Hã Hãe, nós mulheres temos um espaço muito grande na política indígena, já tivemos mulher candidata a vereadora e temos mulheres ocupando cargo de líderes até de cacica. Vemos isso como um grande avanço para nossa sociedade. (...) Queremos continuar crescendo nosso espaço político na aldeia e fora dela, pois somos capazes e isso é importante para acabar com o preconceito de que mulher indígena só serve pra cuidar dos filhos e da casa”.

Dessa maneira, podemos observar que as transformações dentro das comunidades indígenas se refletem dentro da universidade, fato que potencializa a força e a presença dos indígenas na esfera acadêmica, em favor do progresso deles em relação à busca de formação profissional, bem como melhorias das condições de vida dentro das aldeias, conforme poderemos destacar mais adiante, a partir do retorno de indígenas graduados às comunidades de origem.

Geralmente, os calouros aparentam ter entre 18 e 30 anos de idade, têm origem humilde, dadas as difíceis condições financeiras que cada estudante indígena relata a respeito de sua comunidade indígena, bem como as dificuldades que envolvem os meios de sustento das famílias, juntamente com o aumento da procura de cursos de graduação, em prol de melhor qualidade de vida para seu povo.

Em relação ao seu comportamento, principalmente em relação aos calouros, notamos certa timidez e reserva no que diz respeito à comunicação oral, características de sua personalidade, embora haja alguns indígenas que não possuem total fluência em Língua

⁷⁷ <http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/mulheres-indigenas-forca-de-nossas-aldeias/>. Acessado em: 07 de Novembro de 2013.

Portuguesa, pois, em algumas etnias, é usada como segunda língua. Porém, o contato com os brancos propiciou a mistura de culturas e, por isso, a maioria das comunidades presentes na UFSCar demonstra compreender a Língua Portuguesa, apresentando falta de familiaridade em relação à Língua Portuguesa Acadêmica, conforme veremos em nossa análise. Além disso, o olhar dos graduandos indígenas, em geral, demonstra um misto de curiosidade, desejo de conhecer o novo, coragem frente aos desafios que a universidade apresenta e receio para com as pessoas não indígenas. Esse fato revela a compreensão que todos devemos ter, pensando na herança histórica de desconfiança que nós não indígenas deixamos, e, ao mesmo tempo, a atenção e conquista que precisam ser dedicadas a este público tão diversificado.

Tais observações acerca do comportamento indígena, em parte, pode justificar a problemática em relação à assiduidade dos estudantes durante as aulas oferecidas nas ACIEPEs e nos atendimentos individuais. Por essa razão, selecionamos relatos e textos daqueles que apresentaram maior frequência em nossos encontros, os quais puderam, além de produzir seus textos, partilhar depoimentos, experiências, angústias, que, de certo modo, podem auxiliar nossa compreensão acerca da apropriação e produção de textos acadêmicos e demais adaptações destes sujeitos no universo acadêmico.

O número de participantes nas ACIEPEs variava a cada encontro, mas, em geral, o número de participantes correspondia em média a seis graduandos indígenas e, a cada semana, havia alternância na participação dos estudantes. Desse modo, a produção de textos era lenta e gradual, pois em conjunto com a produção realizávamos outras atividades, conforme já citamos: leituras, discussões, vídeos, músicas, que pudessem propiciar situações momentos de diálogo, reflexão e proximidade entre indígenas e não indígenas, até chegarmos à discussão, análise e produção de textos acadêmicos. Além disso, à medida que a presença dos alunos variava, havia a necessidade de adaptarmos as atividades, retomarmos conteúdos de acordo com o público de cada dia. Assim, os pesquisadores revezavam na aplicação das atividades e faziam atendimentos quase individuais ao longo dos encontros. Isso se deve ao fato de haver pouca interação dos participantes e reserva destes quanto à exposição de dúvidas e opiniões.

No início de nossos primeiros contatos o semblante deles refletia uma mistura de insegurança, curiosidade, desconfiança e indagações. Ao mesmo tempo, constatamos uma forte união entre eles em todos os aspectos, revelando uma verdadeira irmandade cultural, mesmo em relação aos pertencentes a diferentes comunidades indígenas. Desde o ingresso dos calouros, os veteranos se encarregam de auxiliá-los em relação à moradia, bolsas-auxílio, alimentação, orientação dentro da universidade e cidade de São Carlos. Mesmo que nunca

tenham se visto, os indígenas se dirigem uns aos outros como irmãos, partilhando pensamentos, lutas, questões.

Talvez devido à herança histórica, conforme já citamos, a barreira cultural parece ser grande, pois acredito que a palavra que resume a fisionomia dos graduandos indígenas em um primeiro contato é a desconfiança. Quando os conheci pela primeira vez, percebi o quanto se mantinham distantes de nós, por uma série de razões que talvez nunca consigamos saber exatamente quais são, todavia conhecemos os primórdios de sua origem, e temos a certeza de que precisamos mudar tal quadro diante de todas as transformações e integrações culturais pelas quais todos nós temos passado.

Por outro lado, devemos ter olhar analítico acerca destes dados comportamentais, que podem estar relacionados a pouca proximidade com a língua, práticas discursivas e sociais desconhecidas, gerando tal distanciamento cultural e acanhamento. Dessa maneira, o auxílio das Ações Afirmativas e graduandos indígenas veteranos foi primordial para conquistar mais participantes das ACIEPEs, que representaram um avanço no que diz respeito à aproximação com a cultura indígena em geral, bem como o desenvolvimento dos estudantes no uso da fala e escrita da Língua Portuguesa.

Nosso trabalho em relação à proximidade ganhou mais espaço a partir da assistência individual aos graduandos indígenas, pois longe do grupo, conseguiam expressar melhor seus questionamentos e, ao mesmo tempo, tornava-se mais fácil o diálogo. Os encontros aconteciam geralmente uma vez por semana ou quinzenalmente, pois dependiam da necessidade de cada aluno. Em nossa pesquisa selecionamos 10 textos para análise, pertencentes a 5 graduandos indígenas que frequentavam as ACIEPEs, com os quais tivemos maior contato. Dentre estes estudantes indígenas, dois deles participaram com maior assiduidade dos atendimentos individualizados: Cecília e Eduardo,⁷⁸ ambos graduandos de cursos diferentes da área da saúde.

3.3.1 Cecília

A estudante indígena Cecília ingressou na UFSCar em 2010, aos 25 anos, pertencente à etnia terena, natural da aldeia Limão Verde, que integra a Área Indígena Limão Verde, localiza-se na porção Noroeste do Estado de Mato Grosso do Sul, inserida em terras do Município de Aquidauana⁷⁹. De acordo com dados da FUNASA de abril de 2005, a população

⁷⁸ Os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

⁷⁹ http://www.neppi.org/povosdoms_aldeias.php?id=10&etinia=Terena. Acessado em: 13 de Dezembro de 2013.

total correspondia a 1.164 habitantes, divididos em 599 homens, 565 mulheres, constituindo 295 famílias. Atualmente, conforme os dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – SIASI⁸⁰ de 2012, a etnia terena possui um total de 22.979 indígenas.

Assim como a maioria dos colegas indígenas, Cecília mostrou timidez e bastante reserva no início de nossos primeiros contatos. Também é de origem humilde e a escolha de seu curso tem relação com a necessidade de haver em sua comunidade um profissional da área da saúde que se dedique ao cuidado com o idoso indígena. Segundo Cecília, em uma de nossas conversas iniciais, durante o atendimento individualizado, momento em que perguntei por quais razões ela havia escolhido seu curso na área da saúde: *“Nossa aldeia tem muitos idosos que precisam de ajuda, programas com atividades, porque eles não fazem nada lá. Vão pra roça até quando o corpo aguenta, mas depois não fazem nada. Eu acho que também nem se alimentam direito, uns nunca fizeram exames, acho que há idosos com depressão (...)*⁸¹”.

A aluna falou sobre diversas carências de sua comunidade, porém a questão dos idosos lhe chamou mais atenção devido à demanda ser grande e também por ter vários parentes idosos. Por meio de sua fala, podemos inferir que há a necessidade de diversos profissionais da saúde, assim como na área da educação. Por isso, quando perguntei sobre a motivação de Cecília para sair de sua aldeia tão distante da cidade de São Carlos, e ela justificou: *“Precisamos continuar nossa luta, mesmo sendo longe e difícil para nós. Os jovens precisam ajudar a manter a comunidade. Mas não há como viver na aldeia só da caça, pesca, agricultura, porque não há quase nada mais. Por isso, os mais velhos aconselham a gente a sair e a voltar para a aldeia para manter nosso povo”*. Assim, Cecília fala a respeito do crescimento nos últimos dois anos na procura de jovens indígenas por universidades de todo o país, a fim de ajudar suas famílias, mesmo que isso signifique ficar longe de suas famílias, aldeia e adaptação a língua e culturas diferentes.

Após alguns encontros, acabei me aproximando mais de Cecília e, logo, começamos a conversar sobre diversos assuntos, realizávamos nossos encontros na UFSCar, às vezes na casa dela, onde havia outros estudantes indígenas. Nossa relação se tornou mais estreita e nasceu entre nós um laço de amizade, que favoreceu este processo de aprendizagem em todos os sentidos para ambas. Dessa maneira, pude acompanhar toda a trajetória acadêmica de Cecília de 2010 a 2013, auxiliando-a em suas produções acadêmicas, tais como relatórios, resenhas e TCC.

⁸⁰ <http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/mstrWeb>. Acessado em: 13 de Novembro de 2013.

⁸¹ Textos adaptados com correções relativas à norma padrão.

No início dos atendimentos individualizados, Cecília mostrou pouca familiaridade com a Língua Portuguesa padrão, principalmente em relação à escrita acadêmica, que requer domínio da norma padrão da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, a estudante demonstrava muita vontade de aprender e, assim, dedicava-se muito às tarefas relativas à escrita. Acredito que tudo era muito novo para ela dentro do contexto acadêmico, bem como as práticas discursivas e sociais envolvidas nesta esfera. Logo quando as aulas começaram, foi complicado para Cecília conciliar todas as matérias de seu curso, leituras, trabalhos e provas. Em seus desabafos, dizia não compreender o que os professores ensinavam, visto que muitos conteúdos, considerados pré-requisitos para o ingresso na universidade, não eram compreendidos por ela.

Do mesmo modo, o universo indígena era totalmente desconhecido para mim, e, a partir da convivência com todos, em especial com a Cecília, a quem eu mais atendi e de quem mais me aproximei, pude, aos poucos, compreender melhor suas aspirações, necessidades, temores, conhecimento e cultura. Porém, surgiram adversidades neste processo, no início, assim como com os outros indígenas, Cecília não apresentava muita assiduidade, tanto nas ACIEPEs quanto nos atendimentos individuais. Muitas vezes o desânimo tomou conta de mim, após esperar pelos alunos nos encontros e não aparecer nenhum deles, assim como ocorria com o grupo de pesquisa nas ACIEPEs.

Entretanto, em nossos diálogos entre pesquisadores do Grupo de Pesquisa LEETRA, discutíamos este fato como um dado, ou seja, esta ausência era representativa. Desse modo, a partir de várias leituras teóricas acerca das transformações culturais, identitárias, pude estudar mais e aprender sobre estes aspectos tão peculiares e significativos acerca dos povos indígenas.

Toda esta problemática, que envolveu Cecília, culminou em sua reprovação em algumas disciplinas no decorrer de seu curso, porém, aos poucos, após muito esforço e estudo, conseguiu recuperar suas notas e seguir com sua graduação. Assim, em sua caminhada a aluna teve muitas conquistas, uma delas quando foi selecionada para participar do Programa de Educação Tutorial para Indígenas (PET Saberes/Indígenas)⁸², que tem como objetivo a construção de um grupo de aprendizagem coletiva e interdisciplinar, constituído por estudantes indígenas de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de diferentes etnias, e tem como foco a problemática da proteção e

⁸² <http://www.conexoes.ufscar.br/pet-conexoes-indigenas-1>. Acessado em: 07 de Agosto de 2013.

valorização do conhecimento indígena, no intuito de contribuir para a permanência e o sucesso acadêmico do aluno indígena na instituição.

Além disso, o projeto tem como propósito incentivar uma maior integração entre a instituição superior e as comunidades populares, propiciando trocas de conhecimento, experiências e demandas. Desse modo, dentro de cada área, o programa oferece aos graduandos indígenas de origem humilde a possibilidade de produzir conhecimentos científicos e de interferir em território popular. Cada participante deste projeto recebe uma bolsa com valor total de R\$ 4.248,00 (quatro mil, duzentos e quarenta e oito reais) para o período de 12 meses, para que possa realizar a pesquisa, análise e articulação da universidade com as comunidades locais. O bolsista deve dedicar-se 20 horas semanais ao projeto e parte desta carga horária pode ser cumprida ao final de semana.

Juntamente a este projeto, a universidade oferece ainda bolsas de alimentação e moradia para estudantes de baixa renda, características comuns dos estudantes indígenas. Assim, com o apoio acadêmico, torna-se menos árduo o caminho destes estudantes, como o caso de Cecília. Sua aldeia, Limão Verde, situada em Aquidauana, Mato Grosso do Sul, atualmente, além do cultivo de milho e mandioca e o trabalho com o artesanato local, tem investido na economia agropecuária, mais especificamente na atividade de avicultura.

A aldeia foi incluída em 2010 para participar do programa “Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares” – ITCP, que caracteriza-se como um projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este projeto visa oferecer serviços necessários para o início e desenvolvimento de cooperativas ou grupos de trabalho associativo, denominados de Empreendimentos de Economia Solidária – ESS. A aldeia Limão Verde está incubada pela ITCP em parceria com o Governo Municipal de Aquidauana e a FUNAI com o apoio e assessoria da UFMS por um período de quatro anos⁸³. Assim, segundo Cecília, a aldeia precisou aderir a este projeto por necessitar de apoio financeiro, pois a diversidade de suas culturas agrícolas, a pesca e a caça foram bastante prejudicadas com a diminuição do espaço territorial da aldeia, devido a guerras com outros povos indígenas, a expansão das cidades e a diminuição da fertilidade da terra.

Dessa maneira, estes dados revelam algumas das razões que têm levado os indígenas em direção às universidades, à procura de formação profissional. Na região do Mato Grosso do Sul, onde situa-se a aldeia Limão Verde, há universidades em parceria com a comunidade indígena, como a UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), UFMS

⁸³http://www.aviculturaindustrial.com.br/noticia/aldeia-limao-verde-ms-aposta-em-incubadora-tecnologica-para-producao-de-frango-caipira/20120210101012_O_941. Acessado em: 09 de Novembro de 2013.

(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Uniderp (Universidade Anhanguera), Unigran⁸⁴, em conjunto com cursos técnicos, que têm contribuído para o aprimoramento da mão-de-obra cada vez mais capacitada, além de contínuos investimentos em ensino, ciência e tecnologia, que são fundamentais para o desenvolvimento da comunidade Limão Verde.

Neste contexto, entre auxílios, dificuldades e superações na esfera acadêmica e social, no final do mês de junho de 2013, após nossas reuniões, entre duas e três vezes por semana, durante dois meses, a graduanda apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) acerca da fragilidade do idoso indígena, levantando aspectos fundamentais em seu trabalho, ainda não estudados na academia, que foram muito elogiados pela banca avaliadora. Ao assistir sua apresentação, pude constatar a transformação de Cecília que, apesar de sua timidez, demonstrou muito conhecimento e amadurecimento em relação a sua entrada na UFSCar. A estudante conseguiu falar adequadamente, seguindo todos os padrões referentes ao contexto em que se encontrava, fato que comprovou sua habilidade e fluência tanto no que diz respeito à Língua Portuguesa padrão quanto ao gênero acadêmico apresentação de TCC.

Assim, podemos inferir que todo o trabalho desenvolvido desde 2010, em ACIEPEs e atendimentos individuais, foi bastante significativo na formação acadêmica de Cecília, que soube aproveitá-lo, apropriando-se da Língua Portuguesa padrão e dos gêneros acadêmicos. Do mesmo modo, os eventos promovidos dentro da universidade contribuíram de algum modo para sua adaptação na universidade, por meio destas práticas sociais, que envolvem discursos e ações peculiares deste ambiente de aprendizagem. Podemos dizer, a partir de Bazerman (2009), que Cecília soube como agir dentro desta situação de comunicação, coordenando seus atos de fala, agindo de um modo típico, ou seja, suas ações puderam ser facilmente reconhecidas como realizadoras de determinados atos em circunstâncias específicas.

3.3.2 Eduardo

Do mesmo modo como ocorreu com Cecília, fomos nos aproximando devagar de outros indígenas, e estabelecendo maior comunicação. Destacamos, assim, Eduardo que demonstrou muito talento dentro da academia, fazendo seu nome crescer ao longo de sua jornada acadêmica. Este estudante, aos 29 anos, da etnia Xucuru, fez parte do primeiro grupo de graduandos indígenas da UFSCar, a partir da inserção da política do sistema de cotas, por

⁸⁴ http://www.aquidauana.ms.gov.br/cidade_dados.php. Acessado em: 11 de Outubro de 2013.

meio da política das Ações Afirmativas, em 2008. Seu povo, Xukuru, habita a Serra do Ororubá, no Município de Pesqueira, a 215 km do Recife, na Região Agreste em Pernambuco. Os Xukuru representam a etnia com a maior população indígena de Pernambuco, totalizando 12.698 pessoas, de acordo com o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – SIASI, em 2012⁸⁵.

Antes mesmo de ingressar na UFSCar, o estudante já participava de projetos em prol de sua comunidade indígena. Em 2007, dentre diversos, participou de iniciativas para a preservação da cultura das ervas e das práticas de cura dos pajés, com apoio da Fundação Nacional de Saúde (Funasa). De acordo com informações⁸⁶, na região do ororubá, nas montanhas do Agreste, grupos de 24 aldeias xucurus se dedicam desde o ano passado a uma pesquisa para catalogar os remédios naturais. Para Eduardo estas práticas têm grande importância, assim justifica: “*Queremos preservar a cultura e a identidade, que foram se perdendo ao longo dos séculos com a colonização e a introdução dos hábitos de outros povos*”.

Desse modo, percebemos o engajamento de Eduardo em relação às questões relativas à memória da cultura de sua etnia se estenderam de tal modo que decidiu ingressar na universidade. Juntamente a estas preocupações, o estudante, líder xucuru e integrante do Conselho Indígena de Saúde, mostra sua preocupação com a infraestrutura de sua aldeia, falando sobre as obras realizadas pela Funasa em 2007, que diminuiriam os problemas de abastecimento, a partir da perfuração de poços próximos das residências, pois antes destas medidas os indígenas dividiam poços com animais. Porém, destacou na época que este projeto, no entanto, ainda não atingiu todas as aldeias e que o banheiro também não está presente em todas as residências. Dessa forma, Eduardo salienta: “*As condições sanitárias são precárias. Não há rede de esgoto nem água encanada na maioria das casas*”⁸⁷.

De acordo com os relatos acima, constamos a origem humilde de Eduardo e, por conseguinte, diante de tanta complexidade, em vários momentos de discussão nas ACIEPEs, o graduando falou acerca das carências de sua comunidade junto às demais de todo o país, ressaltando a importância da universidade para a luta da causa indígena. Do mesmo modo que Cecília, o estudante almejou possibilidades de mudança social a partir do seu ingresso na universidade, que pode oferecer além de sua formação acadêmica, contato com as Ações

⁸⁵ <http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/mstrWeb>. Acessado em: 04 de Julho de 2013.

⁸⁶ http://www.cremepe.org.br/leitorClipping.php?cd_clipping=7869. Acessado em: 16 de Agosto de 2013.

⁸⁷ http://www.cremepe.org.br/leitorClipping.php?cd_clipping=7871. Acessado em: 23 de Agosto de 2013.

Afirmativas, professores, pesquisadores, que, de algum modo, também compartilham da causa indígena e poderiam contribuir com seu trabalho.

Diferentemente de Cecília, Eduardo, talvez por ser politicamente mais engajado nas questões indígenas, antes de sua entrada na universidade, desde o início mostrou maior facilidade e desembaraço tanto em relação à comunicação oral quanto à escrita. Sempre participou ativamente das ACIEPEs, mesmo diante de suas atividades acadêmicas e quase não solicitava atendimentos individuais, fato que chamou bastante minha atenção. Além disso, também era integrante e bolsista do PET/Indígenas, participando assídua e positivamente de reuniões, argumentando em favor das causas indígenas. Outra característica bastante marcante deste aluno, comum entre os indígenas, é sua humildade, mesmo apresentando facilidade de articulação e desenvoltura em suas falas, em conjunto com seu vasto conhecimento.

Sua formação acadêmica foi muito produtiva, pois participou de diversos projetos de pesquisa como “*A História das Populações Indígenas em Livros Didáticos do Ensino Fundamental: A Experiência da Rede Pública de São Carlos*” (2008-2009), “*A educação especial no contexto escolar indígena: estudo com a etnia Xukuru do Ororubá*” (2009), “*Políticas de saúde mental no contexto da saúde indígena: a realidade do Distrito Sanitário Especial Indígena de Pernambuco (DSEI-PE), a etnia Xukuru do Ororubá*” (2009-2011), “*Diagnóstico de problemas que afetam o modo de vida do Povo Xukuru de Ororubá*” (2012 - atual). Ademais, realizou projetos de extensão voltados ao Multiculturalismo, Educação e Saúde Indígena, fato que destaca seu empenho enquanto graduando, pois além de cumprir com seus compromissos acadêmicos, envolveu-se com outras atividades importantes tanto para sua etnia quanto para a academia.

Conheci Eduardo no decorrer das aulas nas ACIEPEs em 2010, a partir das quais eu auxiliava vários graduandos indígenas em suas atividades de leitura e produção de textos acadêmicos. Desde o início pude notar a facilidade de Eduardo diante do que lhe era apresentado nas aulas, quando comparado aos seus companheiros indígenas. Possivelmente, isso se deve ao fato deste aluno ser bastante engajado em diversas atividades acadêmicas, participando, desse modo, de práticas sociais típicas deste ambiente, bem como a prática e domínio da língua portuguesa. Todavia, diante de algumas dúvidas, solicitava auxílio em relação à norma culta escrita, o que permitia certa aproximação, por meio de diálogos.

Ressaltamos ainda que nossas conversas eram geralmente curtas, pois, assim como os demais indígenas, Eduardo se mostrava reservado, às vezes, desconfiado, talvez por ter bastante conhecimento, tornava-se difícil para ele saber em quem confiar e como proceder com nossos pedidos de autorização para pesquisa, por exemplo. No início, não conseguíamos

compreender alguns argumentos e posições de Eduardo, mas após conhecer melhor a esfera que circunda os indígenas, bem como os preconceitos, explorações históricas e desigualdade socioeconômica, tornou-se mais evidente a posição de Eduardo.

Em resumo, em conjunto com outros indígenas, este estudante se mostrou engajado politicamente acerca da causa indígena e, dessa maneira, em sua luta por seus direitos, temia ser ludibriado. Após muitas conversas e leitura de nosso projeto de pesquisa, vinculado ao projeto de minha orientadora,⁸⁸ bem como nossos objetivos e intenções, Eduardo concordou em participar como sujeito, momento em que percebeu que buscávamos destacar a capacidade, as contribuições e os avanços dos indígenas na universidade, ressaltando que esta precisa ser adequada a este público tão diversificado.

Todas estas variáveis em relação ao perfil de Eduardo, suas habilidades e engajamento chamaram minha atenção para tê-lo como sujeito de pesquisa. Desse modo, estabelecemos maior proximidade entre os anos 2011 e 2012, momento em que ele estava escrevendo seu TCC e precisava de ajuda na estrutura e linguagem de seu texto, assim, conversávamos bastante nas ACIEPEs. Mas nosso contato se estreitou em seu último ano de graduação, em 2012, a partir de atendimentos individuais, fase final de escrita de seu TCC e pude auxiliá-lo quanto à correção de seu texto tanto em relação à norma culta do português quanto à estrutura textual.

Outro destaque foi seu discurso, em sua colação de grau, como orador de sua turma, fazendo um discurso emocionante, ressalta sua luta, desafios e adversidades como estudante, ainda quando cursava os ensinamentos fundamental e médio, enfrentando longas distâncias, mais ou menos 16 quilômetros a pé, de sua aldeia até a escola que frequentava. Diz ainda que ter se formado foi uma das maiores conquistas dos povos indígenas, que habitam lugares onde os indicadores sociais são os piores. Por isso, eles vêm de tão longe em busca de um ideal, também por acreditar que a Educação pode transformar a situação na qual se encontram.

Em resumo, disse que sua busca está acima de sua satisfação pessoal, pois envolve questões humanitárias, há o anseio de termos uma sociedade mais justa e humana para todos eles que durante séculos permaneceram à margem da sociedade. Porém, destacou suas conquistas como a superação do choque cultural e lacunas do sistema educacional, a partir do reconhecimento de todos. Assim, falou sobre a importância de oportunidades para que possam alcançar a autonomia e legitimidade dos povos indígenas na sociedade a partir do curso

⁸⁸ Processo CAAE 0145.0.135.000-09, relacionado ao projeto FAPESP (04/15539-3) “*Letramento, ritmo e etnicidade: estudo do processo de transição vivenciado por graduandos de etnia indígena entre práticas letradas ou iletradas vernaculares e práticas letradas acadêmicas*”.

superior. Ressaltou ainda a magnitude das Ações Afirmativas e outras ações tomadas por professores, colegas e pesquisadores não indígenas, que contribuem fortemente na trajetória acadêmica indígena.

Ao falar sobre as transformações ocorridas dentro das comunidades indígenas, Eduardo salienta o contato com o mundo moderno e globalizado de modo inadequado, por meio do contato com outras sociedades, culminando na perda de sua cultura, saberes. Um exemplo que o estudante descreve são as ervas e as bebidas que foram transformadas em drogas, causando muitos danos aos indígenas, principalmente em relação aos problemas psicossociais, gerando violência, suicídios dentro das aldeias. Por essa razão, segundo Eduardo, é necessário que haja união entre os indígenas e profissionais não indígenas comprometidos com a causa indígena, em prol da melhoria deste quadro.

Em nosso capítulo de análise retomaremos estas questões referentes ao choque cultural, globalização e preservação de identidade, que estão intrinsecamente ligadas ao processo de transformação da sociedade como um todo, porém de modo mais complexo no universo indígena. Refletiremos ainda sobre medidas que possam, de algum modo, minimizar a complexidade que envolve estes aspectos, dentro do contexto mais peculiar da UFSCar, de maneira que este exemplo possa ser usado como reflexão em outras universidades e na sociedade em geral.

Pudemos observar todas estas variáveis descritas por Eduardo e outros graduandos indígenas, ao longo de nossa pesquisa. Além dele e de Cecília, nossos atendimentos individualizados e seleção de textos dos graduandos indígenas tiveram início em 2011 e se estenderam até 2013, a partir dos quais tivemos contato com outros indígenas, como: Leonardo (graduando de um curso da área de Ciências Biológicas), Denise (graduanda de um curso da área de Ciências Biológicas) e Diego (graduando de um curso da área de Ciências Exatas). Todavia, a participação destes alunos era limitada, devido aos seus compromissos acadêmicos e horários variados, por esta razão não reunimos neste trabalho suas produções textuais acadêmicas. Em contrapartida, a partir da orientação de seus textos, pude perceber o desenvolvimento de todos, de modo geral, à medida que compreendiam a estrutura da língua e dos textos acadêmicos. Isso ocorreu a partir das várias produções acadêmicas que realizavam principalmente relatórios, fichamentos e resenhas.

3.3.3 Iara e William

Para estudarmos melhor este quadro, além de nossas observações e atendimentos individualizados, conforme já citamos, realizamos, como parte das ações do Grupo de Pesquisa LEETRA, duas oficinas voltadas para a leitura e produção de textos acadêmicos para graduandos indígenas, em fevereiro de 2012 e 2013, com a duração de duas semanas, das quais selecionamos textos variados, em conjunto com nossas conversas e depoimentos livres dos calouros. Desse modo, escolhemos da oficina de 2012, seis textos, dois de cada um dos três participantes, que se dispuseram a participar de nossa pesquisa⁸⁹: Iara de 18 anos, ingressante do curso da área de Ciências Humanas (etnia Umutina, da aldeia em Barra do Bugres, localizada Mato Grosso), William de 18 anos (primo de Iara, também pertencente à etnia Umutina e residente da mesma comunidade indígena), calouro do curso da área de Ciências Exatas e Orlando de 22 anos (etnia hunikuin, que significa homem verdadeiro, mais conhecida como kaxinawá, situada na aldeia Novo Segredo, em Jordão, no Acre), novato do curso da área de Ciências Biológicas.

Os jovens se mostraram muito empolgados e dedicados ao curso e, de modo geral, articulavam muito bem seus argumentos durante as discussões. Além disso, seus textos, como poderemos observar na parte da análise, são bem fundamentados e argumentados, revelando a riqueza de conteúdo dos estudantes. Ambos são oriundos de comunidades indígenas carentes, que vivem do artesanato e daquilo que produzem para o sustento, mas isso não tem sido suficiente, por isso muitos trabalham fora de suas aldeias.

A comunidade Umutina⁹⁰ de Iara e William está localizada em uma área de reserva entre o rio Paraguai e rio dos Bugres, no município de Barra do Bugres, a 150 quilômetros de Cuiabá. A aldeia possui cerca de 500 indígenas, que vivem basicamente da caça, pesca e plantio de alguns alimentos para a sua subsistência, todavia os Umutina destacam-se como pescadores, cerca de 90% da população, que preserva sua tradição de geração para geração. Devido a sua proximidade com a cidade, a comunidade Umutina compra muitos produtos industrializados, fato que os aproxima dos não indígenas em relação a sua cultura em geral.

⁸⁹ Apesar de nosso trabalho ter sido aprovado e autorizado pelo Comitê de Ética, ressaltamos a dificuldade que tivemos para conseguirmos a autorização por parte de alguns graduandos indígenas, a fim de utilizarmos suas produções em nossa pesquisa. Mas, compreendemos que este posicionamento é fruto de diversas situações de pesquisa em que os indígenas foram, de algum modo, prejudicados. Nossa intenção, no entanto, é mostrar os avanços e conhecimento destes estudantes em suas produções acadêmicas, para que possam ser mais reconhecidos em nossa sociedade.

⁹⁰ Segundo os graduandos Umutina significa “índio branco”, devido ao fato de possuírem hábitos diferentes de outros povos do Mato Grosso, que podem ser explicados pelo processo de aculturação que sofreram especialmente entre os séculos XIX e XX.

De acordo com dados históricos e relatos dos estudantes, este fato ocorre há algum tempo, os Umutina, conhecidos como grandes guerreiros, após a década de 1940, período em que ocorreram diversas lutas pela demarcação de territórios, sofreram a morte de muitos deles, além de a etnia ter contraído diversas doenças, devido ao contato com os brancos. A partir desta época, os Umutina foram forçados a deixar seus costumes e sua cultura, pois eram proibidos de falar sua língua⁹¹. Por isso, seu povo se estabeleceu entre duas culturas, a dos Umutina e a dos brancos, buscando preservar o que restou de sua cultura genuína e almejando formação acadêmica nas universidades de todo o país, a fim de reivindicar seus direitos e garantir melhores condições de vida para sua aldeia.

Assim, muitos dos Umutina já são formados e trabalham em diversas áreas do conhecimento, porém, sua aldeia carece de recursos e profissionais, por esta razão, a procura por um curso superior parece ser a melhor alternativa para os Umutina, de acordo com William. Segundo Iara, os indígenas mais velhos de sua aldeia aconselham os mais jovens a estudarem para conseguirem defender-se daqueles que possam tentar enganá-los e tirar seus direitos. Assim, os estudantes Umutina salientam que a única arma que possuem é o conhecimento e sua cultura. Por isso, Iara e William acreditam que a universidade é o melhor caminho para seguir com seus objetivos. Ambos de origem humilde estudaram em escolas públicas, em sua própria aldeia e estudaram muito para ingressar na universidade. Iara segue os passos do pai, que conseguiu se formar em um curso da área de Ciências Humanas e atua como professor em sua aldeia e pretende cursar a pós-graduação para atualizar seus conhecimentos.

3.3.4 Orlando

Semelhante à situação de Barra do Bugres, a também humilde comunidade de Orlando, a aldeia Novo Segredo, em Jordão, no Acre, também é carente e povoada por menos de sete mil habitantes e seu acesso é possível apenas por avião ou barco, é uma das mais pobres e isoladas do Brasil⁹². Na região, que no passado abrangia preciosos recursos naturais, após a construção de estradas de seringa e do progressivo esvaziamento das colocações do alto rio Jordão, os indígenas perderam fartos territórios de plantio, caça e pesca. Todavia,

⁹¹ <http://politicasingenistas.wordpress.com/visita-a-umutina/254-2/>. Acessado em: 13 de Dezembro de 2013.

⁹² Informações obtidas a partir dos relatos do estudante, Orlando, e da fonte: http://www.istoe.com.br/reportagens/193189_A+FORMULA+PARA+CHEGAR+LA. Acessado em: 22 de Novembro de 2012.

estas atividades ainda estão presentes na comunidade, realizadas pelos homens, juntamente com o artesanato, em especial a cerâmica, trabalho tipicamente feminino.

A trajetória de Orlando, aluno de escolas públicas, até a universidade foi bastante difícil, pois precisou sair de casa aos sete anos para morar na cidade vizinha de Tarauacá com uma família de não indígenas. Em seguida, no ensino médio, o jovem se mudou para a capital, Rio Branco, e, em 2012 veio para São Carlos, após conquistar sua vaga em um curso da área de Ciências Biológicas. Distante mais de três mil quilômetros da família, Orlando enfrentou muitas atribulações no início, principalmente financeira. Todavia, o graduando conseguiu bolsa-alimentação e moradia, além de ter ingressado no PET/Indígenas – Ações em Saúde⁹³, atuando na comunidade a partir dos conhecimentos que tem adquirido em sala de aula. Em entrevista⁹⁴, o graduando disse que pretende voltar formado para trabalhar por melhorias na saúde pública e atender especialmente à comunidade indígena.

Tanto William quanto Orlando, assim como outros indígenas, a partir do programa de bolsas de pesquisa do PET/Indígena de diversas áreas, conforme já detalhamos, puderam estabelecer-se na UFSCar. Ademais, os estudantes ainda contam com a bolsa alimentação e moradia da universidade que fazem toda a diferença, de acordo com um dos depoimentos de Orlando *“A minha situação aqui é estável. Estou morando no alojamento da Universidade, almoço e janto grátis, de segunda-feira a sexta.”* Dessa maneira, observamos que estes auxílios contribuem bastante para a permanência dos estudantes indígenas, segundo seus próprios relatos.

3.3.5 Outros Relatos e Observações sobre os sujeitos

Assim como os relatos que pontuamos, há muitos outros, que são muito semelhantes quanto aos problemas vividos nas comunidades indígenas. Por isso, de maneira geral, todos buscam nas universidades alternativas para a especialização profissional, a fim de levarem às suas aldeias pessoas qualificadas que possam mudar tal contexto de restrições e carências. Sabemos que embora existam órgãos governamentais e não governamentais engajados na causa indígena, ainda há muito que fazer para mudar a realidade do contexto indígena que, segundo os graduandos, é bastante complexa. Dessa maneira, acreditamos que é importante

⁹³Tem como um de seus principais objetivos como um de seus objetivos contribuir para melhoria das condições de saúde das comunidades indígenas, sob tutoria da Prof.^a Dr.^a Fernanda Vieira Rodvalho Callegari, do Departamento de Medicina da UFSCar.

⁹⁴<http://terramagazine.terra.com.br/blogdaamazonia/blog/2012/02/14/aprovado-na-universidade-federal-de-sao-carlos-indigena-do-ac-quer-apoio-para-cursar-medicina/>. Acessado em: 10 de Maio de 2012.

que a universidade contribua de modo a propiciar condições favoráveis aos graduandos indígenas diante de todo este cenário apresentado.

Na universidade, em nossas conversas, os estudantes indígenas falam sobre vários desafios diante da vida acadêmica. Além da questão do choque cultural, que envolve contratempos de adaptação, distância das famílias, poucos recursos financeiros, ainda há discriminações, que enfrentam por parte de estudantes não indígenas, como um relato de Dália⁹⁵ (caloura em 2013 de um curso da área de Ciências Humanas) acerca do preconceito que sofreu no restaurante universitário da UFSCar (RU) logo na primeira semana na universidade: *“Eu estava na fila com minha amiga, quando chegou um menino que perguntou o que eu estava fazendo aqui (universidade), porque não é lugar pra índio e também questionou se eu vou conseguir acompanhar o curso. Eu me senti tão mal, como se ele não me visse como gente”*. A partir das palavras da aluna, iniciamos um longo debate sobre estas questões culturais que abarcam a sociedade em geral e todos os alunos indígenas argumentaram que a universidade precisa de mudanças para melhor recebê-los, pois as barreiras socioculturais ainda são fortes e prejudicam sua adaptação e permanência.

Em contrapartida, os calouros concordaram em relação às mudanças que têm ocorrido tanto nas comunidades quanto na universidade. A aceitação da busca de conhecimento fora da aldeia, principalmente por indígenas mais velhos, os responsáveis e conselheiros dos mais novos, a política de cotas e a atuação das Ações Afirmativas nas universidades são exemplos que têm colaborado para estas transformações socioculturais em nosso país. Segundo Samuel, graduando de um curso da área de Ciências Humanas: *“O progresso dentro da aldeia é necessário e inevitável, já que lá não há mais como viver da caça, pesca, plantio e artesanato. Se não buscarmos meios de aprimorar nosso conhecimento será difícil ajudarmos a preservar nossa cultura.”* Assim, inferimos que há dois lados neste processo, pois há o desejo dos povos indígenas de manter suas origens, porém para que isso seja possível, é necessário que haja este contato com o contexto não indígena, devido a um processo de globalização das sociedades contemporâneas.

A partir de todas estas informações, embora tenhamos conhecimento da diversidade cultural entre indígenas e não indígenas, acreditamos que o contexto indígena não se separa do nosso. Pois, assim como há tantas influências culturais de outros países em nossa cultura, a presença indígena é a mais antiga de todas e, naturalmente, faz parte de nosso desenvolvimento. Atualmente, vivemos em um momento histórico, social e cultural de

⁹⁵ A aluna iniciou seu depoimento na oficina de produção de textos acadêmicos, após eu perguntar sobre o que eles acharam da cidade e da universidade, como tinham sido recebidos pelos alunos veteranos.

intensas e contínuas transformações, que, muitas vezes, causam-nos a impressão de que não conseguimos compreendê-las completamente (GIDDENS 1991). Tais situações, envoltas no processo constante de globalização em todos os aspectos, provocam muitos questionamentos e o sentimento de falta de controle diante do que nos é imposto.

Todavia, este processo ocorre há bastante tempo no contexto não indígena, e para os indígenas têm se intensificado ainda mais, de acordo com as crescentes transformações e demandas descritas pelos sujeitos deste estudo. Para Giddens, estamos vivenciando um período em que *“as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes”*, fato que demonstra os conflitos, paradoxos e principalmente desafios inerentes a todas as metamorfoses sociais decorrentes de tais processos. Além disso, a sociedade vivencia um momento de uma nova e diferente ordem social, que é desenhada pela pós-modernidade, marcada pelas consequências da modernidade. Desse modo, *“as instituições sociais modernas são, sob alguns aspectos, únicas — diferentes em forma de todos os tipos de ordem tradicional”* (GIDDENS, 1991, p.9).

Em resumo, ao pensarmos na universidade, concluímos que ela se caracteriza como um ambiente singular, que contribui para tais mudanças na sociedade por meio da pesquisa e seus desdobramentos. Desse modo, dentro da esfera acadêmica é necessário dominar as práticas institucionais, estabelecer relações de poder e constituir identidades sociais (STREET, 2010). Por isso, a apropriação dos gêneros acadêmicos é primordial e para ser realizada de modo satisfatório, é preciso que haja no contexto acadêmico situações significativas e apropriadas de letramento (Letramento Acadêmico), que permitam que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e de socialização acadêmica de modo efetivo.

Considerando estas concepções, o cenário e os sujeitos de pesquisa, faremos a análise de alguns textos acadêmicos, juntamente com entrevistas e depoimentos de participantes das oficinas de produção de textos para calouros indígenas, ACIEPEs e atendimentos individualizados, no intuito de obtermos informações pertinentes e preciosas aos nossos estudos. Com base em alguns pressupostos da ACD, tais quais discutidos anteriormente, buscaremos descrever, interpretar e explicar nossas hipóteses.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD), AS DIMENSÕES OCULTAS DO LETRAMENTO E AS QUESTÕES DE IDENTIDADE

Neste capítulo faremos a análise dos textos selecionados dos graduandos indígenas a partir dos pressupostos de Fairclough (2001) acerca da Análise Crítica do Discurso (ACD). Para o autor, o estudo do funcionamento da linguagem a partir de processos ideológicos ocorre em três dimensões em que a descrição e análise dos textos devem ser vistas como um processo aberto que pode ser estimulado através do diálogo entre áreas de conhecimento e teorias.

Meurer (2005) ao trazer um panorama acerca das noções gerais da ACD, expõe os propósitos desta abordagem teórica “*ao analisar textos criticamente não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo*” (p. 81), contemplando a concepção tridimensional do discurso, a qual será a base de nossa análise, juntamente com outros pressupostos.

Em consonância com estas concepções, ressaltamos também a importância da teoria de Street (2010) acerca das “*dimensões escondidas*” na escrita acadêmica. Estas, segundo o autor, transcendem os limites de sua estrutura textual, caracterizando aspectos das práticas sociais da escrita acadêmica, a partir de abordagens específicas. Assim, Street refere-se, conforme já sinalizamos antes, à *voz do autor*, ou seja, o modo como o produtor do texto aparece dentro dele, o *ponto de vista*, a partir do qual são compostos os argumentos fundamentados pelo autor, à medida que desenvolve seu texto, e a pergunta “*para quê?*” que caracteriza os objetivos do autor em relação ao texto produzido, no âmbito dos textos acadêmicos.

Por fim, apresentaremos discussões relativas à problemática da identidade, retomando alguns conceitos, dentre eles, destacamos as contribuições de Giddens (1991, 2002), que salienta a importância de considerarmos as consequências singulares constituintes da *alta modernidade*, bem como a globalização e os riscos sociais. Estes, por sua vez, envolvem tanto o indivíduo quanto a coletividade, os quais influenciam a construção da autoidentidade e, por conseguinte, na identidade social.

Leitura analítica dos textos dos graduandos indígenas

A partir da análise tridimensional de Fairclough (2001) e de dos estudos de Meurer (2005) acerca dos gêneros, seguindo os pressupostos da ACD, analisaremos os textos coletados, de acordo com suas três dimensões: *o texto*, onde mostraremos as escolhas lexicais, gramaticais, coesivas e estruturais do texto, *as práticas discursivas*, a partir das quais observaremos os processos de produção, distribuição e consumo de textos e *as práticas sociais*, que indicarão como os discursos são abordados e explicados em relação às estruturas sociais, com enfoque nas formas de hegemonia e ideologia. Corroborando com estes conceitos, também seguiremos alguns conceitos de Street (2010), envolvendo as dimensões ocultas em textos acadêmicos e questões identitárias na contemporaneidade discutidas por Giddens (1991, 2002).

A problemática relativa à apropriação de textos de gênero acadêmico pelos estudantes universitários na esfera acadêmica envolve muitos aspectos, conforme observaremos nas produções escritas dos graduandos indígenas. Dentre os textos mais frequentes, como o artigo, o fichamento, o relatório, o resumo, podemos destacar a resenha. Dentro da esfera acadêmica, observamos como prática discursiva recorrente a solicitação da produção de resenhas aos alunos pelos professores, a fim de avaliar ou verificar as leituras que fazem parte da formação do curso de graduação, assim como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do graduando. Além disso, a resenha constitui-se também como um texto crítico, que promove ao aluno a avaliação reflexiva sobre os textos prescritos.

No entanto, observamos que há certa falta de familiaridade dos graduandos, de modo geral, para compreender de que modo devem produzir tal texto científico padrão, a partir de todas as suas características fundamentais. Segundo Swales (2006), há uma tendência entre os alunos em confundir a resenha com o resumo, provavelmente por uma falta de clareza de seus propósitos comunicativos.

As resenhas podem variar muito em relação a sua organização, tamanho e conteúdo, dependendo da área do conhecimento na qual ela é produzida. Por exemplo, uma resenha de Química é mais objetiva, curta, descritiva e menos avaliativa do que uma resenha da área de Economia e Linguística (BEZERRA, 2001). Todavia, em geral, todas as resenhas seguem um padrão culto da língua, fazem descrições acerca das teorias e autores a que se referem, destacam trechos e informações mais relevantes e promovem reflexões por parte de seus autores em relação ao assunto tratado.

De acordo com Platão e Fiorin (2006) produzir uma resenha é estabelecer uma relação entre as características de um determinado objeto, determinar seus elementos relevantes e descrever as situações nas quais esse objeto está intrincado, de modo que o objeto resenhado pode ser qualquer evento, texto ou obra cultural. Os autores pontuam ainda que a resenha pode ser descritiva, ou seja, não apresentar juízo de valor ou apreciação, porém apenas as partes principais que constituem o objeto resenhado; e pode ser crítica, a qual contém julgamentos por parte do autor da resenha.

Em contrapartida, Monteiro (1998) define a resenha como um resumo crítico, ou seja, a resenha se caracteriza como o assunto resumido e, nele, há uma análise crítica. Assim, conforme a autora, o resumo é um elemento da resenha, a qual deve conter obrigatoriamente uma crítica, que pode estar presente em todo o texto ou em sua conclusão.

Motta-Roth (2002) considera a resenha como um texto que permeia entre a descrição e a análise valorativa, que pode privilegiar a descrição ou a crítica, não estabelecendo diferenças entre a resenha crítica e a descritiva. Dessa forma, é importante salientar que há diversas definições sobre o gênero resenha, trazendo muitas indagações sobre qual o melhor conceito acerca da resenha acadêmica entre os estudantes. Isso também se deve ao fato de a resenha estar presente em outros suportes sociais, como jornais, revistas, manuais escolares, blogs etc., o que pode acarretar em questionamentos dos alunos no momento de sua produção.

O texto a seguir foi escrito por um calouro indígena do primeiro ano de um curso da área de Ciências Exatas, William, que frequentou uma oficina voltada para a leitura e produção de textos acadêmicos para graduandos indígenas, em fevereiro de 2012. Destacamos que esta produção foi elaborada após os alunos realizarem a leitura do artigo individualmente, seguida de um debate coletivo, a partir do qual os calouros puderam expor suas reflexões. Além disso, também apresentamos⁹⁶ exemplos de resenhas e ressaltamos as principais características do gênero resenha para que os alunos compreendessem melhor a proposta de produção.

É importante colocarmos que a maioria dos graduandos indígenas não conhecia o gênero resenha, nem mesmo os tipos que circulam em outros suportes, como jornais, revistas, blogs, revelando, assim, por que sentiram complexidade ao produzirem seus textos⁹⁷.

⁹⁶ Refiro-me aos pesquisadores de graduação e pós-graduação pertencentes ao Grupo LEETRA, que participaram da oficina.

⁹⁷ Após a entrega desta atividade, que foi enviada por e-mail, segundo a escolha dos próprios participantes da oficina, a maioria dos graduandos demonstrou ter dúvidas em relação às características da resenha. Desse modo, fizemos uma correção e repassamos individualmente para cada estudante, de modo a orientá-los sobre suas indagações.

Texto 1 (Autor: William) - Resenha acerca do texto GRUPIONI, Luís D. Da aldeia ao parlamento. Em Aberto. Brasília, INEP, ano 14, n.63, 1994.

No texto “DA ALDEIA AO PARLAMENTO: a educação escolar indígena” fala de leis que beneficiam o índio no processo de aprendizagem mostrados se um grande avanço na educação indígena tratando se de grandes conquista como um processo único de aprendizagem diferenciado respeitando sua cultura e tradições, dando se a entender que esta tudo bem com as aldeias indígenas que esta sendo cumprido tudo que esta na lei constitucional e na LDB assim estabelecida. Para se entender hoje, existe varias aldeia indígena que não tem um professor se quer qualificado para selecionar na escola para complicar, mas existem aldeias que não índios alfabetizado ou também não tem escolas em suas aldeias.

No texto denominado “DA ALDEIA AO PARLAMENTO: a educação indígena” e mostrado este grande avanço de leis que beneficia o índio tais como educação diferenciada a valorização de sua cultura, mas que esta somente no papel mostra se da parte do governo e da instituição indígena uma grande discriminação contra o índio em relação a isto e outra coisa. Para o índio conseguir alguma coisa do governo tem de fazer protestos ou trancar rodovias federais.

E uma grande indignação para os indígenas que em sua própria terra o índio e tratado como bicho que não entende de nada que não e capaz de lutar pelos seus direito assim estabelecidos em lei.

No primeiro parágrafo, no que se refere à dimensão textual, podemos observar a linguagem informal, a falta de concordância verbal e de pontuação adequada “(...) *fala de leis que beneficia o índio no processo de aprendizagem mostrados se um grande avanço na “educação indígena tratando se de grandes conquista (...)*”. Este trecho mostra que a falta destas características fundamentais para que a resenha seja clara, objetiva e formal não permite que William transmita de modo pleno e satisfatório suas ideias, dentro das expectativas acadêmicas, ou seja, suas práticas discursiva e social são falhas.

Outro aspecto importante, que diz respeito à identidade, salienta que o aluno tenta mostrar que a realidade indígena descrita no texto, a partir do qual elaborou sua resenha, é diferente do contexto que ele vivencia, no entanto a falta de organização de frases e conectivos entre elas compromete a validação de seus argumentos “*Para se entender hoje, existe varias aldeia indígena que não tem um professor se quer qualificado para selecionar na escola para complicar, mas existem aldeias que não índios alfabetizado ou também não tem escolas em suas aldeias*”.

Entretanto, ao colocar seu ponto de vista, William faz uso da conjunção adversativa “*mas*”, demonstrando contrariedade em relação ao que o é dito no texto sobre a educação indígena. Entendemos desse modo, que o estudante compreende o que o texto diz, bem como seu léxico e construções das orações, pois dialoga com a realidade indígena que tanto conhece e, dessa maneira, faz suas análises críticas. Porém, acreditamos que há falta de conhecimento

da língua portuguesa padrão acadêmica e do gênero resenha, mais especificamente em relação à coesão textual, entretanto oferece certa apropriação de elementos coesos.

Notamos ainda que há a presença de análise crítica nos argumentos desenvolvidos por William em todos os parágrafos, próprios do gênero resenha, fato que mostra sua habilidade de leitura, interpretação e relação entre o que é colocado no artigo (*Da aldeia ao parlamento*) e seu conhecimento acerca do tema. Ademais, a partir de seu texto, é possível irmos além das questões referentes ao conteúdo do artigo, ao revelar aspectos reflexivos e históricos entre brancos e indígenas.

Analizamos que as experiências do estudante e sua leitura de mundo propiciam a ele uma visão crítica acerca da relação do governo com os povos indígenas, que pode ser constatada no último parágrafo “*E uma grande indignação para os indígenas que em sua própria terra o índio é tratado como bicho que não entende de nada que não é capaz de lutar pelos seus direitos assim estabelecidos em lei*”. Assim, William demonstra ter compreensão sobre o modo como, em geral, os indígenas são estereotipados, destacando, por meio de seus argumentos, que os indígenas sabem sobre o que acontece na sociedade e têm conhecimento de seus direitos estabelecidos nas leis.

Estas observações em conjunto à identidade de William expressa em sua resenha contemplam as concepções acerca da noção de identidade de Giddens (2002), que pontua que o sujeito não é passivo, diante das mudanças radicais da alta modernidade e, por isso, em diversos contextos sociais, forja sua autoidentidade para alcançar seus objetivos. Dessa maneira, William, embora não concorde com determinadas ações do homem branco, sabe que precisa ter conhecimento acerca a cultura não indígena para que possa ajudar seu povo⁹⁸, buscando, por meio de seu curso de graduação, atingir suas metas e, principalmente, requerer seus direitos. Além disso, mostra-se como *eu reflexivo*, pois à medida que toma decisões, torna-se responsável por sua formação e influências, em prol de um determinado estilo de vida. Assim, embora vivamos num período de incertezas e paradoxos no que diz respeito a nossas escolhas (GIDDENS, 2002), é necessário fazê-las diante de nossa sociedade globalizada.

Portanto, ao observarmos a resenha (texto 1) do estudantes indígena, é interessante analisarmos que há a criação de formas híbridas, na linha do conceito de *colônia de gêneros* de Bhatia (2004), que trata os gêneros acadêmicos de modo crítico, mostrando suas relações ideológicas que permitem que o discurso acadêmico, expresso, seja “colonizado” pelo

⁹⁸ Dados fornecidos a partir dos relatos e entrevista de William.

discurso promocional. Ou seja, de acordo com tais pressupostos, é possível estudar as relações discursivas presentes em gêneros que formam grupos que têm objetivos comunicativos comuns e, ao mesmo tempo, distinguem-se por apresentarem propósitos particulares dos sujeitos envolvidos nos contextos discursivos. Assim, podemos destacar a hibridação entre elementos típicos da resenha (no texto 1), em fase de apropriação por parte dos sujeitos, e elementos próprios dos relatos ou da conversa pessoal, ambos os gêneros que já faziam parte do acervo prévio desses sujeitos. Ou seja, se para a academia textos como estes podem parecer indesejáveis dentro de suas práticas discursivas e sociais, do ponto de vista teórico e de pesquisa trata-se de fenômenos próprios ao trabalho com a linguagem e com a apropriação daqueles gêneros considerados secundários, que trazem em sua gênese, conforme já ponderamos antes, a assimilação dos gêneros primários.

Do mesmo modo, averiguaremos características similares em outros textos, produzidos na oficina de Leitura e Produção de textos, oferecida no início de 2012. A primeira proposta de produção de texto teve como motivação um documentário “**Cineastas indígenas – Kuikuro**” (2006), episódio “*Nguné Elü O dia em que a lua menstruou*”⁹⁹, que assistimos junto aos calouros indígenas de 2012. Primeiramente, fizemos uma discussão acerca da temática do filme, que envolvia muitas temáticas voltadas à cultura indígena kuikuro do Alto Xingu (Mato Grosso). Em seguida, tratamos do gênero sinopse, explicando suas peculiaridades, diferenciando-a do resumo, a fim de que os graduandos pudessem reconhecer suas particularidades e, por fim, produzissem suas sinopses.

Segundo Costa (2008), o resumo se constitui em uma apresentação abreviada de um determinado texto, que pode ser oriundo de um livro, peça de teatro, filme etc. Dessa maneira, define o resumo como um gênero que contém seu conteúdo de modo conciso e coerente, oral ou escrito, acerca de um determinado texto. A sinopse, de acordo com o autor, tem as mesmas características, pois é composta por uma apresentação breve e concisa de um texto original, almejando oferecer ao leitor uma visão geral daquilo que é mais relevante no texto integral. Assim, a sinopse de filme tem como objetivo apresentar o enredo principal do filme, bem como seus personagens, direção etc., conforme a sinopse de Orlando, calouro de um curso da área de Ciências Biológicas:

⁹⁹ <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acessado em: 08 de Junho de 2012.

Texto 2 (Autor: Orlando) - Sinopse do documentário Cineastas indígenas – Kuikuro”
(2006), episódio “*Nguné Elü O dia em que a lua menstruou*”.

O filme baseado nas culturas indígenas da tribo kuikuro, filmado pelos próprios indígenas é indicado para pessoas que queiram enriquecer o seu nível cultural conhecendo as pluralidades de povos a fora que poucas ao território brasileiro. O vídeo produzido por cineastas indígenas retrata a crença destes povos na relação da eclipse lunar.

Neste texto, de modo geral, em relação à dimensão textual, notamos que há coerência e coesão, há organização e concordância adequadas dos períodos, os tempos verbais foram utilizados adequadamente e o vocabulário é diversificado. Um aspecto a ser considerado é o fato de Orlando ir além do que se espera de uma sinopse, pois além de retratar o tema central do documentário “*O vídeo produzido por cineastas indígenas retrata a crença destes povos na relação da eclipse lunar*”, faz uma espécie de análise acerca do público-alvo do documentário “*é indicado para pessoas que queiram enriquecer o seu nível cultural conhecendo as pluralidades de povos a fora (...)*”. Entendemos, dessa maneira, que o texto corresponde ao tipo de discurso desta prática discursiva, neste contexto social.

Encontramos também o domínio de certas *dimensões ocultas* do letramento acadêmico (STREET, 2010), pois a voz de Orlando, no trecho citado no parágrafo anterior, mostra como ele valoriza a cultura indígena, dizendo que pessoas que desejam adquirir cultura rica deveriam assistir ao documentário, destacando, dessa maneira, a identidade indígena no texto. Assim, seu convite contém um propósito em sua escrita (“*para quê?*”), por isso, percebemos que o texto de Orlando caminha para o gênero resenha, pois aparecem traços de sua criticidade, por meio de seu ponto de vista em relação à importância da disseminação da cultura indígena entre os povos. Quando coloca “*O vídeo produzido por cineastas indígenas retrata a crença destes povos na relação da eclipse lunar*”, escreve o resumo do conteúdo do documentário. Por outro lado, não há muitos detalhes, dados sobre os participantes, local de filmagem, ano que o documentário foi produzido, direção etc., características próprias do gênero sinopse.

No exemplo a seguir, percebemos que a autora, a graduanda Iara, assim como Orlando, produz uma sinopse concisa:

Texto 3 (Autora: Iara) - Sinopse do documentário Cineastas indígenas – Kuikuro”
(2006), episódio “*Nguné Elü O dia em que a lua menstruou*”.

No Estado de Mato Grosso, na região do alto Xingu, vivem os índios Kuikuro. O filme mostra um pouco sobre a crença desse povo. Que mesmo com muito sofrimento, por causa do contato com os não índio, ainda preservam muitas de suas crenças até hoje.

Iara não detalha os aspectos relativos à crença dos índios Kuikuro e não faz um convite aos espectadores acerca do filme. Em resumo, não segue todas as características que deveriam estar presentes nos gênero resenha e sinopse, mas no que diz respeito à dimensão textual, apresenta vocabulário e construções sintáticas compreensíveis. Apenas no trecho “(...) *a crença desse povo. Que mesmo com muito sofrimento, por causa do contato com os não índio (...)*” em vez do ponto final separando as orações poderia haver uma vírgula, e a concordância “*com os não índio*” a palavra índio deveria estar no plural para concordar com o artigo definido “os”, de acordo com as prescrições da Gramática Normativa que regem esse gênero textual.

No que diz respeito ao discurso expresso no texto da estudante, há também elementos que mostram a voz e ponto de vista de Iara (STREET, 2010), além da expressão da identidade indígena (GIDDENS, 2002), os quais evocam o sofrimento dos indígenas em relação ao contato com o homem branco “(...) *desse povo. Que mesmo com muito sofrimento, por causa do contato com os não índio (...)*”, que também pode ser considerado como um fato de ocorrência histórica, visto que a imposição dos não indígenas no que diz respeito à cultura, crenças, hábitos em geral, que trouxeram consequências aos indígenas, como a perda de crenças. Além disso, a estudante ressalta a resistência indígena em resguardar sua cultura, “(...) *ainda preservam muitas de suas crenças até hoje*”, elucidando uma marca de afirmação e valorização de seus valores e identidade. Nesse sentido, compreendemos que o texto de Iara transcende os limites da sinopse, revelando sua análise e crítica acerca do documentário, ou seja, características que encaminham este texto para o gênero resenha, assim como o texto de Orlando, corroborando com suas práticas discursivas dentro da esfera acadêmica.

É importante destacarmos que escolhemos trabalhar com o gênero sinopse, a partir de um documentário que partisse da cultura indígena para que pudéssemos motivá-los a participar das discussões e produções textuais. Isso se deve ao fato de que em cursos anteriores e ACIEPEs, em que outras temáticas foram tratadas, a participação e envolvimento foram menores. Além disso, por meio da sinopse, continuamos com atividades até chegarmos

à produção de resenhas críticas, textos muito comuns na esfera acadêmica, a fim de que os calouros pudessem notar suas peculiaridades e diferenças.

Desse modo, seguimos, nesta mesma oficina com a leitura de notícias, que também envolviam assuntos relacionados à cultura indígena de diversas regiões do Brasil, a fim de realizarmos debates, instigarmos argumentações orais e, por fim, produzirmos textos argumentativos, que podemos classificar como artigos de opinião, acerca do ponto de vista dos graduandos indígenas em relação a acontecimentos recentes, relativos a seus povos.

O primeiro texto, intitulado “*FST 2012: Pesquisa Indígenas no Brasil é apresentada na Câmara Municipal de Porto Alegre*”¹⁰⁰, trata de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Opinião Pública (NOP) em conjunto com a Fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung, apresentada em Janeiro de 2012, na cidade de Porto Alegre. Em resumo, a pesquisa mostrou um quadro acerca dos povos indígenas, descrevendo seus problemas e conflitos, questões referentes ao preconceito e discriminação, direitos e ameaças as suas terras.

Seguindo a temática acerca da cultura indígena, o segundo texto “*Barco PAI atenderá comunidades do Vale do Javari, no AM*”¹⁰¹ anuncia o auxílio que as Comunidades da Terra Indígena Vale do Javari, a partir do mês de Abril de 2012, por meio de visitas do Pronto Atendimento Itinerante (Barco PAI). Os atendimentos têm como propósito oferecer serviços de cidadania aos indígenas, como expedição de Registro Administrativo Indígena (Rani), Registro Civil, Carteira de Trabalho e Alistamento Militar, além de atendimento médico realizado por clínico geral, oftalmologista, dentista e testes rápidos de doenças sexualmente transmissíveis.

O último texto “*MPF/PA: índios aikewara bloqueiam rodovia BR-153*”¹⁰² descreveu o protesto dos indígenas, em Janeiro de 2012, na região sudeste do Pará, São Domingos do Araguaia, reivindicando o cumprimento de medidas e de mitigação ambiental para os impactos causados pela rodovia, que passa pela Terra Indígena Sororó, local que eles habitam. O texto traz uma série de eventos de ordem cronológica, desde 1998, retratando problemas causados aos indígenas pela construção da rodovia BR-153. Além disso, os índios desta região requerem a construção de casas, melhorias em escolas e no posto de saúde.

Primeiramente, os estudantes receberam as notícias, realizaram a leitura em duplas e, depois, passaram à discussão coletiva, a partir da qual cada calouro pôde falar sobre seu ponto

¹⁰⁰<http://novo.fpabramo.org.br/content/fst-2012-pesquisa-indigenas-no-brasil-e-apresentada-na-camara-municipal-de-porto-alegre>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2012.

¹⁰¹<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/01/barco-pai-atendera-comunidades-indigenas-do-vale-do-javari-no-am.html>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2012.

¹⁰² <http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2012/indios-aikewara-bloqueiam-rodovia-br-153-no-para>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2012.

de vista e fazer comparações com suas próprias comunidades indígenas, destacando suas carências e problemáticas, principalmente na área da saúde, educação e infraestrutura. Em seguida, explanamos algumas características do artigo de opinião e solicitamos que eles produzissem textos argumentativos, artigos de opinião, abordando diferentes aspectos relativos à temática indígena, com ênfase em suas aldeias.

Sabemos que o artigo de opinião pode ser encontrado em diferentes suportes, como no rádio, na TV, nos jornais, nas revistas, na internet, envolvendo temas polêmicos que exigem uma posição por parte dos leitores e espectadores. Dessa forma, o autor de um artigo de opinião salienta seu ponto de vista, com o objetivo de expor seus argumentos por meio da escrita, com o propósito de persuadir seus interlocutores. Segundo Perfeito (2006), o artigo de opinião caracteriza-se por apresentar a contextualização do tema discutido, deve haver a explicitação do posicionamento do autor, uso de argumentos que fundamentem seu ponto de vista desenvolvido e reflitam sobre posições contrárias, que precisam ser consideradas, possibilidades de negociação, retomada da sua opinião central, por meio da conclusão.

Por isso, escolhemos trabalhar com este gênero na oficina e também por acreditarmos que o artigo de opinião seria mais conhecido pelos estudantes, fato que facilitaria o momento da produção textual. Assim, salientamos que embora existam muitas variações referentes ao artigo de opinião, dentro da universidade deveria ser mais formal, de acordo com o português padrão, solicitado pela academia. A seguir, veremos dois textos como exemplos de artigos de opinião, o primeiro é o texto de Iara, caloura de um curso da área de Ciências Humanas:

Texto 4 (Autora: Iara) - Artigo de opinião, elaborado a partir da leitura de três notícias referentes ao universo indígena¹⁰³, intitulado: “Preconceito na nossa cidade”.

Há alguns anos houve na cidade de Barra do Bugres (Mato Grosso) era o aniversário da cidade, nesta festa tiveram várias apresentação e nós do povo Umutina fomos convidados para se apresentar.

Eu não estava nesta apresentação, mas estava na plateia e quando começou a apresentação do meu povo, eu ouvi as pessoas daquela cidade falarem mal, zombar e fazer piadinha, falando que não era para estarmos lá.

Esse tipo de preconceito é muito frequente na nossa região. Para nós do povo Umutina isso é uma afronta por parte dos não-índios daquela região, porque foi a gente quem chegou primeiro naquele lugar. Então em vez de ficarem com preconceitos, eles deveriam se orgulhar de ter um povo indígena bem perto deles.

¹⁰³Texto 1 “FST 2012: Pesquisa Indígenas no Brasil é apresentada na Câmara Municipal de Porto Alegre”; Texto 2 “Barco PAI atenderá comunidades do Vale do Javari, no AM”, Texto 3 “MPF/PA: índios aikewara bloqueiam rodovia BR-153”¹⁰³.

Iara optou por falar sobre o preconceito em relação ao indígena, com o foco em um evento ocorrido com seu povo. Ao analisarmos seu texto, no que diz respeito às categorias descritivas da dimensão textual (FAIRCLOUGH, 2001), ou seja, o *vocabulário*, a *gramática*, a *coesão* e a *estrutura textual*, podemos dizer, de maneira geral, que o texto possui construções relativamente coesas, ortografia e acentuação adequadas, divisão de parágrafos. Todavia, notamos incorreções no âmbito da gramática padrão da Língua Portuguesa, em algumas partes do texto. Temos, como exemplo, no início do texto um período que apresenta incoerência semântica, envolvendo os verbos “*houve*” e “*era*” “*Há alguns anos houve na cidade de Barra do Bugres (Mato Grosso) era o aniversário da cidade*”, talvez a autora quisesse dizer “*houve uma festa ou comemoração*”. Há também um problema de concordância pronominal “*(...) fomos convidados para se apresentar*”, o pronome “*se*” no lugar do “*nos*”.

Há também a repetição de palavras, conforme constatamos no trecho “*Eu não estava nesta apresentação, mas estava na plateia e quando começou a apresentação do meu povo (...)*”, que não é aconselhável na produção de um texto formal acadêmico. Outro exemplo é o uso de termos coloquiais, como em “*eu ouvi as pessoas daquela cidade falarem mal, zombar e fazer piadinha, falando que não era para estarmos lá*”, fato que remete à hibridação entre gêneros institucionais e não institucionais.

Em relação ao uso dos verbos, constatamos a preferência pelo uso dos pretéritos, perfeito e imperfeito, nos dois primeiros parágrafos, como “*houve*”, “*tiveram*”, “*fomos*”, “*estava*”, “*começou*”, “*ouvi*”, “*era*”. É válido lembrar que esta característica é própria de textos predominantemente narrativos, devido ao seu caráter de relato, que tem como elemento fundamental a narração de acontecimentos passados.

Portanto, espera-se que no artigo de opinião prevaleça o presente do indicativo ou subjuntivo, pois o autor deveria introduzir uma questão polêmica, desenvolvê-la por meio de argumentos e concluir os apontamentos iniciais, de forma a convencer o leitor de seu ponto de vista. Entendemos que os pretéritos deveriam ser utilizados como instrumentos de exemplificação e não se sobrepor aos argumentos desenvolvidos. Assim, dentro dos aspectos textuais considerados, o texto é compreensível, porém apresenta traços de informalidade e distanciamento das principais características do gênero artigo de opinião, presentes em um texto típico da esfera acadêmica.

No âmbito das *práticas discursivas* (FAIRCLOUGH, 2001), que são responsáveis pela produção, distribuição e consumo de textos, notamos certa coerência no texto, pois a autora teve a intenção de mostrar uma situação onde foi possível perceber o preconceito de pessoas

não indígenas para com os indígenas da etnia Umutina. Nesse sentido, implicitamente, o texto de Iara se relaciona com as notícias lidas e as discussões acerca desta temática, o preconceito sofrido pelos indígenas em diferentes situações em todo o Brasil. Entretanto, sabemos que ao escrever seu artigo de opinião, deveria, de forma a agir de forma típica (BAZERMAN, 2004), ter citado exemplos dos textos lidos, bem como os relatados pelos calouros que participaram da oficina, para que, assim, pudesse contemplar a interdiscursividade e intertextualidade, que enriquecem e validam os argumentos de um artigo de opinião, tornando-o mais relevante.

Dessa maneira, percebemos que quando a aluna argumenta “*Esse tipo de preconceito é muito frequente na **nossa região**. Para nós do povo Umutina isso é uma afronta por parte dos **não índios daquela região, porque foi a gente quem chegou primeiro naquele lugar**”*, seus argumentos não aparecem de modo tão consistente, pois ela poderia colocar que além de seu povo, o preconceito existe em todo o Brasil com outras etnias, conforme pudemos ler e ouvir em nossas discussões no decorrer da oficina. Do mesmo modo, quando coloca “*(...) foi a **gente quem chegou primeiro naquele lugar**”*, deveria ter ressaltado todo o processo histórico pelo qual os indígenas passaram desde os tempos da colonização e, desde então, vêm sofrendo com a questão da apropriação de terras, de forma a atribuir maior fidedignidade a sua argumentação. No final de seu texto, Iara demonstra seu desejo de reconhecimento “*Então em vez de ficarem com preconceitos, **eles deveriam se orgulhar de ter um povo indígena bem perto deles**”*, porém seus argumentos não são fortes, do ponto de vista do gênero em questão, de teor mais abstrato e racional, no momento em que coloca que chegaram primeiro em sua região.

Assim, para completar estas observações, é importante salientarmos que a *prática discursiva* é mediadora entre o *texto* e a *prática social*, instituindo relações entre textos, discursos, de modo a potencializar o discurso enquanto materialidade sócio - histórica. Assim, Iara tenta, por meio de seu texto, mostrar o discurso acerca do preconceito sofrido por seu povo, o qual podemos considerar como um discurso histórico em relação aos indígenas.

Para finalizar nossa discussão sobre o texto de Iara, entraremos no âmbito da dimensão da *prática social*, que se relaciona com os aspectos ideológicos e hegemônicos presentes no texto. De acordo com a ACD, compreender o uso da linguagem como prática social resulta em seu entendimento como um meio de ação historicamente situado, que é constituído socialmente por identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças.

No que diz respeito ao conceito de *ideologia*, podemos dizer que há elementos no texto de Iara que podem ser investidos ideologicamente, como, por exemplo, no trecho “*Esse tipo de **preconceito é muito frequente na nossa região**”*, no qual a afirmação revela um

discurso de uma prática contínua, que traz certo descontentamento da autora, que argumenta “(...) *deveriam se orgulhar de ter um povo indígena bem perto deles*”. Esta ânsia da estudante, em relação à aceitação do povo indígena, traz questões implícitas no âmbito histórico e cultural, hegemônicas, as quais são representadas por meio do evento ocorrido em Barra do Bugres, o qual simboliza a soberania e o poder que os brancos ainda exercem em relação aos indígenas. Esta analogia pode ser vista pelo modo como Iara se coloca, ressaltando o orgulho de seu povo e sua indignação frente às ações dos brancos.

Dessa maneira, entendemos que esta problemática, a qual envolve as diferenças culturais entre brancos e indígenas, é caracterizada por lutas hegemônicas, pois de um lado há a construção de barreiras preconceituosas por parte dos brancos, em contrapartida, os indígenas tentam desconstruir os estereótipos de inferioridade que, historicamente, têm sido reforçados pelos não indígenas. Para obter êxito, há um paradoxo vivido pelos indígenas (GIDDENS, 2002), que ao terem contato com os brancos e manifestarem suas identidades, por meio da expressão de sua cultura, como a dança e a música, passam por diversos riscos, dentre eles, o preconceito.

Desse modo, observamos que, de maneira geral, os textos dos indígenas estudados até aqui têm como propósito apresentar sua capacidade de compreensão da sua condição diante dos brancos. Esta ideologia está pautada em fatores econômicos, políticos, que constituem a cultura indígena e não indígena. Todavia, esta relação é desigual devido a processos históricos, a partir da colonização e contato com o não indígena, que propiciou o domínio dos indígenas pelos brancos, primeiramente por sua supremacia de armas. Portanto, diversas lutas foram travadas, além da física, diante das quais os indígenas deixaram suas crenças e valores, língua nativa, costumes e identidade genuína. Em conjunto a tudo isso, as suas terras foram tomadas, suas comunidades dizimadas, e, conseqüentemente, sua identidade precisou ser modificada diante de tantas mudanças.

Por meio da análise da prática social dentro do texto notamos diversas vozes e pontos de vista, conforme mencionamos, que se relacionam a estas transformações, revelando aspectos implícitos referentes às estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais, que são expressos por meio dos argumentos de Iara, que utiliza o texto como uma forma de mostrar suas angústias, indignação e temor por não ser aceita, enquanto indígena. Estes sentimentos se misturam à medida que a estudante desabafa pelo preconceito sofrido e quer o reconhecimento de seu povo.

Podemos completar estas noções a partir das indagações de Gersem Baniwa¹⁰⁴ (2006), que nos leva a refletir sobre o presente, transformando nossa visão acerca do passado sobre os indígenas:

Um mundo que se auto define como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece- e o que é bem pior-não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? (p.35).

Em resumo, seguimos os pressupostos destacados por Meurer (2005), que pontuam que a ACD se interessa primordialmente por questões sociais, que privilegiam as formas de se representar a realidade, a fim de investigar a manifestação de identidades, relações de poder. Tais pressupostos também podem ser observados no artigo de opinião abaixo, do graduando de um curso da área de Ciências Biológicas, Orlando:

Texto 5 (Autor: Orlando) - Artigo de opinião, elaborado a partir da leitura de três notícias referentes ao universo indígena¹⁰⁵, intitulado: “Importante líder indígena morre no Acre”.

A comunidade indígena da etnia kaxinawá do município do Jordão no Acre, está de luto, pois esta tribo perdeu um de seus importantes líderes indígenas, Agostinho.

Este, morreu recentemente por razões desconhecidas por infecção intestinal, pois o fato ainda está sendo apurado pela equipe de saúde do hospital do Jordão.

Mas como uma pessoa pode morrer assim? Falta atendimento de saúde necessário para as pessoas de minha aldeia. Talvez se ele, fosse socorrido logo, e o hospital tivesse mais recurso, não tinha morrido. Por isso que precisamos de pessoas capacitadas para trabalhar dentro das nossas comunidades e evitar mortes.

O início do texto de Orlando, no primeiro e segundo parágrafos, a partir das características de seu vocabulário e estrutura das orações, parece filiar-se aos gêneros textuais

¹⁰⁴ Gersem José dos Santos Luciano é indígena do povo Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira (AM). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (1995) e mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) (2006). Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, cofundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Atualmente é coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) e professor do curso de **Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas** da UFAM. Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/individuos/gersem-baniwa/>. Acessado em: 22 de Outubro de 2013.

¹⁰⁵ Texto 1 “FST 2012: Pesquisa Indígenas no Brasil é apresentada na Câmara Municipal de Porto Alegre”; Texto 2 “Barco PAI atenderá comunidades do Vale do Javari, no AM”, Texto 3 “MPF/PA: índios aikewara bloqueiam rodovia BR-153”¹⁰⁵.

informativos, como uma notícia, por exemplo, constituindo-se em trechos descritivos acerca de um fato “*A comunidade indígena da etnia kaxinawá do município do Jordão no Acre, está de luto (...) o fato ainda está sendo apurado pela equipe de saúde do hospital do Jordão*”.

Porém, no último parágrafo os períodos apresentam uma discussão sobre o fato, explicitando-se uma carência da comunidade kaxinawá “*Falta atendimento de saúde necessário para as pessoas de minha aldeia*” e, em seguida, apresentam-se argumentos, que apontam para a necessidade de melhorias no âmbito da saúde “*Talvez se ele, fosse socorrido logo, e o hospital tivesse mais recurso, não tinha morrido. Por isso que precisamos de pessoas capacitadas para trabalhar dentro das nossas comunidades e evitar mortes*”.

Ainda em relação à dimensão textual, há algumas inadequações às regras da Gramática Normativa referentes à pontuação, que chamam a atenção por sua recorrência, como a separação do sujeito “*A comunidade indígena*” e do verbo “*está*”. O mesmo ocorre no parágrafo seguinte, no qual o sujeito “*Este*” está separado por vírgula do verbo “*morreu*”. E, por fim, este mesmo tipo de construção se repete no trecho “*Talvez se ele, fosse socorrido logo*”, na qual o sujeito “*ele*” é separado por vírgula do verbo “*fosse*”. Lembramos, nesse caso, o quanto as regras de pontuação são específicas e requerem o domínio de noções de classificação sintática (como a definição do Sujeito da oração), sendo que, com muita frequência, o uso de vírgula é associado, por parte dos que desconhecem essas regras, a questões rítmicas, fato que deve explicar as opções de pontuação desse escrevente. Em relação à coerência semântica, o trecho que segue traz ambiguidade: “*Este, morreu recentemente por razões desconhecidas por infecção intestinal (...)*”. Orlando pode querer ter dito que as razões da infecção intestinal eram desconhecidas, ou que não se sabe de fato as razões da morte de Agostinho e talvez a infecção intestinal seja uma suspeita, a partir do que diz em seguida “*(...) o fato ainda está sendo apurado pela equipe de saúde do hospital do Jordão*”, indicando que não há certezas sobre o ocorrido.

Poderíamos ainda falar a respeito do título “*Importante líder indígena morre no Acre*”, o qual está mais próximo do gênero notícia, constituindo-se, dessa maneira, como uma informação despida de alguma inferência ou indagação ao leitor, como se espera de um artigo de opinião, que se refiram às discussões que o texto traz no último parágrafo.

Ao pensarmos no ponto de vista de Orlando em relação ao acontecimento pontuado, a morte de um importante líder indígena, observamos que seu texto ultrapassa os limites deste fato, pois apresenta elementos linguísticos que promovem uma discussão no texto, como no início do terceiro parágrafo “*Mas como uma pessoa pode morrer assim?*”. A conjunção “*mas*”, de teor argumentativo, nesse caso, pontua um descontentamento com o que tem sido

investigado em relação à causa da morte de Agostinho, visto que, em seguida, desenvolve o seguinte argumento “*Talvez se ele, fosse socorrido logo, e o hospital tivesse mais recurso, não tinha morrido*”.

Anteriormente ao período citado, Orlando situa sua voz (STREET, 2010) no texto, evocando um problema existente em sua aldeia, que está além do fato descrito, a morte de Agostinho, como se pode observar no trecho: “*Falta atendimento de saúde necessário para as pessoas de minha aldeia*”. Assim, esta passagem se constitui em um aspecto social, que aponta para uma problemática de maior amplitude em relação à saúde indígena. Orlando, dessa maneira, vai ao encontro de seus propósitos implícitos em seu texto, ou seja, “*para quê?*” (STREET, 2010) escreveu seu texto, quer atentar o leitor para a importância do tema tratado. Talvez o fato de ter escolhido falar de um líder indígena conhecido também possa ser uma estratégia, com o objetivo de chamar a atenção do leitor para um acontecimento relevante e, desse modo, discutir aspectos de ordem mais genérica, como a questão da saúde indígena em nossa sociedade.

Em resumo, ao refletirmos sobre esta dimensão temática tratada no texto de Orlando, entendemos que o discurso presente seria produzido por um sujeito, de acordo com uma prática social específica, inserida em nossa sociedade. Portanto, segundo Giddens (1979, p.117), “*os sistemas sociais são constituídos de práticas sociais*”, que se constituem em “*pontos de articulação entre atores*”, ou seja, indivíduos que desempenham papéis em estruturas sociais particulares. Assim, Orlando, por meio de seu artigo de opinião, coloca seu ponto de vista, defendendo seus interesses enquanto indígena, abrangendo a coletividade, ou seja, sua comunidade Kaxinawá. Em seu texto há a presença de elementos referentes ao contexto, no qual presenciou um evento, a morte de um líder indígena, que levanta uma discussão acerca da precariedade na área da saúde dentro das aldeias.

Dessa maneira, seguindo os pressupostos de Giddens (1979), as práticas sociais dentro da análise da ação humana, em conjunto com o uso de textos, intermedeiam as estruturas sociais abstratas e as situações concretas entre o sujeito e a sociedade. Outra peculiaridade em destaque das práticas sociais é o fato de cada prática social estar interligada a outras, em um determinado contexto ou em eventos em que haja diálogo entre diferentes contextos. Entendemos que o texto de Orlando parte de figuras, ou seja, elementos concretos nos dois primeiros parágrafos para realizar uma discussão do tema central do texto, a precariedade do sistema de saúde dentro da comunidade indígena, no último parágrafo, que, a partir de um caso específico, tem o intuito de destacar uma problemática social enfrentada pelos indígenas.

Para atingir tais objetivos, o sujeito está, por sua vez, inserido em um determinado contexto, permeado por uma ou mais práticas sociais, a partir das quais manifesta sua identidade, que, de acordo com Giddens (1979), se caracteriza a partir de algum parâmetro ou padrões sociais definitivos, como, por exemplo, profissão, relação de parentesco, idade, filiação religiosa político-partidária, língua materna, orientação sexual, etnicidade, poder aquisitivo, dentre outros. Todos estes elementos são fragmentados e se ligam ao poder de agir do sujeito na sociedade. Assim, tudo o que o sujeito produz está relacionado à constituição de sua identidade, que perpassa por diversos aspectos, que se referem a eventos e instâncias da sociedade, que variam.

Dentro deste panorama, ao analisarmos Orlando, enquanto indígena, um jovem de origem humilde, ingressante de um curso da área de Ciências Biológicas, podemos refletir acerca de suas práticas sociais, interpretadas como reflexo de suas necessidades e objetivos, mediante o seu contexto de origem. Ou seja, o fato de o estudante almejar a carreira de médico está ligado à deficiência do atendimento à saúde dos indígenas, em especial em sua comunidade Kaxinawá¹⁰⁶. Assim, como Orlando, outros indígenas relatam a carência de profissionais nas aldeias, especialmente na área da saúde, por isso, buscam na universidade a formação que necessitam. Ao mesmo tempo, estes estudantes deixam suas aldeias e parte de sua cultura, precisam adaptar-se à universidade e à nova cidade, juntamente com sua rotina e peculiaridades. Este fato é inevitável para a transformação e legitimação social dos indígenas, ou seja, as escolhas e perdas decorrentes das mudanças de *estilo de vida* são necessárias (GIDDENS, 2002).

Nesta perspectiva, a identidade e a representação dos sujeitos nos contextos sociais passam por tensões e contradições, visto que as identidades sofrem a influência de diversos discursos e contextos, apresentando dinamicidade, fluidez e contraversão. A partir destas reflexões podemos pensar o modo como o indígena tenta legitimar sua identidade em seu texto, por meio de um discurso defensivo em relação ao preconceito do homem branco para com os indígenas, como no artigo de opinião de Iara e na resenha de William, bem como a luta pelos direitos indígenas referentes às injustiças históricas que têm sofrido, principalmente em relação à apropriação de terras, educação e saúde. Há ainda a presença do discurso de valorização da cultura indígena, que, implicitamente, requer atenção, respeito e admiração dos

¹⁰⁶ Estas reflexões se pautam também a partir das entrevistas e relatos do graduando Orlando durante a oficina de “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos para graduandos indígenas”. O estudante afirmou que sua escolha pelo curso na área da saúde teve como motivação a falta de profissionais da área da saúde nas comunidades indígenas, em conjunto com a crescente necessidade destas em diversos âmbitos da área da saúde. O graduando destacou ainda que o número de doenças tem crescido devido ao maior contato dos indígenas com os brancos, principalmente no que diz respeito à sua alimentação e ao consumo de álcool.

não indígenas, para que, dessa forma, os indígenas alcancem sua hegemonia a partir de sua legitimidade.

Do mesmo modo como aparece no texto de Orlando e demais indígenas, no artigo de opinião a seguir, observaremos a repetição de diversos aspectos citados, porém a partir de uma temática diferente, mostrando a relação entre o texto e o contexto apresentados, ressaltando as questões relativas à identidade indígena. É interessante destacarmos que o texto também é constituído por discussões históricas, que envolvem preconceito e a valorização da cultura indígena. Além disso, o autor parte de uma temática que trata da construção e desconstrução da imagem do indígena, a partir de nossas discussões¹⁰⁷ sobre as transformações do indígena no decorrer da História, bem como a leitura e análise de textos diversos, que abordam, de algum modo, a cultura e a identidade indígena.

A produção textual a seguir foi elaborada pelo graduando William, durante a oficina de “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos para graduandos indígenas”, em 2013.

Texto 6 (Autor: William) - Artigo de opinião, elaborado a partir da leitura de três notícias referentes ao universo indígena¹⁰⁸, intitulado: “19 de Abril na Aldeia Umutina”.

No mês de Abril é comemorado o dia do índio, na aldeia Umutina não é diferente em relação a isso. Lá é realizado várias atividades em relação à cultura Umutina: como a dança, as comidas, a vestimenta umutina etc.

A escola tem um papel fundamental com relação a isso é ela que realiza e elabora todas estas atividades para a comunidade. É ela que é a grande incentivadora da cultura Umutina em nossa cidade.

Só que geralmente nas cidades este dia não é comemorado e as crianças não indígenas não conhecem muito nosso costume. Todo mundo imagina o índio só de cocar e quase sem roupa, alguém que não sabe usar um celular, internet ou fazer compra.

Por isso a escola tinha que mostrar a gente de verdade pra não ter tanta discriminação contra os indígenas.

Logo no título do artigo “*19 de Abril na Aldeia Umutina*”, percebemos a criatividade na substituição da denominação da data “Dia do Índio” pela data 19 de Abril, que não é conhecida por todos, conforme o relato do próprio autor, William, durante nossas

¹⁰⁷ Destacamos a importância da leitura coletiva e do debate em grupo na oficina de leitura e produção de textos acadêmicos antes das produções escritas, pois os indígenas puderam comparar suas culturas e problemas, levantando carências, peculiaridades e desafios parecidos em suas aldeias.

¹⁰⁸ Texto 1 “*FST 2012: Pesquisa Indígenas no Brasil é apresentada na Câmara Municipal de Porto Alegre*”; Texto 2 “*Barco PAI atenderá comunidades do Vale do Javari, no AM*”, Texto 3 “*MPF/PA: índios aikewara bloqueiam rodovia BR-153*”¹⁰⁸.

discussões¹⁰⁹, juntamente com seus colegas indígenas. Há coerência semântica e gramatical no título, embora seja esperado em um artigo que os números sejam escritos por extenso. Porém, neste caso, o número assume um valor estilístico que revela uma estratégia de inferência ao leitor, a fim de que este, caso conheça a data, queira saber sobre como é celebrada na aldeia Umutina, e, em contrapartida, se este não souber qual é, sinta curiosidade em descobri-la juntamente com o contexto particular: a aldeia Umutina.

No primeiro parágrafo, no que diz respeito à análise textual, há falta de concordância verbal “*Lá é realizado várias atividades (...)*”, já que a locução verbal “*é realizado*” deveria estar no feminino plural “*são realizadas*” para concordar com o sujeito “*várias atividades*”. No penúltimo parágrafo, na oração “*as crianças não indígenas não conhecem muito nosso costume*” há falta do emprego do plural do termo “*nosso costume*”, para que a escrita seja mais formal, visto também que quando William relata o desconhecimento das crianças brancas, refere-se à dança, música, crenças, por isso deveria aparecer “*nossos costumes*”. Há ainda a aparição de outros trechos que apresentam traços de informalidade, como “*Todo mundo imagina (...)*”, no lugar, por exemplo, de “*A maioria das pessoas imagina (...)*”. Outro caso está na frase “*Só que geralmente nas cidades (...)*”, que poderia ser “*Porém, geralmente, nas cidades (...)*”, há a falta da conjunção adversativa “*porém*” para indicar que embora a escola tenha o papel de incentivar a cultura indígena, não é o que ocorre nas escolas das cidades.

Outro ponto considerado é a questão da pontuação, mais especificamente, o uso de vírgula. No texto todo, a vírgula foi usada apenas uma vez “*(...) alguém que não sabe usar um celular, internet ou fazer compra*”, para enumerar as habilidades que as pessoas julgam que, geralmente, os indígenas não têm. No segundo parágrafo, por exemplo, a vírgula deveria ter sido utilizada para separar a oração coordenada assindética “*A escola tem um papel fundamental com relação a isso*” da oração coordenada assindética aditiva “*é ela que realiza*”.

Quanto à estrutura textual, há relativa coerência, o artigo está dividido em quatro parágrafos, sendo o primeiro uma introdução ao tema tratado, destacando que a aldeia Umutina comemora o Dia do Índio assim como outras comunidades, destacando elementos culturais importantes, “*Lá é realizado várias atividades em relação à cultura Umutina: como a dança, as comidas, a vestimenta umutina etc.*”. Pode-se dizer que o que faltou nesta parte do

¹⁰⁹ Destacamos o debate realizado na oficina de leitura e produção de textos acadêmicos para indígenas sobre a data do Dia do Índio como um dia esquecido em muitas partes do Brasil, sobre a relevância das comemorações realizadas neste dia e como as pessoas retratam os indígenas.

texto foi a problematização do tema, no caso a importância do papel da escola na disseminação da cultura indígena, com o propósito de levar aos alunos não indígenas uma imagem mais fidedigna do indígena. Isso poderia ter sido feito de diversas formas, como o lançamento de indagações, exemplos, que levantassem questionamentos e inquietações no leitor, de modo que se interessasse por ler o texto todo. Ao contrário do que é esperado, o primeiro parágrafo traz apenas a descrição daquilo que é feito no Dia do Índio na aldeia Umutina.

O segundo parágrafo pontua o papel da escola dentro da comunidade Umutina, ressaltando sua importância na elaboração das atividades dentro desta aldeia “*A escola tem um papel fundamental com relação a isso é ela que realiza e elabora todas estas atividades para a comunidade*”. Porém, este parágrafo poderia ter introduzido comparações com as escolas não indígenas, fazendo um contraponto entre suas características, a fim de mostrar ao leitor como a imagem do índio é construída nestes dois contextos diferentes.

Há no terceiro parágrafo o uso de argumentação, embora a escrita seja mais informal, acerca da visão que as crianças têm sobre os indígenas, devido à falta de informação sobre a cultura indígena, que muitas vezes não aparece nas escolas. Dessa maneira, estrategicamente, William coloca como a imagem dos indígenas é construída na sociedade pelos não indígenas: “*Todo mundo imagina o índio só de cocar e quase sem roupa, alguém que não sabe usar um celular, internet ou fazer compra*”, para falar a respeito dos estereótipos sobre a figura do índio e também das transformações dos indígenas. Para validar melhor seus argumentos, William poderia ter explorado a questão da imagem histórica do indígena, retratando tanto os aspectos físicos quanto psicológicos, colocados como inferiores em relação aos não indígenas, devido à dominação que sofreram a partir do processo de colonização. Consequentemente, o contato com os brancos propiciou as mudanças sugeridas no texto, que são relativas à identidade dos indígenas.

Por fim, para completar seu raciocínio, no último parágrafo, o graduando argumenta que se a escola difundisse a identidade genuína dos indígenas, não haveria tanto preconceito “*Por isso a escola tinha que mostrar a gente de verdade pra não ter tanta discriminação contra os indígenas*”. Assim, William levanta mais temática que daria margem para outra discussão, que é a questão do preconceito ligado ao estereótipo criado sobre o índio, o qual tem passado por mudanças. Implicitamente, o estudante quer mostrar pontos de semelhança entre indígenas e não indígenas, por isso salienta a imagem equivocada que a maioria das pessoas constrói do índio “*alguém que não sabe usar um celular, internet ou fazer compra*”. Ou seja, neste trecho do texto é possível identificar a necessidade de William em mostrar que

os indígenas realizam atividades assim como os brancos. Notamos que a preocupação do estudante se fixa em demonstrar a capacidade dos indígenas, tal qual a dos não indígenas, para desconstruir a figura inferiorizada do índio.

O discurso presente no texto de William revela, desse modo, o desejo de igualdade entre brancos e indígenas, pontuando que uma alternativa para a diminuição do preconceito seria a educação, ou seja, por meio da intervenção da escola, que deveria mostrar às crianças não indígenas a cultura indígena. Embora o tema esteja focado no Dia do Índio na aldeia Umutina, o conteúdo dos parágrafos do texto amplificam a temática, que se volta para questionamentos mais amplos, relativos à construção e desconstrução da imagem dos indígenas e as consequências que tais estereótipos trazem a eles em nossa sociedade, principalmente a discriminação social. De qualquer modo, quando o texto se inicia pela comemoração do Dia do Índio, pretende, a partir da divulgação do que é realizado na aldeia Umutina, valorizar a cultura indígena, talvez esperando em troca a mesma admiração e orgulho relatados no texto de Iara. Pois, à medida que sua cultura se torna relevante e reconhecida, naturalmente, o preconceito diminui, por isso a escola, segundo William tem um papel essencial no processo de construção da imagem do índio para que este processo ocorra de modo eficaz.

Por meio da leitura analítica deste texto, entendemos que não segue o padrão em relação à estrutura e conteúdo que se espera em textos acadêmicos. No que diz respeito à essência de um artigo de opinião, por exemplo, deveria haver a predominância da abstração em relação ao assunto tratado, característica que o constitui como um texto temático, que possui particularidades diferentes do texto figurativo. Conforme Platão e Fiorin (2006), um texto predominantemente figurativo é mais concreto, pois remete a elementos existentes no mundo natural.

O texto de William apresenta figuras que se relacionam com sua cultura e identidade, como nos trechos *“Lá é realizado várias atividades em relação à cultura Umutina: como a dança, as comidas, a vestimenta umutina etc.”*, *“Todo mundo imagina o índio só de cocar e quase sem roupa, alguém que não sabe usar um celular, internet ou fazer compra”*. A partir destas figuras, ele tenta evidenciar o abstrato *“A escola tem um papel fundamental com relação a isso (...)”*, *“Por isso a escola tinha que mostrar a gente de verdade pra não ter tanta discriminação contra os indígenas”*, ou seja, parte para uma discussão acerca da importância do papel das escolas na disseminação cultural indígena, a partir da comemoração do Dia do Índio.

Dessa maneira, para que os temas sejam desenvolvidos é necessário que o autor se pautem no concreto, ou seja, nas figuras, que se referem a lugares, situações, ações, pessoas etc. Além disso, deve haver um encadeamento adequado das figuras utilizadas, para que o texto não se torne ambíguo, redundante, inverossímil ou abranja outras significações, que possam prejudicar o tema central do texto. Em textos predominantemente temáticos ocorre a abstração de temas mais gerais, a partir das cadeias de figuras, portanto, *“assim como as figuras se encadeiam de modo coerente, os temas também o fazem”* (PLATÃO & FIORIN, 2006, p.88).

Nos textos dos indígenas, notamos que há a repetição de figuras, que se relacionam com sua cultura, as quais, implicitamente, remetem a termos mais abstratos como a discriminação, cuja temática é relativa ao preconceito social vivido pelos indígenas. Esta temática se associa à questão da relação histórica de poder entre indígenas e brancos, que aparece em uma estrutura social, em que há o dominador (branco) e o dominado (índio). Por conseguinte, para que a temática central do texto temático seja bem explorada e organizada, de modo que o texto seja uma unidade, é necessário que haja subtemas, sendo necessário *“confrontá-los entre si e apreender a unidade subjacente à diversidade”* (PLATÃO & FIORIN, 2006, p.88). Contemplando estas noções, os autores apontam ainda que uma das qualidades mais importantes do texto argumentativo é sua unidade, pois ressaltam que um texto que contém muitas informações se torna disperso e perde-se do tema central.

Neste sentido, observamos que o artigo de opinião de William retrata apenas a questão do modo como a escola não indígena não valoriza a identidade cultural indígena genuína, por meio da comemoração do Dia do Índio. Em resumo, para enriquecer os argumentos de seu texto, o graduando poderia ter desenvolvido diferentes subtemas referentes à causa indígena, como, por exemplo, exemplificar manifestações culturais distorcidas no decorrer da história, a dominação e o poder do homem branco sobre os indígenas, os ganhos e perdas a partir do contato entre as culturas indígena e não indígena etc. Estes subtemas encadeados no texto, por sua vez, podem ir ao encontro da temática central, a importância da valorização da cultura indígena para a minimização do preconceito sofrido pelo índio em nossa sociedade.

Além disso, para que o autor desenvolva argumentos mais consistentes, dentro da unidade de seu texto, é imprescindível que evite repetições ou redundâncias. O autor também deve assumir um posicionamento, ou seja, o texto deve conter um ponto de vista sobre o tema desenvolvido, de modo a persuadir o leitor acerca de sua tese, por meio de seus argumentos bem fundamentados, à medida que o encadeamento de subtemas é realizado de modo coerente.

No que diz respeito aos argumentos, Platão e Fiorin (2006, p.174) salientam que um texto adquire maior consistência quando utiliza, direta ou indiretamente, a intertextualidade e a interdiscursividade acerca do mesmo tema tratado no texto produzido. Os autores denominam este tipo de recurso como *argumento de autoridade*. Ao pensarmos nos argumentos do artigo de opinião de William, concluímos que ele poderia ter explorado outros aspectos relevantes sobre a discriminação da cultura e dos povos indígenas em diversos estados, a partir da leitura das notícias e discussões dos indígenas, realizadas na oficina de leitura e produção de textos acadêmicos. Assim, tornaria seus argumentos mais consistentes e, conseqüentemente, persuasivos, sem deixar espaço para questionamentos ou contradições.

Os argumentos de autoridade são assim denominados por estabelecerem relações lógicas de causa e consequência, de acordo com as afirmações colocadas no texto argumentativo. Segundo Platão e Fiorin (2006, p.174), “*esses recursos de natureza lógica dão consistência ao texto, na medida em que amarram com coerência cada uma das suas partes. Um texto desorganizado, sem articulação lógica entre os seus segmentos, não é convincente, não é persuasivo*”. Desse modo, os autores completam que a persuasão também é alcançada por meio de exemplos adequados às afirmações pontuadas no texto argumentativo.

Apesar de que o texto do graduando tenha como foco a valorização da cultura indígena, há uma contradição em seu texto. Ao valorizar a cultura indígena, a partir da descrição do Dia do Índio na aldeia Umutina, William, inicialmente, destaca a importância de o leitor conhecer os costumes tradicionais indígenas “*(...) como a dança, as comidas, a vestimenta umutina (...)*”, diferenciando, assim, os indígenas dos brancos, um argumento consistente, baseado na importância da diversidade cultural e na aceitação dos indígenas como etnias que fazem parte da cultura brasileira, rebatendo o discurso de preconceito e discriminação contra os índios.

Em contrapartida, o discurso utilizado por William no penúltimo parágrafo não está coerente com o que foi colocado no início do texto, pois incita a semelhança de costumes, quase como negação das diferenças entre brancos e indígenas.

William argumenta que “*Todo mundo imagina o índio só de cocar e quase sem roupa, alguém que não sabe usar um celular, internet ou fazer compra*”, ou seja, o graduando ressalta habilidades que os indígenas adquiriram a partir do contato com os brancos, com o objetivo de equiparar as duas etnias como iguais. Por um lado esta colocação também visa fazer uma aproximação entre o mundo indígena com o não indígena, a fim de diminuir a barreira do preconceito por parte dos brancos, mostrando que os indígenas realizam as mesmas atividades que os brancos, por isso, implicitamente, há o argumento de que ambos

devem ser tratados como iguais. Isso ocorre pelo fato do graduando utilizar argumentos contrários em seu texto, isto é, primeiramente ele favorece a diversidade e, em seguida, defende a igualdade de hábitos entre brancos e indígenas. Estes dois pontos de vista diferentes nos permitem indagar sobre o que é mais relevante neste artigo: o destaque à cultura genuína Umutina ou a equidade entre as habilidades dos brancos e indígenas?

Conseqüentemente, o último parágrafo também traz amplitude quanto à figura do índio que William deseja que seja mostrada às pessoas não indígenas “*Por isso a escola tinha que mostrar a gente de verdade pra não ter tanta discriminação contra os indígenas*”. Esta conclusão se pauta no argumento do parágrafo anterior, que aponta para a igualdade entre brancos e indígenas em relação a determinados costumes, ressaltando o estereótipo equivocado construído acerca do índio pelos não indígenas. No entanto, não fica evidente no artigo de opinião qual é a imagem que William deseja que o leitor tenha dos indígenas, ou seja, a primeira, referente às suas tradições, ou a segunda, equivalente a dos brancos.

Implicitamente, acreditamos que o graduando tenha o objetivo de apresentar a figura do indígena sob duas óticas, isto é, revelar suas duas faces contemporâneas, as quais são constituídas de tradição e modernidade, que fazem parte da identidade indígena atual. Tal intenção é relevante, ao pensarmos nas características da *alta modernidade*, momento histórico em que vivemos (GIDDENS, 2002). Além disso, esta complexidade reflexiva, oculta no texto, é bastante significativa, à medida que o estudante também explora exemplos que caracterizam o índio enquanto sujeito multicultural.

Desse modo, embora William tenha pontuado exemplos concretos e adequados ao contexto de sua tese, no intuito de garantir maior confiabilidade ao texto, observamos nestas reflexões a ausência da amarração de todos os argumentos, que, à primeira vista, podem ser interpretados como confusos e paradoxais. Ou seja, deve ficar claro para o leitor a importância da valorização da identidade multicultural como meio principal de combate ao preconceito.

Sabemos que diante de um tema polêmico, a discriminação contra os indígenas, há a necessidade de mostrar diferentes opiniões, que se contrapõem ao longo do texto argumentativo. Todavia é necessário ter habilidade para expor os argumentos divergentes, de modo que eles sejam esclarecidos e refutados pelo autor, no intuito de construir um discurso persuasivo e sólido. De acordo com Platão e Fiorin (2006, p.174), “*um texto para ser convincente, não pode fazer de conta que não existam opiniões opostas àquelas que se defendem no seu interior. Ao contrário, deve expor com clareza as objeções conhecidas e refutá-las com argumentos sólidos*”. A partir destes pressupostos, consideramos ainda que o

artigo de opinião de William poderia ter levantado questões sobre os possíveis fatores que favorecem a idealização do indígena de maneira diferente da realidade, dentro das escolas e na sociedade de modo geral, considerando outros aspectos que estão envolvidos na causa indígena, como a política, a economia e a organização social de nosso país.

Em resumo, no que diz respeito à argumentação e persuasão, concluímos que os textos acadêmicos indígenas apresentam relação entre texto e contexto, reflexões pertinentes e posicionamentos. Porém, o distanciamento dos estudantes em relação aos gêneros acadêmicos dificulta sua apropriação de um discurso mais consistente, que não apresente noções confusas, argumentos refutáveis, repetições ou ambiguidades. Entendemos, dessa forma, que estes discursos, presentes nos textos dos graduandos indígenas, precisam ser mais bem estruturados em relação tanto ao vocabulário mais formal, quanto às construções sintáticas, uso adequado do encadeamento de temas e figuras, desenvolvimento da tese do texto argumentativo, por meio de relações lógicas de causa e consequência.

Estes pressupostos foram observados a partir da trajetória de diversos indígenas na UFSCar, que iniciaram o ensino superior com questões textuais semelhantes as que elencamos nos textos selecionados, entretanto, no final de seus cursos de graduação, demonstraram amadurecimento em relação à apropriação dos gêneros acadêmicos. Em nossos atendimentos individualizados pudemos acompanhar, conforme mencionamos alguns graduandos indígenas de cursos diversos, a fim de auxiliarmos em suas produções textuais acadêmicas. No entanto, devido à maior assiduidade nos encontros, selecionamos textos de Cecília¹¹⁰ e Eduardo¹¹¹, que tiveram atendimento durante algum tempo e, dessa maneira, pudemos observar seu crescimento na universidade.

Podemos destacar Cecília, dentre os graduandos que atendemos, diante de nossas análises e convivência com a graduanda, como a estudante que apresentou maior amadurecimento acadêmico, de maneira geral. Nossos encontros começaram em 2011 e, logo no início, iniciamos os estudos acerca de diversos gêneros acadêmicos, tais como fichamentos, resenhas, relatórios e TCC¹¹². Selecionamos como textos acadêmicos significativos¹¹³: a introdução de seu relatório de estágio supervisionado na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), na disciplina *Gestão de Pessoas em Gerontologia* (2011), o

¹¹⁰ Atualmente cursa o quarto ano de um curso da área da saúde e se formará em 2014. Vale destacar que a aluna é gestante, fato que atrasou sua formação.

¹¹¹ Conforme relatamos em nosso primeiro capítulo, Eduardo se formou em um curso da área de Ciências Humanas, em Março de 2013, juntamente com Augusto, aluno no curso de Imagem e Som. Os dois indígenas foram os primeiros graduandos indígenas formados pela Universidade Federal de São Carlos. Ambos ingressaram na universidade em 2008, por meio do Programa das Ações Afirmativas da referida universidade.

¹¹² Trabalho de Conclusão de Curso.

¹¹³ Nossa escolha teve como motivação a grande circulação destes textos no meio acadêmico.

resumo de seu *projeto de Laboratório – Consultório de Avaliação Gerontológica do Indígena da Aldeia Limão Verde* (2013) e, por fim, trechos de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Envelhecimento e Fragilidade da População Indígena* (2013).

O texto a seguir é a introdução do relatório de estágio na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), na disciplina **Gestão de Pessoas em Gerontologia**, em 2011, realizado por Cecília¹¹⁴. Salientamos que a graduanda, inicialmente, elaborou uma parte de seu relatório individualmente, antes de nossas orientações. Em seguida, fizemos um trabalho de revisão e análise do texto, durante alguns encontros, a fim de o adequarmos no que se refere à linguagem e à estrutura do relatório acadêmico.

Texto 7 (Aluna: Cecília) - Relatório de estágio supervisionado realizado na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), na disciplina *Gestão de Pessoas em Gerontologia* (2011).

Nosso objetivo na disciplina é mostrar nosso estudo sobre idosos da UATI, depois que lemos outras avaliações na disciplina do prof.º Wilson, que ajudou muito no estágio. O estágio supervisionado foi feito de 04/05/11 a 26/05/11 na UATI. Nele conheci os idosos, e muitos dos seus problemas de saúde como pressão alta, diabetes, depressão, síndrome do pânico, sofrimento, maus-tratos da família etc. Sempre depois das conversas a gente fazia reuniões para falarmos dos problemas dos idosos da UATI e assim novamente a gente voltava lá para ver os idosos.

Entendemos que o gênero acadêmico *Relatório* é muito utilizado, segundo diversos manuais de redação, na exposição de situações ou fenômenos de uma determinada instituição a uma autoridade desta. Para Beltrão e Beltrão (2005) o relatório é um gênero textual, que deve ser baseado em um fato real, por meio do qual fazemos a apresentação de acontecimentos ou a execução de serviços. Dessa maneira, o autor de um relatório precisa ser cauteloso ao fazer suas descrições e interpretações.

No que se refere à linguagem, é necessário haver um cuidado com o emprego do léxico e sintaxe. Além disso, ela deve ser adequada ao interlocutor, por isso é importante que

¹¹⁴ Anteriormente a este relatório, a estudante já havia produzido resenhas, resumos e fichamentos, mais focados no estudo dos conteúdos das disciplinas cursadas, nos quais apresentou menos familiaridade em relação ao vocabulário formal, semelhantes aos textos de outros indígenas citados anteriormente. Porém, até este momento, não realizávamos nossos atendimentos individualizados, apenas participávamos das ACIEPEs, e auxiliávamos os graduandos de maneira geral com suas dúvidas. Cecília era uma das estudantes mais tímidas, por isso quase não fazia perguntas nos encontros das ACIEPEs e, conseqüentemente, carregava muitas questões, que começaram a ser, de certa forma, esclarecidas nos atendimentos individualizados, momento em que a graduanda sentia maior segurança para fazer perguntas e se colocar enquanto sujeito que reflete acerca das práticas acadêmicas, em especial das produções textuais.

o autor o conheça bem, para que a comunicação se estabeleça de modo satisfatório. Com efeito, a linguagem de um relatório também contém argumentação, visto que o texto é construído por um discurso que faz descrições, interpretações e avaliações peculiares, a partir do ponto de vista do seu autor, no intuito de conduzir o seu interlocutor a uma determinada conclusão acerca das ações realizadas. Para detectar tais ocorrências nos textos é preciso observar a presença de elementos de coesão textual, que são “*todas as palavras ou expressões que servem para estabelecer elos, para criar relações entre segmentos do discurso (...)*” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p.279). Assim, estes elementos que compõem o gênero relatório são imprescindíveis para que o discurso do texto seja coerente e coeso, e, conseqüentemente, o interlocutor o compreenda.

Ao confrontarmos estas características prototípicas com o relatório de Cecília, notamos que há certa discrepância em relação tanto à estrutura textual quanto à linguagem. Observamos que não há divisão de parágrafos, separando os objetivos do trabalho realizado no estágio, bem como suas etapas, análise de dados e resultados. Os objetivos são colocados de modo genérico “*Nosso objetivo na disciplina é mostrar nossos estudo sobre idosos da UATI (...)*”, enquanto a autora poderia ter exemplificado quais estudos foram realizados. Em seguida, o texto coloca o ponto de partida de tal estudo “*(...) depois que lemos outras avaliações na disciplina do prof.º Wilson, que ajudou muito no estágio*”. Concluimos, de modo geral, que embora o excerto seja compreensível, poderia ter sido mais bem organizado e formal.

Em relação a este aspecto, estudamos juntamente com a estudante cada elemento que a introdução de um relatório precisa conter e, assim, cada parte do texto foi separada e detalhada, de modo que o leitor pudesse compreender com maior clareza todo o processo do estágio, conforme veremos, a seguir, no texto refeito (8.1).

Além de o texto apresentar períodos curtos, sem detalhamento das ações realizadas, há a presença da linguagem informal, como nos trechos “*Nosso objetivo na disciplina é mostrar **nossos estudo** sobre idosos da UATI (...)*”, “*Sempre depois das conversas **a gente fazia reuniões** (...)*”, “*(...) **a gente voltava lá para ver os idosos***”. Há também a presença de figuras, que predominam no texto, juntamente com verbos de ação que caracterizam narrativas. Sabemos de sua extrema importância em relatórios, no entanto, tratando-se de um gênero acadêmico, formal, é necessário partir das figuras como exemplificação para abstrair o tema, de modo a desenvolver um texto temático, que contém determinadas intenções, como levar o leitor a compreender e filiar-se às ideias contidas no texto. Além disso, deve haver também descrições de aspectos concretos, que precisam estar relacionados à interpretação,

análise e ponto de vista do seu autor, assim há certa relação com o real, concreto, porém prevalece a abstração.

Desse modo, observamos no texto de Cecília a recorrente predominância do concreto sobre o abstrato; assim como os demais estudantes, a graduanda demonstra ter maior habilidade de relacionar as figuras que pertencem ao contexto estudado, no caso deste relatório, a Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI).

Por esta razão, há uma tendência de o texto voltar-se mais ao gênero narrativo, pois se baseia essencialmente em fatos concretos. Estes são descritos a partir das ações que seguem uma ordem no texto, como se a graduanda contasse ao seu interlocutor uma história, um relato, conforme vemos nos trechos “(...) *depois que lemos outras avaliações (...)*”, “(...) *Nele conheci os idosos, e muitos dos seus problemas de saúde (...)*”, “(...) *Sempre depois das conversas a gente fazia reuniões (...)*”, “(...) *assim novamente a gente voltava lá para ver os idosos*”.

Ao considerarmos todas estas características, trabalhamos na revisão e reescrita do relatório de Cecília, a fim de contemplar todos os elementos tradicionais ou prototípicos do gênero, presentes em sua estrutura e linguagem. Primeiramente, selecionamos outros relatórios acadêmicos, com a finalidade de mostrarmos à estudante suas peculiaridades tanto em relação à estrutura quanto à linguagem. Fizemos, assim, o confronto destes textos com seu relatório, para que a aluna pudesse verificar suas diferenças. Trabalhamos ainda a questão dos diferentes discursos presentes nos textos, conforme a esfera social, intenção do autor e seu grau de proximidade e intimidade com o seu interlocutor. Assim, Cecília começou a compreender as especificidades de um trabalho acadêmico que se constitui como um texto mais formal, destinado a um professor de ensino superior e, por isso, requer características próprias do contexto acadêmico, diferente de uma conversa na cantina da universidade entre graduandos, por exemplo.

Nossas orientações, dessa forma, englobaram diversas competências, a fim de auxiliar a graduanda, assim como os demais estudantes universitários indígenas, a se apropriar da escrita acadêmica, visando sua autonomia. Desse modo, na produção de seu relatório, pudemos realizar a leitura analítica do texto e, por fim, reescrevê-lo, conforme veremos em seguida.

Texto 7.1 (Aluna: Cecília) - Relatório de estágio supervisionado¹¹⁵ realizado na Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI), pela graduanda Cecília, na disciplina *Gestão de Pessoas em Gerontologia* (2011).

Com o propósito de aprimorarmos nossos estudos sobre os diversos casos de idosos, no âmbito da Gerontologia, partimos da leitura de vários de tipos de avaliações realizadas por outros profissionais em diferentes contextos. Além disso, a disciplina do Prof.º Wilson nos propiciou um aprofundamento de nossas análises, por meio do estágio supervisionado, a partir do qual pudemos relacionar a teoria e a prática.

O estágio supervisionado realizado no período de 04/05/11 a 26/05/11 teve como objetivos conhecer e observar os idosos ativos frequentadores da UATI, a fim de aplicar avaliações semiestruturadas, de cunho físico e psicossocial, para que, dessa maneira, pudessemos averiguar as condições gerais de cada idoso estudado.

Portanto, a partir de cada avaliação realizada, eram realizadas diversas reuniões, no intuito de analisarmos os problemas apresentados pelos idosos na UATI e, desse modo, buscarmos subsídios para as reuniões seguintes.

É possível observarmos que o texto reescrito também apresenta descrições, relata ações e utiliza figuras concretas para situar o seu interlocutor em relação ao tema tratado. Porém, diferentemente do texto original, há maior abstração do que é descrito, seguindo os pressupostos de um texto de caráter mais temático. De modo geral, esta introdução de relatório visa mostrar ao interlocutor como o trabalho, durante o estágio supervisionado, foi realizado, no intuito de atrair o leitor para o restante do texto. Por isso, oferece informações gerais, como nos trechos “*Com o propósito de aprimorarmos nossos estudos sobre os diversos casos de idosos (...)*”, “*O estágio supervisionado realizado no período de 04/05/11 a 26/05/11 teve como objetivos conhecer e observar os idosos ativos frequentadores da UATI, a fim de aplicar avaliações semiestruturadas, de cunho físico e psicossocial (...)*”, “*Portanto, a partir de cada avaliação realizada, eram realizadas diversas reuniões, no intuito de analisarmos os problemas apresentados pelos idosos na UATI (...)*”.

Observamos, ainda, que a linguagem empregada é mais formal e impessoal, utiliza as concordâncias nominal e verbal adequadas: “*(...) partimos da leitura de vários de tipos de avaliações realizadas por outros profissionais em diferentes contextos (...)*”, “*(...) pudessemos averiguar as condições gerais de cada idoso estudado.*”, “*(...) a partir de cada avaliação realizada, eram realizadas diversas reuniões, no intuito de analisarmos os problemas apresentados*”. No que se refere à coesão textual, há uso correto de elementos de coesão, como em “*Além disso, a disciplina (...)*” (introduz um argumento, que aparece como

¹¹⁵ Após alguns encontros o relatório foi finalizado e entregue ao professor responsável pela disciplina.

complemento ao que foi dito anteriormente), “(...) *teve como objetivos conhecer e observar os idosos ativos (...)*” (acrescenta uma informação ao discurso proferido), “(...) *para que, dessa maneira, pudéssemos averiguar as condições gerais de cada idoso estudado*” (tem um sentido de complementação ao que foi dito anteriormente, com o propósito de concluir a explicação da ação que foi realizada).

Há também a divisão de parágrafos, juntamente com a sequência coerente de subtemas, definindo, desse modo, no primeiro parágrafo, a introdução e os objetivos gerais, no segundo parágrafo, a metodologia e os objetivos mais específicos e, no último parágrafo, estão os resultados do trabalho realizado durante o estágio supervisionado, bem como dados para outras atividades. Assim, diante de todas estas características, acreditamos que o texto de Cecília esteja de acordo com o gênero acadêmico relatório. Este traz informações a partir daquilo que é vivenciado, pesquisado, mas tratando do tema de maneira mais abstrata, assim como a definição geral de um texto dissertativo, “*que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos. (...) Na dissertação predominam os conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos (...)*” (PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 298 e p.299).

Outro texto acadêmico que destacaremos de Cecília é o resumo de seu **projeto de Laboratório – Consultório De Avaliação Gerontológica Do Indígena Da Aldeia Limão Verde** (2013), realizado como avaliação da disciplina “*Estágio Profissional em Área de Interesse P*”. Sabemos que, de maneira geral, o gênero resumo é recorrente nos cursos de graduação, além disso, ele pode ser utilizado tanto como instrumento de estudo, a partir da extração concisa e coerente dos principais elementos de um determinado texto, ou como parte de outro gênero acadêmico como um artigo, um projeto de pesquisa, um TCC, uma dissertação de Mestrado etc.

De modo geral, o projeto de Cecília tem como propósito apresentar dados obtidos por meio de avaliações gerontológicas, realizadas com idosos de sua comunidade indígena, a Aldeia Limão Verde, da etnia Terena, que tratam das causas do envelhecimento indígena. A graduanda apresenta, ainda, análises com base nas informações coletadas e propostas de possíveis intervenções que podem ser feitas em sua aldeia para propiciar maior qualidade de vida aos idosos indígenas. O texto acadêmico a seguir se constitui na primeira versão do resumo de Cecília, o qual, posteriormente apresentaremos, foi analisado e reconstruído, durante nossas orientações, a fim de que o texto se adequasse ao padrão do gênero acadêmico resumo.

Texto 8 (Aluna: Cecília) - Resumo do *projeto de Laboratório – Consultório De Avaliação Gerontológica Do Indígena Da Aldeia Limão Verde* (2013)

Em geral, o processo de envelhecimento no Brasil que é rápido trouxe um aumento na preocupação dos idosos. Com os inúmeros instrumentos que existem, o desafio, dos profissionais da área da saúde que trabalham nessa área, tem objetivo de avaliar como o tratamento afeta as pessoas, as condutas e serviços, planejando serviços visando sobrevida melhor.

Cada vez mais, vem ocorrendo novos trabalhos, novas adaptação e validação de questionários estrangeiros para idosos em geral. Já em questão da qualidade de vida do envelhecimento indígena, o número de trabalhos publicados quase não existe, e quando o assunto é avaliação gerontológica do indígena? Aí sim, é mais raro ainda, ou inexistente. Por isso é importante construir uma avaliação gerontológica indígena da minha comunidade aldeia limão verde, para construir em base nos que já existe.

Ao analisarmos criticamente o resumo acima, considerando o texto anterior de Cecília, o relatório de estágio, bem como sua trajetória acadêmica, observamos que sua permanência no contexto acadêmico em conjunto com seu interesse e procura por orientação propiciaram maior apropriação dos gêneros acadêmicos. Um exemplo é em relação ao léxico, o texto possui maior variedade de palavras e expressões, principalmente aquelas que se referem a conceitos mais amplos e abstratos, próprios deste gênero, como “*processo de envelhecimento no Brasil*”, “*inúmeros instrumentos*”, “*qualidade de vida*”, “*condutas e serviços*”, demonstrando familiaridade com a linguagem mais formal. Porém, existem traços da linguagem informal, como “*(...) e quando o assunto é avaliação gerontológica do indígena? Aí sim, é mais raro ainda*”, “*(...) novas adaptação e validação de questionários estrangeiros*”, revelando seu envolvimento com o discurso desenvolvido, pois manifesta seu ponto de vista acerca da falta de estudos acerca da problemática que abarca os idosos indígenas.

No que diz respeito à estrutura textual, sabemos que o resumo de um projeto de pesquisa deve aparecer apenas em um parágrafo. Embora a graduanda tenha utilizado dois parágrafos, a organização e a pontuação dos períodos aparecem com maior frequência em relação a produções anteriores. Por último, notamos, de maneira geral, a presença de elementos do resumo acadêmico padrão, a introdução, discussão acerca do tema, justificativa do desenvolvimento do projeto de pesquisa e objetivos. Todavia, dois componentes importantes do gênero resumo, que não aparecem, são a metodologia e citação dos teóricos que fundamentaram o projeto de pesquisa.

Dessa maneira, procuramos evidenciar todas as características que devem estar presentes no gênero resumo, por meio de exemplos de resumos diversos. Além disso,

salientamos a importância do resumo acadêmico, que aparece dentro de diversos gêneros acadêmicos e, por isso, é necessário nos apropriarmos de sua estrutura e linguagem. Por fim, após muitas leituras e discussões, durante nossas orientações, Cecília redigiu algumas vezes seu resumo, fazendo alterações, à medida que se apropriava deste gênero acadêmico, até a sua conclusão, como veremos a seguir.

Texto 8.1 (Aluna: Cecília) - Resumo do *projeto de Laboratório – Consultório De Avaliação Gerontológica Do Indígena Da Aldeia Limão Verde* (2013)

De modo geral, o rápido processo do envelhecimento da população nos países em desenvolvimento, como o Brasil, propiciou o aumento da preocupação com a qualidade de vida e funcionalidade dos idosos (MARIANA, 2012). Por meio de inúmeros instrumentos existentes, o desafio dos profissionais desta área da saúde é avaliar os impactos de tratamento, as condutas e serviços para alocar recursos, planejar serviços, visando sobretudo melhor para estas pessoas. Atualmente, têm sido realizados novos trabalhos, traduções, adaptações transculturais e validações de questionários estrangeiros voltados para os idosos em geral. Porém, a questão da qualidade de vida do envelhecimento indígena carece de pesquisas, visto que o número de trabalhos publicados é quase inexistente. Desse modo, este estudo tem como propósito estabelecer parâmetros para a criação de uma Avaliação Gerontológica para idosos indígenas, com base nos instrumentos que já existentes. A pesquisa será realizada com idosos indígenas, que tenham a partir de 60 anos, residentes na Aldeia Limão Verde, situada no município de Aquidauana, no Mato Grosso do Sul. Trata-se de um estudo transversal, descritivo, baseado nos pressupostos dos métodos qualitativo e quantitativo de investigação (GAGNETEN, 1987; MINAYO, 1998; MARTINELLI, 1994; BARDIN, 2008). Com base nos dados obtidos, esperamos obter subsídios para a realização de novos estudos que possam contribuir com a qualidade de vida dos idosos indígenas em geral.

Ao lermos o texto reformulado, percebemos os avanços da aluna em relação à primeira versão de seu resumo. A linguagem utilizada é mais variada, formal e impessoal, fato que demonstra maior propriedade de argumentação e persuasão da graduanda em seu texto acadêmico. Em relação ao desenvolvimento da temática, o resumo, apesar de se pautar na realidade observada pela autora, filia-se às características do texto temático, utilizando termos mais genéricos e abstratos para fundamentar e justificar a importância de seu trabalho, como nos excertos “(...) *avaliar os impactos de tratamento, as condutas e serviços para alocar recursos (...)*”, “*Atualmente, têm sido realizados novos trabalhos, traduções, adaptações transculturais e validações de questionários estrangeiros (...)*”.

Entendemos, assim, que a aluna se apropriou de recursos persuasivos, que podem ser observados, por meio dos elementos de coesão utilizados, os quais contribuíram também para a adequação semântica do texto: “*De modo geral, o rápido processo do envelhecimento da população nos países em desenvolvimento (...)*”, indica relação genérica, comum à maior parte da população dos locais citados; “*Porém, a questão da qualidade de vida do envelhecimento indígena carece de pesquisas (...)*”, representa uma oposição ao discurso anterior, que se refere ao aumento da preocupação com o envelhecimento da população, pontuando que o mesmo não ocorre com os idosos indígenas; “*Desse modo, este estudo tem como propósito estabelecer parâmetros para a criação de uma Avaliação Gerontológica para idosos indígenas (...)*”, apresenta a complementação do período anterior, que defende a necessidade de haver mais pesquisas sobre os idosos indígenas, justificando, assim, o objetivo principal do projeto de pesquisa.

Podemos dizer que a estrutura do resumo também sofreu modificações, como a constituição do texto em apenas um parágrafo, ações que enriqueceram o texto e o aproximaram do modelo padrão que se espera de um resumo de projeto de pesquisa. A introdução apresenta o panorama geral da questão do envelhecimento da população brasileira e em países em desenvolvimento, retrata os objetivos do profissional da área de Gerontologia e salienta a falta de pesquisas voltadas para a questão do envelhecimento indígena: “*De modo geral, o rápido processo do envelhecimento da população nos países em desenvolvimento, como o Brasil, propiciou o aumento da preocupação com a qualidade de vida e funcionalidade dos idosos (...). Porém, a questão da qualidade de vida do envelhecimento indígena carece de pesquisas, visto que o número de trabalhos publicados é quase inexistente*”. Cecília utiliza, assim, as informações contidas em sua introdução para justificar a relevância de seu projeto de pesquisa: “*Desse modo, este estudo tem como propósito estabelecer parâmetros para a criação de uma Avaliação Gerontológica para idosos indígenas, com base nos instrumentos que já existentes*”.

Em seguida, o resumo apresenta a metodologia que será utilizada “*A pesquisa será realizada com idosos indígenas, que tenham a partir de 60 anos, residentes na Aldeia Limão Verde (...)*”, bem como as concepções que serão adotadas “*Trata-se de um estudo transversal, descritivo, baseado nos pressupostos dos métodos qualitativo e quantitativo de investigação (GAGNETEN, 1987; MINAYO, 1998; MARTINELLI, 1994; BARDIN, 2008)*”. Para finalizar, são pontuados os resultados esperados pela estudante, destacando sua preocupação em assistir

os idosos indígenas “Com base nos dados obtidos, esperamos obter subsídios para a realização de novos estudos que possam contribuir com a qualidade de vida dos idosos indígenas em geral”.

Concluimos, portanto, que o resumo acadêmico de Cecília, após suas alterações, contém os elementos básicos que devem constituir este texto acadêmico. Este fato se tornou evidente durante o nosso acompanhamento à graduanda em sua trajetória acadêmica, até o momento da produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Envelhecimento e Fragilidade da População Indígena*, em Junho de 2013, conforme podemos verificar nos trechos que seguem:

Texto 9 (Aluna: Cecília) - Trechos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *Envelhecimento e Fragilidade da População Indígena* (2013).

Trecho 1 (Primeira Versão) ¹¹⁶

O envelhecimento populacional é algo natural, irreversível e mundial e as projeções são anunciadas por vários pesquisadores (WONG e CARVALHO, 2006). Há fatores responsáveis pelo envelhecimento, um exemplo é o declínio tanto das taxas de fecundidade como das de mortalidade, muitos levando a um processo gradativo conhecido como transição epidemiológica. Uma das repercussões deste fenômeno à sociedade é de se ter populações que envelheçam progressivamente, conseqüentemente trazendo seus reflexos à saúde, a autonomia, repercutindo na qualidade de vida dos mesmos, bem como uma reorganização na dinâmica familiar e organização das sociedades envolvidas (KALACHE; VERAS; RAMOS; 1987).

Trecho 1.1 (Versão Final)

O envelhecimento populacional é um fenômeno natural, irreversível e mundial e as projeções são anunciadas há alguns anos por vários pesquisadores (WONG e CARVALHO, 2006). Dentre os fatores responsáveis pelo envelhecimento, destaca-se o declínio tanto das taxas de fecundidade como das de mortalidade, culminando em um processo gradativo denominado transição epidemiológica. Uma das repercussões deste fenômeno à sociedade é de se ter populações que envelheçam progressivamente, conseqüentemente trazendo seus reflexos à saúde, a autonomia, repercutindo na qualidade de vida dos mesmos, bem como uma reorganização na dinâmica familiar e organização das sociedades envolvidas (KALACHE; VERAS; RAMOS; 1987).

¹¹⁶ Excerto retirado da parte introdutória do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Cecília.

Trecho 2 (Primeira Versão) ¹¹⁷

Segundo Rocha (2011), **a população indígena em 2000 correspondia a 0,4% da população, ou seja, quase sete milhões de pessoas, pertencentes a 225 etnias.** Em 1991, adultos maiores de 65 anos representavam 4,7% da população total indígena. Em 2000, esta população passou para 5,8% do total da população autodeclarada indígena. No mesmo período, a taxa de idosos da população brasileira em geral era de 8,6%, portanto, um pouco superior que a média indígena vale registrar, contudo, que para o censo nacional foi considerada “idosa” a pessoa acima de 60 anos, enquanto que para a demografia indígena o marco etário foi de 65 anos (IBGE, 2002, 2005).

Trecho 2.1 (Última Versão)

Segundo Rocha (2011), **a população indígena recenseada em 2000 correspondia a 0,4% da população total, ou seja, quase sete milhões de pessoas, pertencentes a 225 etnias.** Em 1991, no Brasil, adultos maiores de 65 anos representavam 4,7% da população total indígena. Em 2000, esta proporção subiu para 5,8% do total da população autodeclarada indígena. No mesmo período, a taxa de idosos da população brasileira em geral era de 8,6%, portanto, um pouco superior que a média indígena. É importante salientar, contudo, que para o censo nacional foi considerada “idosa” a pessoa acima de 60 anos, enquanto que para a demografia indígena o marco etário foi de 65 anos (IBGE, 2002, 2005).

Notamos que há poucas modificações nos trechos do TCC, fator significativo no que se refere ao desenvolvimento acadêmico de Cecília. Destacamos alguns ajustes no que se refere ao vocabulário mais formal e abstrato como no trecho 1 “*O envelhecimento populacional é um fenômeno natural*”, no qual a palavra **fenômeno** substituiu o vocábulo **algo**. Outro exemplo está na alteração do segundo excerto “(...) **É importante salientar, contudo, que para o censo nacional (...)**”, no lugar de “(...) **vale registrar, contudo, que para o censo nacional (...)**”, observamos também que o período estava longo e carecia de pontuação, conforme foi realizada na última versão do trecho.

Outro aspecto notável no primeiro trecho se refere à organização das informações do período “**Há fatores responsáveis pelo envelhecimento, um exemplo é o declínio tanto das taxas de fecundidade como das de mortalidade, muitos levando a um processo gradativo conhecido como transição epidemiológica**”, neste caso reformulamos o período após a leitura em conjunto com Cecília, que verificou que este não expressava o que ela de fato havia lido e interpretado, por esta razão, reescreveu-o “**Dentre os fatores responsáveis pelo envelhecimento, destaca-se o declínio tanto das taxas de fecundidade como das de mortalidade, culminando em um processo gradativo denominado transição epidemiológica**”.

¹¹⁷ Excerto retirado dos pressupostos teóricos do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Cecília.

Concluímos que neste período a aluna desejava ressaltar e não apenas exemplificar os fatores responsáveis pelo envelhecimento. O mesmo ocorre no trecho seguinte, nas passagens “*Em 2000, esta população passou para 5,8% do total da população autodeclarada indígena*”, que apresentou a repetição da palavra *população* e a falta de coerência nas informações desenvolvidas, e, por isso, foi reorganizado, “*Em 2000, esta proporção subiu para 5,8% do total da população autodeclarada indígena*”.

Desse modo, estes excertos, juntamente aos demais textos acadêmicos estudados e reescritos anteriormente, revelam dados que são responsáveis pela apropriação da escrita acadêmica. Referimo-nos ao vocabulário mais formal, próprio da esfera acadêmica, o qual é adquirido de modo processual, à medida que as práticas de leitura são realizadas. Além dos ganhos lexicais, notamos que Cecília avançou em relação à abstração de conceitos, por meio da análise e interpretação dos dados e das leituras. Logo, todas as informações concretas, ou seja, tais elementos da realidade foram utilizados pela graduanda como meios de confirmação e exemplificação das ideias abstratas desenvolvidas, que tratam do tema com generalidade, atribuindo maior propriedade e veracidade ao texto acadêmico.

Portanto, acreditamos que o processo de apropriação dos textos acadêmicos por Cecília, assim como pelos demais graduandos indígenas, teve início com a ampliação da leitura e a apropriação do vocabulário acadêmico, a partir de sua vivência na universidade, em conjunto com nossas orientações, que permitiram principalmente sua proximidade com a linguagem conceitual e abstrata. Tais observações também se aplicam ao resumo do TCC de Eduardo, graduando que se formou no início de 2013, em um curso da área de Ciências Humanas:

Texto 10 (aluno: Eduardo) - Resumo retirado do Trabalho de Conclusão do Curso em Março de 2013, sob o título: *Saberes tradicionais indígenas e saber científico: Interfaces de um cuidado em saúde mental na comunidade Xukuru do Ororubá, Pernambuco. (Primeira versão)*

Este estudo observou as concepções sobre saúde mental e práticas de cuidado entre profissionais de saúde e detentores do saber tradicional indígena na comunidade Indígena Xukuru do Ororubá, interior de Pernambuco, Nordeste brasileiro. Utilizando uma perspectiva socioantropológica, fomos aprofundar a discussão acerca da saúde mental no contexto da saúde indígena, em específico na etnia Xukuru do Ororubá, junto com as propostas de saúde estabelecidas pelo Ministério da Saúde desde 1999. Utilizou-se como abordagem qualitativa a pesquisa etnográfica, a partir dos pressupostos da Psicologia Social e da Saúde Coletiva, no que diz respeito à representações, significados, práticas de autocuidado e concepções sobre saúde mental. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 15 participantes, com 10

profissionais de saúde, dois gestores e três detentores do saber tradicional, discutindo temas relacionados com o processo saúde e doença e a sua integração com os saberes tradicionais indígenas. O material estudado produziu os seguintes núcleos de sentido: 1. Concepção de Cuidado no Sistema de Saúde Indígena; 2. Serviços e Práticas em Saúde mental indígena; 3. Concepções e práticas em saúde mental – o saber tradicional indígena; 4. Aproximações possíveis com a Política de saúde mental indígena; 5. Relações Entre a Medicina Tradicional Indígena e o Paradigma Científico. Todavia, foram identificadas significativas lacunas nos programas de saúde indígena, principalmente no que se refere à saúde mental, tais como falta de capacitação dos profissionais para promoção da saúde mental e de articulação entre os saberes tradicionais e práticas terapêuticas restritas ao modelo biomédico. Constatou-se ainda a ausência de ações específicas para a saúde mental, um dos princípios norteadores da atenção integral à saúde dos povos indígenas. As ações de cuidado remetem principalmente a prescrição de medicamentos psicotrópicos. Os profissionais de saúde pouco compreendiam e incorporavam os princípios da política voltada a saúde indígena, apresentavam dificuldades em perceber as especificidades do cuidado, além de produzirem representações vitimizadoras e negativas sobre a condição indígena. Evidencia-se a necessidade de atenção à saúde mental indígena integrada com outras ações de saúde, de sensibilização e apropriação das políticas públicas defendidas pelo Sistema de Saúde Indígena e, sobretudo, de articulação entre as práticas de saúde científicas e as decorrentes dos saberes tradicionais indígenas, como forma de respeitar e preservar a cultura e os modos de vida do povo Xukuru.

Texto 10.1 (aluno: Eduardo) - Resumo retirado do Trabalho de Conclusão do Curso em Março de 2013, sob o título: *Saberes tradicionais indígenas e saber científico: Interfaces de um cuidado em saúde mental na comunidade Xukuru do Ororubá, Pernambuco. (Versão Final)*

Este estudo investigou as concepções sobre saúde mental e práticas de cuidado entre profissionais de saúde e detentores do saber tradicional indígena na comunidade Indígena Xukuru do Ororubá, interior de Pernambuco, Nordeste brasileiro. A partir de uma perspectiva sócio antropológica, buscamos aprofundar a discussão acerca da saúde mental no contexto da saúde indígena, em específico na etnia Xukuru do Ororubá, em articulação com as propostas de saúde estabelecidas pelo Ministério da Saúde desde 1999. Utilizou-se como abordagem qualitativa a pesquisa etnográfica, com base nos pressupostos da Psicologia Social e da Saúde Coletiva, no que diz respeito a representações, significados, práticas de autocuidado e concepções sobre saúde mental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze participantes, sendo dez profissionais de saúde, dois gestores e três detentores do saber tradicional, discutindo temas relacionados com o processo saúde e doença e a sua integração com os saberes tradicionais indígenas. O material analisado produziu os seguintes núcleos de sentido: 1. Concepção de Cuidado no Sistema de Saúde Indígena; 2. Serviços e Práticas em Saúde mental indígena; 3. Concepções e práticas em saúde mental – o saber tradicional indígena; 4. Aproximações possíveis com a Política de saúde mental indígena; 5. Relações Entre a Medicina Tradicional Indígena e o Paradigma Científico. Todavia, foram identificadas significativas lacunas nos programas de saúde indígena, principalmente no que se refere à saúde mental, tais como falta de capacitação dos profissionais para promoção da saúde mental e de articulação entre os saberes tradicionais e práticas terapêuticas restritas ao modelo biomédico. Constatou-se ainda a ausência de ações específicas para a saúde mental, um dos princípios norteadores da atenção integral à saúde dos povos indígenas. As ações de cuidado

remetem principalmente a prescrição de medicamentos psicotrópicos. Os profissionais de saúde pouco compreendiam e incorporavam os princípios da política voltado a saúde indígena, apresentavam dificuldades em perceber as especificidades do cuidado, além de produzirem representações vitimadoras e negativas sobre a condição indígena. Evidencia-se a necessidade de atenção à saúde mental indígena integrada com outras ações de saúde, de sensibilização e apropriação das políticas públicas defendidas pelo Sistema de Saúde Indígena e, sobretudo, de articulação entre as práticas de saúde científicas e as decorrentes dos saberes tradicionais indígenas, como forma de respeitar e preservar a cultura e os modos de vida do povo Xukuru.

O resumo acadêmico de Eduardo também revela alterações de cunho lexical, conforme observamos em: “*Este estudo **observou** as concepções sobre saúde mental e práticas de cuidado entre profissionais de saúde (...)*”; o verbo **observou** foi trocado por **investigou**, tornando o período mais formal e adequado ao tema explorado: “*Este estudo **investigou** as concepções sobre saúde mental e práticas de cuidado entre profissionais de saúde (...)*”. Destacamos ainda outro trecho, no qual ocorre o mesmo processo de substituição: “***Utilizando** uma perspectiva sócio- antropológica, fomos aprofundar a discussão (...)*”, que passa a ser: “***A partir** de uma perspectiva sócio antropológica, buscamos aprofundar a discussão acerca da saúde mental no contexto da saúde indígena (...)*”.

Em relação à estrutura do resumo acadêmico, Eduardo fundamenta seu texto com dados investigados “*Este estudo investigou as concepções sobre saúde mental e práticas de cuidado entre profissionais de saúde e detentores do saber tradicional indígena na comunidade Indígena Xukuru do Ororubá (...)*”, pontuando a metodologia adotada “*Utilizou-se como abordagem qualitativa a pesquisa etnográfica, com base nos pressupostos da Psicologia Social e da Saúde Coletiva (...)*”, os resultados obtidos “*O material analisado produziu os seguintes núcleos de sentido: 1. Concepção de Cuidado no Sistema de Saúde Indígena; 2. Serviços e Práticas em Saúde mental indígena (...)* *Todavia, foram identificadas significativas lacunas nos programas de saúde indígena (...)*”, bem como seus objetivos e relevância deste estudo “*Evidencia-se a necessidade de atenção à saúde mental indígena integrada com outras ações de saúde (...)*”. Desse modo, entendemos que o graduando se apropriou deste gênero acadêmico de forma a contemplar todos os seus requisitos.

A partir dos textos analisados de Eduardo e Cecília, os quais tivemos a oportunidade de acompanhar durante sua trajetória na universidade, verificamos que estes conseguem se aproximar dos gêneros acadêmicos, que requerem uma ação responsiva retardada da situação real de comunicação (BAKHTIN, 2000), pois conseguem se apropriar da estrutura composicional, utilizando uma linguagem impessoal e mais abstrata, posicionando seus objetivos e justificativas de forma coerente e pertinente ao tema, valendo-se de figuras

concretas para desenvolver e fundamentar os conceitos abstratos, naturais dos gêneros acadêmicos.

Outro ponto importante e central a ser considerado é a identidade dos graduandos expressa nos textos acadêmicos, à medida que o sujeito escolhe um *estilo de vida* (GIDDENS, 2002), pratica determinadas ações, que permitem alterações em seu ser, constituindo sua individualidade, em busca de seus interesses, valores, crenças e grupos de afinidade. Acreditamos que a escolha dos indígenas pela universidade tem relação com a diversidade propiciada na alta modernidade, decorrente da maior interação social em diferentes ambientes.

Dessa forma, os estudantes indígenas revelam sua identidade em seus textos com base em sua idiossincrasia e identificação com os temas propostos, cada um dentro de sua área de formação acadêmica, desenvolvendo projetos e trabalhos que envolvem a causa indígena. Além disso, expressam seu ponto de vista, lutas hegemônicas, que, em geral, têm a mesma razão: melhores condições de vida para as comunidades indígenas, especialmente no que se refere à área da saúde.

Entendemos, dessa maneira, que a problemática existente na apropriação dos gêneros acadêmicos pelos graduandos indígenas envolve questões relacionadas ao seu estilo individual, o qual, segundo Bakhtin (2000, p. 283), está propício aos gêneros literários, pois neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal, oferecendo variadas formas de expressividade da individualidade. Por esta razão, quando estes estudantes ingressam na universidade, assim como a maioria dos calouros não indígenas, produzem textos figurativos, que podem ser narrativos ou descritivos, visto que estes se constituem por representações de elementos concretos, que retratam a realidade. Em contrapartida, os gêneros científicos como os retóricos, que englobam os gêneros acadêmicos, demandam uma compreensão responsiva de ação retardada, ou seja, desvinculada da situação imediata de comunicação, onde é necessária uma abstração do discurso (BAKHTIN, 2000). Por isso, de modo geral, apreender os processos e situações que envolvem estes gêneros é complexo para os graduandos, tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita. Portanto, para que estes gêneros sejam compreendidos, é necessário que o sujeito tenha familiaridade com as situações de comunicação em que são produzidos, no caso de nosso estudo, a esfera acadêmica, e que haja propósitos sócioretóricos claros a respeito de seu uso nas comunidades discursivas.

Acreditamos, portanto, que a partir do momento que estes alunos se integram ao meio acadêmico e compreendem suas especificidades, bem como seu papel enquanto graduando, as rotinas e peculiaridades de leitura e escrita, seus interlocutores e, conseqüentemente, a função social de cada gênero acadêmico, torna-se mais natural a produção de textos acadêmicos.

Considerações finais

Em meio à diversidade cultural do mundo contemporâneo, no qual a globalização identitária tem crescido, é importante termos um olhar atento para as transformações do homem enquanto sujeito, que se constitui a partir de determinadas ações. Estas são realizadas a partir de escolhas, no que diz respeito aos modos de ser, pensar e agir, os quais determinam suas práticas sociais.

Acreditamos, dessa maneira, que os gêneros discursivos intermedeiam as relações entre os sujeitos e destes com o mundo, em meio às práticas sociais e discursivas, materializando-se em textos orais e escritos. Logo, os gêneros do discurso participam ativamente da construção da identidade do sujeito, de modo a propiciar-lhe legitimidade e autonomia no contexto social em que se encontra.

Na esfera acadêmica, este processo ocorre por meio dos gêneros acadêmicos, que validam a atuação dos graduandos. Estes, à medida que se apropriam tanto da fala quanto da escrita acadêmica, constituem-se enquanto sujeitos, que almejam propósitos específicos, em prol de seu reconhecimento social, que, para muitos, é obtido em parte quando uma carreira é trilhada com sucesso, iniciada na universidade.

Neste panorama, entendemos que o ambiente acadêmico representa um contexto de busca e produção de conhecimento, tornando-se uma escolha para muitos jovens, representando mudanças nas ações dos sujeitos, especialmente aqueles que pertencem a culturas diversificadas, como os indígenas, conforme já pontuamos. Diante destas transformações, em meio a um mundo globalizado e complexo, devido às consequências da modernidade e seus riscos sociais, é inevitável que o indivíduo sinta-se confuso e incerto sobre suas atitudes (GIDDENS, 2002). Pois diante de muitas possibilidades e diversidade, o sujeito é responsável por sua própria vida e tem necessidade de planejá-la de modo a construir sua autoidentidade, de maneira a alcançar a sua autorrealização.

Entendemos que uma das etapas da vida de muitos jovens é construída no contexto acadêmico, pois neste local é possível alcançar autonomia e notoriedade social, por meio da solidificação de uma carreira. Desse modo, é natural que o “eu” seja mais reflexivo, ao mesmo tempo em que enfrenta tensões entre as influências globais e suas ações individuais, que também são globalizantes, estabelecendo relações sociais marcadas por distâncias indefinidas entre o tempo e o espaço. Logo, o sujeito, por estar imerso na diversidade e globalização, tem sua identidade modificada, a qual também se torna global. Todavia, sua

identidade precisa estar coerente, conforme suas escolhas, em direção à sua satisfação pessoal. Por isso, deve haver um equilíbrio entre os riscos e as oportunidades.

Neste panorama, os indígenas têm modificado seu estilo de vida, diante das transformações sofridas por suas comunidades. Conforme já citamos, desde o primeiro contato com os brancos, as aldeias têm enfrentado diversos problemas de diferentes naturezas: territorial, alimentícia, de saúde, econômica, culminando na diminuição da população indígena. Assim, os indígenas têm lutado por seu reconhecimento, autonomia e legitimidade sociais, por meio de diferentes ações, auxiliados por instituições governamentais e não governamentais. Dentre estas medidas, as vagas das universidades para estudantes indígenas têm sido uma alternativa para a busca de seu aprimoramento profissional.

De acordo com os relatos de diversos indígenas, presentes neste trabalho, é notória a preocupação destes em relação à sua formação acadêmica, pois é por meio de suas profissões que pretendem auxiliar suas comunidades, que muitas vezes não recebem atendimento médico, por exemplo, devido à localização distante e inacessível. Por esta razão, os jovens pretendem formar-se para suprir tais necessidades de suas aldeias.

Sabemos que diante do mundo contemporâneo, globalizado, é difícil manter-se isento da sociedade capitalista, das inovações tecnológicas, da aproximação entre pessoas que vivem em localidades distantes, consumo de determinados produtos, bens e serviços. Ocorre, dessa forma, que as aldeias indígenas também têm passado por este processo, de modo que tem se tornado necessário que conheçam melhor tais transformações, por meio da busca pelo conhecimento, a fim de atuarem na sociedade de forma ativa, participando como profissionais reconhecidos socialmente.

Entretanto, a escolha pela universidade traz muitos desafios aos estudantes indígenas, especialmente em relação à cultura e à rotina acadêmica, de forma que é indispensável que se adaptem a este contexto para atingir seus objetivos. Embora a cultura indígena, ao longo dos anos, tenha sofrido influências de diversas ordens, dentro da maioria das comunidades indígenas ainda são cultuadas suas tradições.

Dentre os conflitos que a sociedade contemporânea traz ao indivíduo, de acordo com Giddens (2002), pontuamos a questão da diversidade de “eus” do sujeito que compõem sua identidade, que está entre a unificação e a fragmentação; as vantagens a partir da apropriação da diversidade de interação e os possíveis riscos e consequências de suas ações; e por fim, o paradoxo entre sua autoridade diante das escolhas e suas incertezas acerca destas.

Assim sendo, os indígenas vivem o conflito de preservar sua cultura e aderir aos hábitos não indígenas, vistos muitas vezes como primordiais para sua integração e

sobrevivência de suas comunidades. No entanto, os indígenas acreditam que devam somar à sua sabedoria o conhecimento científico para conseguirem obter sucesso, dado o contexto atual em que vivemos, pautado pelo capitalismo, no qual há desigualdades sociais e divisão de classes. Vale lembrar que as aldeias indígenas são humildes e muitas delas apresentam condições precárias de sobrevivência, em conjunto com habitantes doentes e carentes de atendimento.

Por isso, o indivíduo aspira a seus propósitos, a partir de sua ação reflexiva, diante das contradições com as quais convive. Conforme já pontuamos, o sujeito, segundo Giddens (2002), seria responsável por suas ações e escolhas individuais, à medida que caminha para a sua emancipação e autorrealização, filiando-se a um determinado estilo de vida. Porém, para buscar tais objetivos, o sujeito enfrenta adversidades; os indígenas, assim como os brancos, passam por dilemas, que envolvem principalmente a questão cultural. Pois, em meio a uma sociedade mais egocêntrica, na qual as ações e propósitos são particulares, os indígenas lutam por sua causa, seu povo, mostrando sua concepção de vida diferente, que é baseada no coletivo, ou seja, cada uma de suas escolhas está relacionada com o bem comum de sua comunidade.

Por meio do conteúdo dos textos acadêmicos indígenas, observamos sua estreita relação com o coletivo, ou seja, seus trabalhos desenvolvidos são referentes às suas comunidades. Dessa forma, todos desejam, na universidade, complementar a sabedoria que os indígenas adquiriram em suas comunidades, no intuito de auxiliá-las em suas carências. Eduardo, um de nossos sujeitos de pesquisa, é exemplo desta relação da formação acadêmica com a identidade indígena, pois durante toda a sua formação desenvolveu trabalhos ao contexto indígena, mais especificamente em sua aldeia, da etnia Xucuru, situada na Serra do Orubá (PE). Destacamos ainda seu engajamento referente à causa indígena anterior à sua entrada na universidade. Embora tenha recebido convites de algumas universidades para cursar pós-graduação e realizar projetos dentro destas (conforme seu depoimento), o indígena preferiu trabalhar em Pernambuco a serviço de sua aldeia. A graduanda Cecília também se dedicou ao estudo da fragilidade dos idosos, com o qual tem a intenção futura de focar sua aldeia, Limão Verde (MS), da etnia Terena, a fim de encontrar meios de melhoria de vida para a população idosa de sua terra natal, fato que revela mais um ponto diferenciado em relação à filosofia de vida indígena, pois entre eles há a valorização do idoso, o que não ocorre com a mesma intensidade entre os brancos.

No que diz respeito à tipificação dos gêneros acadêmicos, verificamos que há maior ou menor aproximação com os padrões de prototipicidade esperados na esfera acadêmica,

dependendo do tipo de texto acadêmico e o grau de apropriação do estudante indígena acerca destes. Podemos observar, por meio de nossas análises, que estes textos acadêmicos não deveriam, portanto, em princípio, ser tratados como certos ou errados, visto que apresentam conteúdo relevante e implicitamente pontuam seus argumentos e pontos de vista. O fato é que estes textos se filiam aos textos figurativos, os quais são pautados no concreto, ou seja, em nossa realidade, são mais próximos daquilo que os estudantes indígenas vivenciam, materializados em narrativas, descrições, diferentemente do padrão de textos acadêmicos, que devem apresentar elementos de textos temáticos, que têm por objetivo discutir conceitos mais genéricos e abstratos. Além disso, notamos que há maior utilização dos elementos constituintes dos gêneros primários, os quais são implicados, ou seja, apresentam relação imediata com a situação de comunicação. Assim, nos textos acadêmicos dos graduandos indígenas, de maneira geral, ocorre o hibridismo entre aspectos característicos dos gêneros primários e aspectos autônomos dos gêneros secundários, que requerem maior distanciamento e independência da realidade contígua.

Em resumo, a problemática que envolve a apropriação dos gêneros acadêmicos pelos graduandos indígenas está interligada às práticas discursivas e práticas sociais, ou seja, à medida que as situações e rotinas acadêmicas se tornam mais frequentes e naturais, os estudantes conseguem maior fluência tanto na leitura quanto na escrita acadêmicas. Este processo de assimilação e adaptação cultural permite que estes sujeitos consigam cursar suas graduações e, conseqüentemente, integrar-se à sociedade de modo mais autônomo e legítimo, encontrando, dessa maneira, subsídios que os auxiliem a atingir sua autorrealização.

Acreditamos de toda forma, que este processo pode se tornar menos problemático com a orientação e o apoio de professores, funcionários e pesquisadores que possam aproximar os graduandos indígenas da vida acadêmica.

O indígena enquanto sujeito multicultural tem sua identidade em formação, assim como todos nós. Dessa maneira, entendemos que para entender melhor o mundo diversificado em que vivemos, é necessário adentrarmos o universo indígena, que tem muita sabedoria e ensinamentos a oferecer. Assim, no momento em que as disputas egocêntricas estão tão afloradas, seria muito significativo refletirmos acerca da filosofia indígena no que diz respeito à coletividade. Talvez, desse modo, viveríamos em um mundo verdadeiramente global e mais justo.

Na Universidade Federal de São Carlos, uma medida que tem apontado para o sucesso do indígena na esfera acadêmica é o acolhimento diferenciado dos indígenas, como já ocorre em outros países, como na Universidade de Manitoba. Segundo Martins (mimeo), nesta

universidade há disciplinas e cursos voltados ao estudo da ciência, língua, cultura e literatura indígenas, no intuito de enriquecer o currículo acadêmico, a partir do conhecimento indígena, tomando sua relação na universidade como uma troca. Tais estudos promoveram maior reflexão e compreensão da literatura ocidental pelos estudantes, por exemplo. Outros dois destaques são a presença de um Centro Indígena e de dois anciões na universidade, estreitando relações entre indígenas e não indígenas, oferecendo serviços a todos os estudantes, sendo estes indígenas ou não indígenas.

Além disso, a Universidade de Manitoba oferece aos estudantes autodeclarados indígenas o “Transition Year Program”, pois o ingresso deste na universidade não é realizado por meio de processo seletivo diferenciado. Assim, após algumas entrevistas, os estudantes indígenas passam por programa de transição com a duração de um ano, momento em que estudam diferentes disciplinas e se preparam para os cursos de graduação. Em conjunto com estas medidas, os graduandos indígenas têm orientação pedagógica e vocacional desde o início de seu ingresso na universidade, com aulas de apoio de diferentes disciplinas, que possibilitam maior adaptação dos estudantes no ambiente acadêmico. Vale ressaltar que a Universidade de Manitoba é pública, porém paga, o que faz com que os estudantes busquem apoio financeiro em agências de fomento, garantido seu senso de responsabilidade.

Por meio de um relato da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Comunian Ferraz, docente da UFSCar, sobre sua visita à Universidade de Potsdam, na Alemanha, relatou existir na Europa grupos de pesquisa interessados em estudos voltados para a América, no que diz respeito à valorização da língua e cultura indígena, assim como de outros grupos étnicos. Desse modo, estes pesquisadores descolam-se para países como o Brasil para estudar as mais diversas culturas. Para estes estudiosos a língua expressa a cultura de um povo, tanto na fala quanto na escrita, portanto deve ser preservada e utilizada sempre. Ademais, a professora ressaltou que a língua também é um instrumento político de aproximação e relação entre culturas distintas. Tais relações podem ajudar na compreensão de conceitos, expressões e formas de observar o mundo, pois os indígenas têm uma filosofia espiritual muito forte, a qual está ligada ao mundo físico e natural. Acreditamos, desse modo, que há aspectos ocultos presentes nos textos dos graduandos indígenas (assim como existem os aspectos ocultos próprios da escrita acadêmica) que estão muito além da escrita e de nossa interpretação acadêmica. Eles envolvem outras questões, que poderiam ser explicadas por eles próprios, pois dizem respeito a aspectos peculiares de sua cultura, que não podem ser divulgados.

Com base nestas experiências, a UFSCar tem trabalhado a presença indígena em conjunto com as Ações Afirmativas, e também com o apoio de professores de diversas áreas

adeptos à causa. Assim, são criados espaços de divulgação da cultura e trabalho indígenas, como aqueles já citados neste trabalho. Desde 2012, por exemplo, a professora orientadora deste trabalho vem oferecendo, pelo Departamento de Letras, a disciplina optativa “Estudos Ameríndios e Escrita Criativa”, com foco na Literatura Indígena. Já a partir de 2014, a Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Comunian Ferraz, além de seus trabalhos realizados com os indígenas (na coordenação do PET Saberes Indígenas), oferecerá uma disciplina optativa voltada para a Educação, Ciência e Tecnologia indígenas, com o propósito de mostrar a diversidade indígena para valorizar o conhecimento e sabedoria destes povos na universidade. Todavia, embora a UFSCar apresente um bom apoio jurídico, esta professora aponta para algumas dificuldades relativas a questões legais no que diz respeito à divulgação e autoria dos trabalhos dos indígenas, pois a FUNAI¹¹⁸ entende que tudo o que for produzido pelos indígenas, remetendo a sua etnia, é propriedade coletiva e muitas vezes não autoriza a publicação, sob o argumento de que isso pode prejudicar os indígenas de algum modo.

Concluimos que a UFSCar tem caminhado para melhorias no que se refere à inserção e permanência dos indígenas no contexto acadêmico. Entretanto, acreditamos, em conjunto com o próprio Grupo Gestor das Ações Afirmativas, que há muito a ser feito para propiciar a outros indígenas esta oportunidade de escolha e construção de autonomia e identidade social. Através da progressiva transformação da universidade para receber melhor alunos que não tenham tido a formação esperada para o acompanhamento adequado dos cursos de graduação, havendo, assim, uma revisão das grades curriculares do ensino.

Portanto, dentre os diversos aspectos estudados neste trabalho, no que diz respeito aos gêneros acadêmicos e ao contexto indígena na esfera acadêmica, acreditamos que dentro de nossa área de pesquisa, a Linguística Aplicada, trazemos algumas questões, que merecem atenção e necessitam de novas investigações. Assim, em diversos âmbitos do conhecimento, pensando que a busca pela universidade está acima da satisfação pessoal, por envolver questões humanitárias, segundo o indígena Eduardo, entendemos que não há respostas prontas, mas sim caminhos a ser seguidos, ou seja, possibilidades que tragam alguma luz diante de tantas transformações sociais, culturais e identitárias em nossa sociedade atual. Por conseguinte, temos ciência de que há muitas áreas do conhecimento envolvidas nos processos tratados neste trabalho e, conseqüentemente, da carência de estudos que apontem para mais alternativas, abrangendo as questões sociais, políticas, culturais e financeiras.

¹¹⁸ De acordo com a portaria 177 da FUNAI, deve ser protegido todo o patrimônio indígena, material e imaterial relacionados à imagem, criações artísticas e culturais, para que os povos indígenas não sejam prejudicados. http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Cultura/portariadireitoautoral.PDF. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2014.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997, p.79-115.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-45.
- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, Maio de 1983.
- AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. In: **Revista de Letras**. Fortaleza: UFC, n. 26, vol. ½, jan./dez. 2004.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Tecnoprint/Ediouro, s.d.
- BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal, [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BRONCKART, Jean-Paul Bronckart. **Activité langagière, textes et discours**. Paris: Delachaux et niestlé, 1996.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.
- _____. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). **Genre and the new rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 79-101.

_____. (Org.); BONINI, A. (Org.); FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (Org.). **Genre in a changing world**. Fort Collins; West Lafayette: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, v. 1, 2009.

BELTRÃO; Odacir, BELTRÃO Mariúsa. **Correspondência Linguagem e Comunicação: Oficial, Empresarial, Particular**. 23º Ed. São Paulo: Atlas, 2005. 5º Cap. p. 125-129.

BEZERRA, Benedito G. Colônia de gêneros introdutórios: o que é e como se constitui. In: DIONÍSIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C.; BARROS, Kazuê S. M. (Orgs.). **Um linguista, orientações diversas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, v. 2, p. 265-281.

_____. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba: UFPR, 2011. pp.602-610. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/> Acesso em: 15 de maio de 2012.

BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

BRASIL. **Ideb**. Brasília-DF: Inep. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 16 de maio de 2013.

_____. **MEC/CNE/CEB**. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

CARDOSO, D. R. **Leitura e escrita na Educação Superior**. Disponível em: http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf. Acesso em: 12 nov. 2012.

CASHMORE, Ellis: et. al. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000. Tradução de Dinah Kleve.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.17, p. 133-144, jan./jun.1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COHEN, A. **Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 13, p.1-13, 1989.

COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. **Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research**. Londres: Sage, 1979.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 135-66.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa** 2006, p.269-286.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/abralin/article/view/32435>>. Acesso em: 03 de out. de 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Autentica Editora, 2008.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; FISCHER, Adriana. **Literacia (s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação**. 2010.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997, p. 79-115.

_____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997a.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, jul./dez., p 177-187, 2008.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. Locating genre studies: antecedents and prospects. In: Freedman & Medway (Orgs.) **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

GABRIEL, C. S. **Envelhecimento e fragilidade da população indígena**. 2013. 38 f. Monografia (graduação). Bacharelado em Gerontologia- Universidade Federal de São Carlos São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2013.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *J. Adolesc. Adult Literacy*, **Newark**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. **New Times and New Literacies, Themes for a Changing World**. In: BALL, Arnetha; FREEDMAN, S. W. (Eds) **Bakhtinian perspectives on Language Literacy and Learning**. Cambridge: University Press, 2004.

GIATTI, Leandro Luiz et al. Condições sanitárias e socioambientais em Iauaretê, área indígena em São Gabriel da Cachoeira, AM. **Ciênc. saúde coletiva** [online], vol.12, n.6, p. 1711-1723, 2007, ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000600032>>. Acesso em: 21 de maio de 2013.

GIDDENS, Anthony. **Central problems in sociological theory**. Berkeley: University of California Press, 1979.

_____. **As consequências da modernidade**. Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Zahar, 2002.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Gláucia Regina. **Letramento e identidade: a apropriação de gêneros do discurso na escola com a mediação do livro didático**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Maria Silvia Cintra Martins.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUMPERZ, JOHN J. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A proposta sócio--retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

- HOLLAND, D.; LACHICOTTE Jr. W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and Agency in Cultural Worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. In Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992.
- JONES, J. The Rise and fall of affirmative action. In: HILL, H.; JONES, J. (eds.). **Race in America: the struggle for equality**. Madison: University of Wisconsin Press, 1993.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. E BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: Letramento e Representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez 2007.
- _____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna, 09/2008, **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, SC, Vol. 8, Fac. 3, p.519-541, 2008.
- _____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, no. 08, p. 409-424, 2006a.
- _____. (org.) **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore G.V. (1997). **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.
- _____. **A referenciação como atividade cognitiva e interacional**. /Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London, New York: Longman, 1991.
- LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.
- _____. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, 45 (4), 368-377, 2006.
- LUNA, S. V de. 2000. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a.

- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.
- MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p. 237-259, 2005.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005, p.69-92.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definições e funcionalidades, *In: DIONÍSIO, Â. et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L.A. DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Avaliação**, Campinas, ano 2, n.3 (5), p. 19-32, set. 1997.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Ethos, gêneros e questões identitárias. **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, volume 23, 1, 2007.
- _____. A apropriação da linguagem escrita como parte de eventos sociais complexos. In: MIOTELLO, V.; SIGNORI, M.; GATTOLIN, S. R. B. ; BRITO, M. I. M.. (Org.). **Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editora, 2007.
- _____. Os gêneros do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem**, v. 03, p. 1, 2008.
- _____. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n.3, Tubarão: Unisul, pp. 519-539. 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. de 2012.
- _____. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 23-39, 2009.
- _____. Ethos e estilo em textos produzidos na esfera acadêmica. In: Serrani, Silvana (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. São Paulo: Ed. Hedra/Ecidade, 2010.
- _____. Literacy, ethnicity and style. **Advances in Anthropology**. Volume 3, série 4A, 2013a. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/AA/>>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. Letramento e Identidade: as fronteiras da tradução. **Revista Scripta** vol.32. Belo Horizonte, 2013b.

_____. Educação Superior Indígena na Universidade de Manitoba. Mimeo.

MARTINS, M. S. C. ; MANCHINERY, E. S. S. et alii. **Cartilha As Ações Afirmativas e a Educação Superior Indígena**. São Carlos/SP: Tiragem limitada, 2010 (Cartilha).

MASON, J. Introduction: asking difficult questions about qualitative research. In: _____. **Qualitative researching**, London: Sage Publications, 1997. p. 1-7.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2), p. 329-338, 1994.

MONTEIRO, Silvana Drumond. **Elaboração de resumos e resenhas**. Londrina: EDUEL, 1998.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MAURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 77-116.

_____. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**. n. 8, 1999, p. 119-128.

_____. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**, 1998. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>>. Acesso em 07 out. de 2012.

_____. **Texto acadêmico e construção do conhecimento**, 1999. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>>. Acesso em 07 dez. 2012.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, (1997b).

NOVAES, A. M. P. **As muitas vozes de uma resenha crítica: por uma concepção interativo-dialógica da linguagem**. Disponível em: <http://abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/077/ANA_NOVAES.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2012.

OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?=000785488>> Acesso em: 03 mai. 2013.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1913/1730>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

PERFEITO, Alba Maria. Artigo de opinião: análise linguística. In: CONALI – CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. Maringá, 1, **Anais Maringá**, p. 745-755, 2007.

PIMENTEL, E. **Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares**. 1998. 97. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In: EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

RODRIGUES, E. S. **Saberes tradicionais indígenas e saber científico: Interfaces de um cuidado em saúde mental na comunidade Xukuru do Ororubá, Pernambuco**. 2012. 133 f. monografia - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2012.

SCHNEUWLY, BERNARD. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: SCHNEUWLY, BERNARD; DOLZ, JOAQUIM. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. (org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education**. London: Longman, 1995.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 02, dez. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2013.

SWALES, J.M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Worlds of Genre – Metaphors of Genre. Bazerman, Charles, Bonini, Adair, and Figueiredo, Débora (Eds.). (2009). **Genre in a Changing World. Perspectives on Writing**.

Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter1.pdf>.> Acessos em: 30 dez. 2013.

TERZI, S.B. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

TERZI, S.B. ; PONTE, G.L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. In: **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

VOLOSHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s/d. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926).

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

APÊNDICE: A identidade indígena na contemporaneidade; possíveis caminhos no ensino superior

Conforme já detalhamos anteriormente, a entrada dos estudantes indígenas nas universidades tem ganhando mais espaço há algum tempo. Além de nossos estudos acerca dos números, pudemos, por meio do I Encontro Nacional dos Estudantes indígenas (ENEI), compreender como tal processo está se desenvolvendo atualmente, no âmbito nacional.

O I ENEI foi organizado por graduandos indígenas da UFSCar, que formam o Centro de Culturas Indígenas (CCI) com o apoio da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE-UFSCar), na primeira semana de setembro de 2013. O evento foi aberto a toda comunidade acadêmica nacional, com o intuito de promover, estimular e fomentar debates acerca do acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior e sua formação, visando discutir a problemática, avanços e retrocessos nas políticas públicas destinadas à educação dos povos indígenas em todos os níveis de ensino, com ênfase no ensino superior.

O encontro reuniu estudantes indígenas e não indígenas de todo o país, que puderam expor seus trabalhos, propiciando a troca de saberes e reflexões, e ideias a partir dos debates em mesas redondas, com base em diversas temáticas relacionadas à cultura e à educação escolar indígena, com o foco na esfera acadêmica. Além das apresentações de trabalhos, mesas redondas e grupos de trabalho, os graduandos indígenas organizaram também comunicações orais, exposições e atividades culturais, a fim de disseminar a cultura indígena.

Dentre a diversidade de temas discutidos, “As Ações Afirmativas e os povos indígenas” foi o assunto que promoveu muitos debates, logo no segundo dia de atividades, na primeira mesa redonda, coordenada por Agenor Custódio, graduando da etnia terena. Muito foi dito a respeito da inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior, por meio dos programas das Ações Afirmativas e também o processo de exclusão destes em relação à políticas públicas. A principal questão levantada foi a importância da formação dos indígenas e, apesar dos ganhos, as barreiras enfrentadas por eles, pelo fato de não existirem cursos regulares e específicos para estudantes indígenas.

Esta temática em consonância com outras, que trataremos a seguir, motivaram a elaboração de um documento final, elaborado pelos próprios estudantes indígenas, que teve como objetivo registrar propostas de melhorias do ensino acadêmico, no que diz respeito aos estudantes indígenas, para que, dessa maneira, pudesse ser entregue ao Ministério da

Educação e Cultura (MEC) pelo próprio reitor da UFSCar, que se disponibilizou a auxiliar a causa indígena.

A realização deste documento final envolveu universidades de todo o país¹¹⁹, abarcando interesses e anseios comuns, bem como a descrição de problemas e necessidades dos estudantes indígenas. A iniciativa surgiu da necessidade de os estudantes se organizarem, em conjunto com professores e pesquisadores em prol da causa indígena. Assim, à medida que a demanda de estudantes indígenas tem crescido, naturalmente, surge a necessidade de as universidades se adequarem tanto na recepção quanto na permanência destes estudantes.

Dessa maneira, dentre as diversas propostas elaboradas pelos estudantes indígenas em seu relatório final, destacamos a criação de uma rede de universidades indígenas para aproximar os diversos programas das universidades já existentes, a fim de debater mecanismos e instituições responsáveis pelo acesso e permanência dos estudantes indígenas. Outra medida enfatizada foi a elaboração de disciplinas de cursos específicos nas áreas de saúde, educação e gestão territorial e ambiental para estudantes indígenas, ampliando ofertas já existentes em cursos regulares e licenciaturas interculturais. Estas questões estão amplamente ligadas à identidade indígena na esfera acadêmica, pois para que possam sentir-se parte da universidade, de modo que suas necessidades acerca de sua formação possam ser supridas, tais ações se tornam imprescindíveis.

Para que haja ampliação do sistema de cotas, os participantes discutiram também a importância de haver um programa de inclusão nas universidades estaduais, garantindo, assim, o apoio aos estudantes indígenas em todos os tipos de instituições, inclusive as universidades particulares. Além da graduação, os estudantes indígenas sentem falta também da ampliação dos Programas de Ações Afirmativas voltados para o ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de pós-graduação.

Ao darem continuidade a estas discussões, os estudantes indígenas falaram a respeito dos estudantes que vivem nas cidades, sendo necessária a criação de um grupo de trabalho

¹¹⁹ Universidade de Brasília (UNB), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Nacional do Rio Negro (UNRN), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

para debater e estabelecer critérios e modalidades do ingresso destes estudantes nas universidades. Pensando em facilitar a elaboração destas medidas, os estudantes indígenas apontaram ainda a urgência de se ter pelo menos uma vaga garantida para um representante indígena na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC.

Diante da problemática de adaptação dos indígenas em seu ingresso na universidade, discutiu-se também a dificuldade dos professores para lidarem com seus alunos indígenas. Desse modo, concluiu-se que é preciso que sejam elaborados cursos preparatórios para os docentes da universidade, para que saibam lidar melhor com os seus alunos indígenas e também o preconceito seja minimizado no contexto acadêmico como um todo e, conseqüentemente, na sociedade contemporânea. Do mesmo modo, os estudantes indígenas solicitaram maior espaço para a divulgação de sua produção acadêmica em pesquisa e extensão.

Embora o vestibular para ingresso nas universidades seja específico para os indígenas, eles acreditam que estes deveriam ser elaborados para além das cotas, explorando de modo aprofundado os seus conhecimentos. Acreditam também que, como auxílio para a permanência dos graduandos indígenas no contexto acadêmico, a implantação de tutorias e cursos específicos, voltados para o acompanhamento e reforço dos conhecimentos dos estudantes indígenas em diversas áreas do conhecimento, sejam um dos caminhos. Pois, desse modo, estas medidas podem suprir sua defasagem de aprendizagem, visto que a maioria tem sua formação em escolas públicas indígenas, que muitas vezes não têm profissionais, estrutura e materiais adequados. Além disso, este suporte facilitaria maior integração entre os estudantes indígenas e as disciplinas cursadas, visto que se sentiriam mais motivados, à medida que sanariam suas dúvidas e, conseqüentemente, conseguiriam acompanhar o curso de graduação.

Outro aspecto importante que foi tratado é a temática referente à valorização da cultura indígena nas escolas desde o Ensino Fundamental, a fim de garantir a preservação de suas tradições, pois, em muitos casos, quando estudantes indígenas saem de suas aldeias para estudarem em escolas não indígenas, em busca de melhores condições de estudo, muito de sua cultura se perde com o passar do tempo. Por isso, almejam que o ensino das escolas indígenas tenha mais qualidade, requerendo assim, neste documento, a efetivação de legislação nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação que assegure a eles estes direitos. Tal iniciativa deve reconhecer os processos próprios de ensino e aprendizagem propostos nos Programas de Política Pedagógica, como calendário específico, material didático que

contemple a realidade e as particularidades de cada povo de acordo com as suas necessidades, assim como transporte e merenda e demais demandas das comunidades atendidas.

Outro assunto muito debatido no ENEI foi a questão da pesquisa e extensão em territórios indígenas, que foi coordenado pelo graduando Erenilso Severino de Souza, da etnia Manchinery e o palestrante indígena Eurico Baniwa, advogado, que falou a respeito da legislação acerca das pesquisas realizadas dentro das aldeias, no intuito de alertar os demais indígenas sobre os cuidados que devem ter em relação às pesquisas e seus desdobramentos. O palestrante definiu ainda o que é pesquisa, descreveu situações que envolvem o levantamento de dados, as regulamentações, fidedignidade e a ética em pesquisas, apontando falhas que podem prejudicar de algum modo os povos indígenas.

Ressaltou, assim, a importância de os indígenas terem conhecimento das leis, ter cuidado com suas aldeias e segredos de remédios, conhecimentos diversos e rituais, para que sua identidade não seja tomada ou deturpada por outras pessoas mal intencionadas. Em contrapartida, Eurico também destacou a importância da divulgação do trabalho indígena, visando sua maior aceitação na sociedade e conquista de mais espaço, no que diz respeito aos seus direitos na saúde, educação, demarcação de terras. Dessa maneira, enfatizou que é preciso saber o que pode ser exposto à sociedade e o que deve ser preservado, a fim de proteger a tradição e identidade indígena.

Eurico demonstrou ter um perfil muito diferenciado dos demais participantes indígenas. Enquanto a maioria apresentava roupas e pinturas típicas de suas respectivas comunidades, ele se apresentou vestindo terno e gravata, sem pinturas, argumentando que mantém esta postura como um “*disfarce*”, que precisa diante de sua profissão e para que possa ser mais bem ouvido pela sociedade e, assim, divulgar a “*marca indígena*”, segundo suas palavras. O indígena também salienta que o estereótipo tradicional equivocadamente criado por muitas pessoas em relação à imagem dos indígenas se refere a penas, cocares, pinturas, lanças, arcos e flechas, vida selvagem na floresta, pessoas que vivem isoladas das cidades, longe da tecnologia etc.

Eurico, desse modo, mostra aos participantes, por meio de alguns exemplos e vídeos as mudanças tanto nas comunidades indígenas quanto no papel do indígena na sociedade contemporânea. Diz ainda se assustar quando o indagam “*você é indígena?*”, pois o seu modo de falar e se vestir fazem sua identidade ser compreendida como a de uma pessoa não indígena. Do mesmo modo, muitas pessoas fazem referência a comportamentos como o uso de celular e internet, conhecimento de outros idiomas, profissões, como não sendo típicos dos sujeitos indígenas e, assim, surpreendem-se com a presença indígena na sociedade de modo

tão diferente do passado. Por isso, o palestrante é muitas vezes criticado, inclusive por seus companheiros indígenas, pois seu modo irreverente muitas vezes não é compreendido por todos.

Portanto, notamos a partir destas falas o processo de globalização em meio à alta modernidade, definida por Giddens, onde para se sobreviver e alcançar sucesso e autorrealização é essencial aderir às diversas modificações ocorridas na sociedade de maneira local e global. Assim como muitos outros indígenas, Eurico representa a nova identidade indígena que tem se construído em nossa sociedade contemporânea, em busca da disseminação, valorização e preservação da cultura indígena. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que a sociedade se dispça da visão medieval acerca do indígena e de quaisquer preconceitos a respeito de suas transformações.

Da mesma maneira, é imprescindível que o indígena também se conscientize de sua nova identidade, a fim de firmar suas raízes, visto que o contexto em que se encontram as aldeias tem mudado também. A este respeito, Eurico diz que a vida nas comunidades indígenas tem sido cada dia mais difícil, pois elas têm sido engolidas pelas cidades, não havendo, assim, os mesmos espaços para caça, pesca e habitação. Outra questão importante é a demarcação de terras, também muito explorada no ENEI, da qual falaremos mais adiante. Desse modo, é natural que para a proteção e manutenção das aldeias ocorram mudanças de conduta na sociedade por parte dos indígenas, como busca por qualificações e profissões. Além de Eurico, outros indígenas que participaram da discussão apontaram o crescente incentivo dos indígenas mais velhos, bem como caciques e pajés, aos mais jovens para partirem para os grandes centros urbanos, em busca de conhecimento, a fim de adquirirem suas profissões e, assim, conseguirem ajudar concretamente suas aldeias, que, segundo relatos já mencionados, necessitam de profissionais capacitados de diversas áreas.

Tais características de transformações identitárias, inerentes à globalização, são inevitáveis e contínuas. Por isso, segundo Eurico há um conflito no que diz respeito à identidade indígena, pois do mesmo modo que precisam apropriar-se de outras “identidades” para alcançarem seus objetivos, devem ter cuidado para não deixar suas raízes e cultura indígena, pensando apenas em si mesmos. Assim, a filosofia de vida indígena, diferentemente do que vivenciamos na alta modernidade, visa o coletivo, ou seja, para eles o sucesso e a autorrealização estão além de suas conquistas individuais, como o ingresso em uma universidade ou a conclusão de um curso de graduação. Para eles todas as vitórias são do seu povo como um todo, pois argumentam que toda a família indígena participa de tudo pelo que passam, apoiando, torcendo e cuidando para que fiquem sempre unidos.

Um exemplo foi o relato de Cristiana Alsenita do Nascimento Bezerra, de 39 anos, pertencente à etnia Pankará, de Pernambuco, caloura do curso de Medicina da UFSCar em 2013, disse que a escolha de seu curso foi motivada pela falta de um médico em sua aldeia, que enfrenta muitos problemas na área da saúde, como hanseníase e a doença de Chagas. Falou ainda sobre suas diversas adversidades para ingressar no curso, após outras tentativas sem sucesso, como sua adaptação à cidade, ao ambiente acadêmico e ao curso, que para ela apresenta inúmeros desafios, como o de superar sua defasagem de aprendizagem que carrega, devido a sua formação em escolas indígenas¹²⁰. Desse modo, a estudante fez a escolha de uma profissão a partir das necessidades de seu povo, que segundo ela estão acima de seus interesses pessoais.

Luciano Quezo, da etnia umutina, graduando indígena do curso de Letras, outro debatedor e organizador, falou sobre seus planos em relação a seu curso, com o foco na propagação da cultura indígena desde o ensino básico. Para ele, as escolas deveriam dar maior importância à causa indígena, bem como sua literatura e cultura em geral, de modo que os alunos pudessem compreender melhor este universo e aceitassem de maneira mais natural a presença indígena em nossa sociedade, reduzindo as barreiras e preconceitos, pois a partir do momento que todos conhecem uma determinada cultura, torna-se mais fácil aceitá-la. Concluindo, assim, que os indígenas também são brasileiros, logo, sua cultura também deve ser tomada como parte da cultura brasileira, assim como tantas outras culturas incorporadas à brasileira e, conseqüentemente, ter grande importância e valorização.

Outro diferencial que se refere à identidade indígena, muito ressaltado por todos os graduandos indígenas, é o fato de eles se denominarem como pesquisadores natos. Segundo seus argumentos, logo na infância já se iniciam como observadores de tudo que é realizado pelos indígenas mais velhos para aprenderem sobre sua cultura, como a caça, pesca, artesanato, produção de remédios, dentre outros. É por meio da interação que assimilam a sabedoria do universo e de sua cultura, envolvendo também costumes, crenças, línguas.

Desse modo, retratam a importância de haver a união entre a sabedoria que eles carregam de sua cultura e o conhecimento científico desenvolvido nas universidades. A este respeito Luciano cita sua própria experiência com sua orientadora¹²¹, destacando que sua relação é de troca, como em seu trabalho de iniciação científica acerca da importância língua

¹²⁰ Cristiana fala sobre a falta de recursos, infraestrutura e profissionais capacitados dentro das escolas indígenas, acarretando na defasagem de aprendizagem de conteúdos básicos do Ensino Médio, os quais são essenciais no ingresso do Ensino Superior. Este fato já foi mencionado pelos demais graduandos indígenas, participantes deste trabalho, sinalizando esta questão como um de seus principais desafios.

¹²¹ Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins, também orientadora desta tese.

Umutina na formação escolar indígena em sua aldeia. Neste trabalho, ele contribuiu com os dados e descrições referentes a sua aldeia e sua orientadora com a parte científica, ou seja, uniu os saberes de Luciano às teorias, a fim de fazer um estudo científico, enriquecendo a literatura acadêmica no que diz respeito à cultura indígena, assim como sua ampla divulgação na sociedade.

Para que ocorram parcerias de sucesso, entre estudantes indígenas e a universidade, é necessário que exista um olhar especial para os graduandos indígenas e seus saberes trazidos de suas comunidades indígenas, pois segundo Luciano os indígenas possuem suas peculiaridades e diz *“precisamos de um tratamento diferenciado, porque somos diferentes”*, ou seja, por meio de programas que considerem toda a sabedoria indígena como conhecimento, de forma que possa ser reconhecido na universidade. Dessa maneira, foram salientados diversos programas de incentivo à pesquisa indígena da UFSCar, como os PETs Indígenas, dentre outros que já explanamos anteriormente. Conclui reforçando que mesmo havendo riscos de pesquisa, é por meio da universidade que a voz indígena se faz ouvir e adquire valor na sociedade, por isso as pesquisas trazem muitos benefícios.

Erenilso, graduando em Ciências Sociais, lembrou também que para alcançarem seus direitos e lugar reconhecido na sociedade é imprescindível o contato com o “mundo não indígena” para, que, desse modo, possam compreendê-lo. A presença indígena na esfera acadêmica é um exemplo desta tentativa de entendimento, pois segundo, o estudante *“só deste jeito poderemos ficar por dentro de tudo o que acontece na sociedade e atuar também (...)”*. Destaca ainda que, por muito tempo, os indígenas foram ludibriados por não saberem como lutar e defender seu espaço e direitos, por isso os indígenas mais velhos incentivam os mais novos a almejam uma profissão e obterem sucesso. Por outro lado, os indígenas debatem sobre até onde são pesquisadores na universidade ou cobaias, frisando que é muito importante refletir sobre o trabalho de pesquisa que está sendo realizado, pensar sobre todas as questões que envolvem o Comitê de Ética, bem como os riscos e benefícios e equilibrá-los, para que não haja nenhum tipo de prejuízo às aldeias e a pesquisa seja bem sucedida.

Eurico Baniwa reforçou toda esta discussão, respondendo dúvidas a respeito das leis que asseguram os indígenas de seus direitos e enfatizando que, em resumo, os indígenas estão na universidade para ganhar força para suas aldeias. Junto com Luciano Quezo, alertou ainda que não há outra maneira tão legítima de buscarem alternativas para que suas aldeias sobrevivam, portanto precisam do conhecimento científico, além de sua sabedoria, pois o mundo globalizado em que vivem requer isso.

Seguindo as reflexões, que em resumo mostraram as particularidades das crenças e costumes indígenas, os participantes puderam pensar na importância que se deve dar ao tratamento dos povos indígenas, não apenas na universidade, mas na sociedade em geral, com o objetivo principal de respeitar suas especificidades que constituem sua cultura e tradição. Outro exemplo pôde ser evidenciado a partir do debate realizado acerca da saúde, coordenado por Orinaldo Sena, kaxinawá, graduando de um curso da área da saúde, na UFSCar, que retratou aspectos importantes na construção de identidade das comunidades indígenas. Um exemplo significativo é sua interpretação em relação à concepção de saúde, que ultrapassa as questões relativas ao corpo e à mente, estendendo-se também ao espírito. Além disso, consideram o bem estar coletivo de toda aldeia para que todos se sintam bem consigo mesmos.

Desse modo, ressaltam que estes fatores não são considerados dentro dos cursos da área da saúde e acreditam que para sua cultura tão peculiar sejam primordiais. Pois, segundo a argumentação dos estudantes indígenas, pretendem voltar às suas aldeias de origem, após a conclusão do curso de graduação, para atuarem de acordo com as necessidades de suas comunidades. Por isso, tanto os palestrantes quanto os estudantes indígenas participantes de todo o Brasil concordaram que a sabedoria indígena deve ser levada em conta na universidade, para que a construção de saberes seja plena.

Do mesmo modo, outro ponto bastante discutido foi a respeito da educação escolar indígena, que ainda não prepara adequadamente os estudantes. De maneira geral, eles apontam, como possível melhoria, o resgate de conteúdos importantes do Ensino Médio na universidade, por meio de monitorias ou cursos voltados para o aprimoramento de seus conhecimentos, assim como a oferta de monitorias específicas às disciplinas de cada curso, no intuito de reforçar sua aprendizagem. Colocaram também a importância da participação, por exemplo, dos pajés dentro das universidades para melhor orientarem os docentes em relação ao conhecimento sociocultural do universo indígena, bem como a união e troca de seus saberes.

Segundo seus relatos, a problemática que envolve sua defasagem de aprendizagem somada à complexidade existente em algumas disciplinas fazem muitos indígenas desistirem da conquista de uma profissão e voltarem às suas aldeias. Há ainda outras barreiras como a ausência da família, que para muitos é muito difícil, pois as comunidades são muito unidas e, de acordo com seus relatos, a convivência também faz parte da saúde espiritual indígena. Dessa maneira, alguns não se adaptam à distância, também em relação à cidade, ao ambiente acadêmico, ao choque cultural e à falta de dinheiro, conforme pontuamos anteriormente.

Em meio a tantas discussões, Marcos Xucuru, cacique de uma aldeia situada em Pernambuco, sinalizou a questão central que envolve todos os outros problemas levantados: a demarcação dos territórios indígenas. Segundo o líder indígena, a falta de estabilidade no que diz respeito à habitação indígena reflete nos grandes problemas enfrentados por seus povos, já bastante destacados, envolvendo principalmente as áreas da Saúde e Educação. Afirmou ainda que se a problemática envolvendo a moradia indígena fosse amenizada, outras adversidades poderiam ser controladas, como a falta de estrutura das aldeias, bem como a precariedade das escolas, doenças. Dessa maneira, segundo ele, mesmo que as instituições de ensino superior, por meio das Ações Afirmativas, contribuam com o aprimoramento da mão de obra indígena, de modo que possam ganhar espaço na sociedade a partir de suas profissões, há muitos obstáculos que envolvem questões políticas.

Por fim, a fala final do reitor da UFSCar, Professor Dr. Targino de Araújo Filho, acerca da realização do I ENEI demonstra avanços, ganhos e transformações na universidade a respeito da causa indígena. Após parabenizar o evento, o reitor se dispôs a levar o documento final com as considerações e reivindicações dos indígenas ao MEC, e entregá-lo em mãos do Ministro da Educação, ressaltando que todos os debates e propostas constituem um avanço em relação à presença indígena na universidade, dizendo também que “*os indígenas estão fazendo história no Brasil*”. Assim, finalizou sua fala destacando a importância da ampliação e melhorias dos programas das universidades para melhor atender às demandas indígenas e, por essa razão, propôs fazer a leitura deste documento também na reunião de reitores em Outubro de 2013.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Escrita acadêmica e identidade: a apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas”*. Você foi selecionado por ser graduando indígena, ter participado das atividades das ACIEPEs (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) da UFSCar, *“Letramentos múltiplos”*; *“Estudos em Multiculturalismo para Estudantes Indígenas”* (2010); *“Estudos de Língua Portuguesa na modalidade acadêmica”* (2011); *“Inglês para Indígenas”* (2013), coordenadas pela Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cintra Martins, e dos atendimentos individuais voltados à produção de textos acadêmicos.

Os objetivos deste estudo são: estudar como ocorre o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos de etnia indígena; refletir acerca das melhores condições de acesso e domínio da produção dos gêneros acadêmicos destes sujeitos dentro da Universidade Federal de São Carlos, por meio da análise de suas produções escritas acadêmicas, bem como seus depoimentos e entrevistas, que possam auxiliar no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a divulgação das atividades que você realizou nas ACIEPEs e atendimentos individuais, bem como textos, depoimentos e entrevistas. Em relação aos riscos da pesquisa, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/1996 Capítulo V, toda pesquisa que envolve seres humanos envolve risco, e os danos eventuais poderão ser imediatos ou tardios, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. No entanto, no caso desta pesquisa, salientamos que os riscos são mínimos, pois se trata de um estudo descritivo e qualitativo, que visa compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos estabelecidos nos limites do contexto estudado (UFSCar) a partir da análise de determinados indícios levantados (textos acadêmicos, depoimentos e entrevistas). Assim, entendemos que possa haver riscos de exposição dos participantes, porém é importante ressaltarmos que eles não serão identificados ou submetidos a quaisquer situações, questionamentos invasivos a sua intimidade, que venham causar qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo moral, cultural, intelectual ou psicológico. Destacamos, ainda, que em nosso estudo não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos participantes deste estudo. Por isso, para minimizar os riscos de exposição, que possam, de algum modo, acarretar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes, em qualquer fase desta pesquisa e dela decorrente, asseguramos total sigilo sobre sua participação. Assim, os dados desta investigação serão divulgados na tese de doutorado da pesquisadora de maneira que não possibilitará a identificação dos participantes.

Dentre os benefícios gerados por esta pesquisa, podemos destacar que ela promoverá uma melhor compreensão do processo de aprendizagem dos graduandos de etnia indígena em relação aos gêneros acadêmicos, no intuito de observar as necessidades dos graduandos em sua trajetória na UFSCar, a fim de promover melhores condições de aprendizagem dentro do ambiente acadêmico a este público. Nesse sentido, pretendemos oferecer contribuições e sugestões, em conjunto com as Ações Afirmativas, acerca de melhorias de ensino, que propiciem, de algum modo, aos graduandos indígenas maior qualidade de ensino superior, e, que, dessa maneira, as suas necessidades possam ser mais bem atendidas, no âmbito dos gêneros acadêmicos. Além disso, este trabalho visa colaborar com a permanência dos estudantes indígenas, minimizando as barreiras que encontram ao ingressarem na universidade, no que diz respeito à compreensão e produção dos gêneros acadêmicos.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa está vinculada ao projeto “*Letramento, ritmo e etnicidade: estudo do processo de transição vivenciado por graduandos de etnia indígena entre práticas letradas ou iletradas vernaculares e práticas letradas acadêmicas*”, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 0145.0.135.000-09, elaborado e liderado pela Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cintra Martins, nossa orientadora e professora da UFSCar, que tem como foco a compreensão dos processos sócio-cognitivos e identitários inerentes às práticas linguageiras, com ênfase para a apropriação, por parte de graduandos da UFSCar de etnia indígena, da linguagem escrita dos gêneros do discurso acadêmico.

Destacamos que sua participação não é obrigatória. Assim sendo, você pode recusar-se a participar desta pesquisa em qualquer momento de seu desenvolvimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a universidade.

Enfatizamos por fim que as informações que serão obtidas por meio desta pesquisa não serão divulgadas de forma a possibilitar sua identificação, pois utilizaremos pseudônimos para que sua privacidade e identidade sejam preservadas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam endereço, telefone e o e-mail da pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento do desenvolvimento do trabalho.

Gláucia Regina Gomes - RG: 30.581.835-1
Rua: Omar Abdelnur, nº 50,
Parque Santa Elisa, CEP: 13.563-735
São Carlos – SP, telefone: (16) 3307-4079; cel.: (16) 8120-7483
e-mail: glaucia.regomes@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do estudante

RG: _____

Entrevista – Pesquisadora Gláucia Gomes**Nome:** _____**Idade:** _____ **Ano no Curso de Graduação:** _____**Etnia:** _____ **Cidade/Estado:** _____

- 1) Fale sobre sua trajetória acadêmica até sua entrada na UFSCar.

- 2) Quais tipos de texto você mais lê? Na universidade suas leituras mudaram? E quanto a escrita?

- 3) Quais textos acadêmicos você mais lê e escreve?

- 4) Quais foram as maiores dificuldades você teve em relação à Língua Portuguesa e aos gêneros acadêmicos no início de seu ingresso na UFSCar?

- 5) O que você acha que poderia auxiliar os graduandos indígenas dentro da universidade em relação à aprendizagem? E em relação à Língua Portuguesa e aos gêneros acadêmicos?
