



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO
EM ARTES E MÚSICA

MILENA DOS SANTOS

LETRAMENTO ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE GÊNEROS
ACADÊMICOS POR ESTUDANTES INDÍGENAS EM UMA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tocantinópolis (TO)

2018

MILENA DOS SANTOS

**LETRAMENTO ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE GÊNEROS
ACADÊMICOS POR ESTUDANTES INDÍGENAS EM UMA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Tocantinópolis - UFT, para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com habilidade em Artes e Música, sob a orientação do Prof. Dr. Cícero da Silva.

Tocantinópolis (TO)

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

S2371 Santos, Milena dos.

Letramento acadêmico: reflexões sobre a produção de gêneros acadêmicos por estudantes indígenas em uma licenciatura em Educação do Campo. / Milena dos Santos. – Tocantinópolis, TO, 2018.

84 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Educação do Campo, 2018.

Orientador: Cícero da Silva

1. Escrita. 2. Letramento acadêmico. 3. Indígenas. 4. Educação do Campo. I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MILENA DOS SANTOS

LETRAMENTO ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE GÊNEROS
ACADÊMICOS POR ESTUDANTES INDÍGENAS EM UMA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Monografia foi avaliada e apresentada à
Universidade Federal do Tocantins – UFT
- Câmpus Universitário de Tocantinópolis,
Curso de Educação do Campo com
Habilitação em Artes e Música, para
obtenção do título de Licenciatura em
Educação do Campo com habilidade em
Artes e Música, e aprovada em sua
forma final pelo orientador e pela Banca
Examinadora.

Data de Aprovação 14/11/2018

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Cícero da Silva, Orientador, Universidade Federal do Tocantins, Campus
de Tocantinópolis.


Prof. Ms. Marcus Facchin Bonilha, Examinador, Universidade Federal do Tocantins,
Campus de Tocantinópolis.


Prof. Ms. Gustavo Cunha de Araújo, Examinador, Universidade Federal do
Tocantins, Campus de Tocantinópolis.

A minha avó, Maria José dos Santos, a minha mãe Maria Antônia dos Santos e a minha tia-mãe Francisca Rodrigues da Silva, que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado força e coragem durante toda esta longa caminhada. Seu fôlego de vida em mim me foi alento e me deu bravura para questionar realidades e apoiar sempre um novo mundo de possibilidades.

A minha avó Maria José dos Santos, a minha mãe Maria Antônia dos Santos e a minha tia-mãe Francisca Rodrigues da Silva, por suas capacidades em acreditar e investir em mim, por seus cuidados e dedicações, pois estes foram aquilo que em momentos difíceis me deram a esperança para seguir em frente. A presença de vocês em minha vida me deu a segurança e a certeza de que nunca estava sozinha nesta caminhada.

Ao meu esposo, James Miranda da Silva, pelo carinho, a paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

Obrigada ao Professor Dr. Cícero da Silva, grande professor e orientador, que apesar de todas as provocações aceitou o desafio de me orientar, pela paciência na orientação e estímulo que tornaram possível a conclusão desta monografia. Obrigada por ter dedicado seu tempo, sabedoria e experiência.

À professora Mara Pereira da Silva, por seus ensinamentos, paciência e confiança ao longo das supervisões das minhas atividades no Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), programa este que surgiu o broto para o que veio a ser esse trabalho de conclusão de curso.

A todos os professores do curso, que de alguma forma fizeram parte da minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta monografia.

Aos sujeitos da pesquisa que me concederam espaço para adentrar em sua cultura e costumes. Que ao longo das monitorias me proporcionaram longos momentos de aprendizagem, uma vez que sempre estávamos tendo a interculturalidade, pois eu os auxiliava e aprendia também.

A todos os companheiros e companheiras de jornada, meu muito obrigada, direta ou indiretamente, vocês foram fundamentais para minha formação.

À Jéssica Adriana dos Santos e Gracilene dos Santos, os momentos, as risadas que compartilhamos juntas nessa etapa tão desafiadora da vida acadêmica fizeram toda a diferença. Minha gratidão.

RESUMO

Nesta monografia, analisamos as dificuldades relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos por alunos indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis, buscando discutir o letramento acadêmico a partir da maneira que os alunos indígenas veem os gêneros acadêmicos, bem como suas principais dificuldades no momento de produzir textos desses gêneros. O estudo ancora-se nas teorias do letramento, mais especificamente na perspectiva do letramento acadêmico (MARINHO, 2010; ZAVALA, 2010; LEA; STREET, 2014). Considerando que ainda é reduzido o número de pesquisas cujo escopo é o letramento acadêmico, o desenvolvimento da investigação poderá ajudar a compreender as reais dificuldades dos discentes indígenas universitários no tocante à produção de gêneros acadêmicos, podendo ainda sugerir ações ou propostas capazes de dar subsídios a esses discentes na universidade, de modo que possam melhorar as capacidades de leitura e escrita dos diferentes gêneros acadêmicos. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativista. Os dados do estudo são constituídos de entrevistas e questionários semiestruturados com 09 (nove) discentes indígenas, do 6º período do curso focalizado, além de exemplares do gênero Diário de processo criativo produzidos pelos indígenas colaboradores da pesquisa na disciplina de Seminário Integrador II, no ano de 2016/2, quando a turma cursava o 2º período. Os resultados da investigação apontaram que uma das principais dificuldades encontradas pelos alunos indígenas no espaço da academia é o uso da Língua Portuguesa, tanto a forma escrita como a oral, e assim os mesmos se utilizam bastante da variedade popular na escrita. O professor-orientador tem um papel fundamental na construção/desenvolvimento da vida acadêmica dos estudantes, uma vez que acaba sendo o responsável pela potencialização e direção da formação do aluno. Portanto, pelo trabalho desenvolvido envolvendo a produção do gênero acadêmico analisado utilizando o método “a escrita como trabalho” (MENEGASSI, 2003) pode-se afirmar que o professor-orientador se torna um agente de letramento. Os resultados também contribuem para que possam ser sugeridas ações capazes de ajudar os indígenas tanto na produção de gêneros escritos quanto de gêneros orais, contribuindo para a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

Palavras-chave: Escrita. Letramento acadêmico. Indígenas. Educação do Campo.

ABSTRACT

In this monograph, we analyze the difficulties related to the writing of academic genres by indigenous students of the Higher Degree Courses in Rural Education: Arts and Music, by Federal University of Tocantins (UFT), *Campus de Tocantinópolis*, seeking to discuss academic writing from the way that indigenous students see the academic genres, as well as their main difficulties when producing texts of these genres. The study is anchored in literary theories, more specifically in the perspective of academic writing (MARINHO, 2010; ZAVALA, 2010; LEA; STREET, 2014). Considering that the number of researches whose scope is the academic writing is still reduced, the development of research may help to understand the real difficulties of indigenous university students with regard to the production of academic genres, and may suggest actions or proposals capable of giving subsidies to these students in the university, so that they can improve the reading and writing abilities of the different academic genres. It is a field research, with a qualitative-interpretative approach. The data of the study are made up of interviews and semi-structured questionnaires with 09 (nine) indigenous students, of the 6th period of the focused course, as well as copies of the genre of creative process produced by the indigenous collaborators of the research in the discipline of Integrative Seminar II, in the year 2016/2, when the class was studying the 2nd period. The results of the investigation pointed out that one of the main difficulties encountered by the indigenous students in the space of the academy is the use of the Portuguese Language, both the written and spoken forms, and so they use the popular variety in writing. The teacher-advisor has a fundamental role in the construction / development of students' academic life, since it ends up being responsible for the empowerment and direction of the student's education. Therefore, the work developed involving the production of the academic genre analyzed using the method "writing as work" (MENEGASSI, 2003) it can be affirmed that the teacher-advisor becomes a literacy agent. The results also help to suggest actions that can help indigenous people both in the production of written and oral genres, contributing to the permanence of the indigenous students in the university.

Keywords: Writing. Academic writing. Indigenous people. Rural Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Aldeia Furna Negra.....	47
Imagem 2 – Esboço do Audiovisual	59
Imagem 3 – Intervenções no Diário do aluno G	62
Imagem 4 – Intervenções no Diário do aluno C	64
Imagem 5 – Orientações para o aluno C.....	65

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Tocantins destacando o território indígena	43
Mapa 2 – Demarcação do território indígena Apinajé	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aldeias Apinajé	46
Tabela 2 – Temas da produção audiovisual dos alunos indígenas	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos norteadores da produção do Diário de processo criativo	57
---	----

LISTA DE SIGLAS

CEB – Resoluções da Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CONSUNI – Conselho Universitário
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IES – Instituto de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo
LPEC – Licenciatura Plena em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
NEL – Novos Estudos do Letramento
ONG – Organização Não-Governamental
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PIMI – Programa Institucional de Monitoria Indígena
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESAI – Sistema Especial de Saúde Indígena
SESU – Secretaria de Educação Superior
SETEC – Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica
SI – Seminário Integrador
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
TO – Tocantins
TU – Tempo Universidade
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	20
2.1	Letramento ou Letramentos.....	20
2.2	Letramentos autônomo e ideológico.....	25
2.3	Letramento acadêmico	31
2.4	Práticas e Eventos de Letramento.....	34
2.5	Gênero discursivo e Diário de processo criativo	37
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
3.1	Indígenas no Tocantins	42
3.1.1	Apinajé: participantes da pesquisa.....	43
3.2	Políticas para formação de docentes do campo	48
3.2.1	Geração de dados: LEdoC de Tocantinópolis	52
4	LETRAMENTO ACADÊMICO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR ALUNOS INDÍGENAS.....	55
4.1	O Seminário Integrador (SI)	55
4.2	A produção escrita do gênero e o trabalho docente.....	60
4.3	Letramento acadêmico e os desafios na formação.....	67
4.3.1	Desafios na formação	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Os indígenas vivem imersos em uma realidade completamente diferente da realidade que é imposta pela academia, principalmente, quanto à produção acadêmico-científica, pois tais sujeitos sociais possuem uma língua materna própria de suas comunidades, aprendem a falar a Língua Portuguesa apenas quando iniciam os seus primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, na escola não se ensina a eles a escrever os gêneros discursivos típicos da esfera acadêmica, como artigo, fichamento, resenha, resumos acadêmicos, síntese entre outros. Apesar disso, quando estes chegam à universidade são obrigados a se adequar à nova realidade.

Muito se discute a respeito do letramento acadêmico de alunos de graduação e, no caso de nossa pesquisa, procuramos entender as práticas de escrita envolvendo alunos indígenas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Tocantinópolis. Estes indígenas fazem parte da etnia Apinajé e seu território fica localizado no extremo norte do Estado do Tocantins, em uma região conhecida como Bico do Papagaio. Neste estudo, analisamos as dificuldades relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos por estes alunos indígenas do curso caracterizado, avaliando/analizando uma produção acadêmica de um gênero proposto na disciplina de Seminário Integrador do curso em 2016-2 e o desenvolvimento pelos alunos indígenas levando em consideração as práticas em sala de aula e em suas comunidades. Esta pesquisa utilizou do método pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativista.

Nesse sentido, o trabalho é de suma importância, uma vez que são poucas as pesquisas que focalizam o letramento acadêmico (MARINHO, 2010; ZAVALA, 2010; LEA; STREET, 2014). Pensar o impacto da dificuldade com o letramento acadêmico sofrido pelos alunos indígenas é uma tarefa urgente não só para os pesquisadores que se dedicam ao olhar para as questões indígenas, mas também para muitos professores que atuam nas universidades. Por isso, procuramos compreender qual o ponto de vista dos alunos indígenas acerca da produção textual, especialmente a escrita na universidade e mapear as principais dificuldades enfrentadas por eles no momento da escrita dos gêneros acadêmicos.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é analisar dificuldades relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos por alunos indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Artes e Música, da UFT, Câmpus de Tocantinópolis.

Para alcançar o objetivo principal, estabelecemos alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Compreender a concepção dos alunos indígenas acerca da produção textual, especialmente a escrita, na universidade;
- Avaliar uma produção acadêmica de um gênero proposto por professores do curso e desenvolvido pelos alunos indígenas levando em consideração as práticas em sala de aula e em suas comunidades;
- Verificar se, no ato da correção dos trabalhos por parte dos professores, há certa preocupação em levantar pontos que possam ajudar os alunos no desenvolvimento da escrita acadêmica;
- Identificar o(s) tipo(s) de gêneros propostos para produção, bem como a maneira que o professor do curso corrigiu os trabalhos destes alunos indígenas.

Acreditamos que esta pesquisa pode trazer resultados e reflexões capazes de ajudar a transformar a realidade de muitos indígenas que ainda ingressarão na vida acadêmica, uma vez que, detectados problemas como dificuldades em termos de letramento dos atuais indígenas do curso caracterizado, professores e coordenadores poderão promover ações para que as dificuldades possam ser sanadas logo no ingresso destes alunos, pois se deixar esta dificuldade se alargar a vida acadêmica dos indígenas será de plena aflição.

Portanto, ao compreender as reais dificuldades dos discentes indígenas com a leitura e produção de gêneros acadêmicos poderão surgir propostas e projetos para dar subsídios a eles na universidade, de modo que possam melhorar as capacidades de leitura e escrita. Mas, para que esta melhoria aconteça, verificamos nesta pesquisa se no ato da correção dos trabalhos por parte dos professores há certa preocupação em levantar pontos que possam ajudar os alunos no desenvolvimento da escrita acadêmica, bem como a maneira que os professores do curso corrigem os trabalhos acadêmicos dos alunos indígenas.

Como monitora do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) por aproximadamente 05 (cinco) semestre, de 2016 a 2018, acredito que ser monitora indígena do curso de Licenciatura em Educação do Campo está muito além de ser

apenas uma monitoria, é um ato social. A monitoria me proporcionou conhecer como realmente é ser uma docente, pois por mais que não esteja propriamente lecionando, mas ao dar a monitoria tive um aprofundamento acerca das metodologias pedagógicas que são aquelas apoiadas em Paulo Freire, sendo voltadas para a realidade que os indivíduos vivem. Aprendi bastante em cada ida às aldeias, uma vez que ao mesmo tempo em que estava auxiliando estava aprendendo um pouco mais da cultura deste povo que tem muito a nos ensinar, nos seus costumes, modo de viver, rituais entre outros.

Ao longo deste percurso em algum momento deparamo-nos com muitos alunos indígenas desse curso reclamando da falta de uma explicação mais profunda acerca da maneira de elaborar os trabalhos acadêmicos, sobretudo aqueles escritos, encaminhados pelos professores, sendo estes trabalhos principalmente artigo, fichamento, resenha, dentre outros. Diante disso, surgiu uma dúvida: Como os alunos indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Artes e Música do Câmpus de Tocantinópolis veem os gêneros acadêmicos e quais as principais dificuldades na hora de escrever textos que materializam esses gêneros?

A partir deste questionamento e de outros depoimentos dos discentes indígenas nas monitorias é que nos despertou a curiosidade em pesquisar o tema. Esta pesquisa tem sua relevância ao buscar, com seus resultados, contribuir positivamente para os debates sobre questões vinculadas ao letramento acadêmico indígena, podendo assim contribuir para o desenvolvimento de ações que ajudem a amenizar as dificuldades desses alunos no que diz respeito à escrita e compreensão dos gêneros acadêmicos, fazendo com que haja um maior índice de aprovação e um menor número de desistência entre esse público no ensino superior.

Esta monografia divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo - *Estudos do Letramento* - tem como desígnio esboçar o percurso teórico que propusemos para a pesquisa, abordando os conceitos de letramento(s) e suas extensas concepções metodológicas. O capítulo se ramifica em quatro subtópicos, trazendo a ideia de múltiplos letramentos, concepções de letramento autônomo (este modelo era o dominante nas pesquisas dos anos de 1970/1980) e ideológico (modelo estudado por pesquisadores ligados ao grupo Novos Estudos de Letramento (NEL)), bem como o conceito-chave da pesquisa: o letramento acadêmico e as concepções de práticas e eventos de letramentos.

O segundo capítulo – *Percursos Metodológicos* – é destinado ao delineamento das questões de natureza metodológica indispensáveis para a pesquisa. De início, é apresentado ao leitor o tipo de pesquisa e abordagem adotadas na pesquisa e o público alvo. Na sequência, fazemos uma breve apresentação dos povos indígenas que vivem nas terras do Estado do Tocantins para assim adentrar a caracterização dos sujeitos da pesquisa, os povos Apinajé, trazendo sua localização, distribuição, língua e os aspectos proeminentes para o conhecimento deste povo em condições globais. Procuramos realizar ainda neste capítulo uma breve discussão acerca das políticas para formação docente do campo, discorrendo sobre os caminhos seguidos até a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), e concluindo com a apresentação da LEdoC da Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Tocantinópolis, curso onde foram coletados os dados da pesquisa.

No terceiro e último capítulo – *Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas* – é apresentada a análise do Diário de processo criativo, sendo este o gênero acadêmico produzido na disciplina de Seminário Integrador II no ano de 2016-2 na turma que em 2018-2 cursa o 6º período. É feita a apresentação da disciplina, discorrendo sobre sua função, como ocorre e qual a sua importância dentro do curso. A análise do Diário de processo criativo é realizada com base nas seguintes categorias: (1) Marcas de reescrita; (02) Análise do professor/orientador; (03) Aspectos linguísticos. Retomamos o conceito de letramento acadêmico e, na sequência, são postulados os desafios que os acadêmicos indígenas encontram ao longo da sua formação.

2 ESTUDOS DO LETRAMENTO

Neste capítulo, discorreremos sobre os conceitos de letramento(s) e suas concepções metodológicas. De início, abordamos letramento ou letramentos trazendo a ideia de múltiplos letramentos. Em seguida, trazemos as concepções de letramento autônomo (este modelo era o dominante nas pesquisas dos anos de 1970/1980) e letramento ideológico, que é o modelo estudado por pesquisadores ligados ao grupo Novos Estudos de Letramento (NEL). Posteriormente, destacamos letramento acadêmico, o conceito-chave para esta pesquisa. Na sequência discutimos práticas e eventos de letramento, uma vez que estes estão associados às práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Na última sessão do capítulo discorreremos sobre a concepção de gênero discursivo e concebemos o Diário de processo criativo como um gênero discursivo.

2.1 Letramento ou Letramentos

O conceito de letramento vem sendo moldado ao longo dos anos e é possível percebermos diversas diferenciações nos pontos de vista teórico e metodológico quando se trata do uso da leitura. Magda Soares, em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros” enfatiza que a palavra letramento surge somente por volta dos anos 1980 em meio aos estudos de pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas. Soares (2006) destaca que as primeiras aparições deste termo podem ser encontradas nos livros de Mary Kato de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística) e Leda Verdiani Tfouni de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso).

O surgimento da palavra letramento traz muitas discussões/indagações, por isso ainda no seu livro Soares (2006) traz três perguntas a serem respondidas no decorrer do segundo capítulo: (1) Qual é o significado dessa palavra letramento?; (2) Por que surgiu essa nova palavra, letramento?; (3) Onde fomos buscar essa nova palavra, letramento? A autora começa respondendo a terceira e última pergunta.

Soares (2006), ao responder a última pergunta, argumenta que a mesma surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy*, para tal tradução a autora se utiliza de dicionários e nos diz que “*literacy* é “a condição de ser letrado” – dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português” (SOARES, 2006,

p. 35). Ou seja, a partir deste conceito a autora salienta que quem aprende a ler e a escreve e começa a usar as práticas de leitura e escrita “torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2006, p. 36). A pessoa letrada passa por uma transformação tanto socialmente como culturalmente.

Para responder a primeira pergunta a autora aponta que “*letramento* é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado” (SOARES, 2006, p. 38, grifo da autora). Nesse sentido, letramento é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39, grifo da autora). Para finalizar suas análises sobre o significado da palavra letramento, Soares (2006, p. 44) afirma que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

A resposta para a segunda pergunta começa a ser moldada quando a autora salienta que palavras novas aparecem quando brotam novos fenômenos, e a partir do surgimento de novos fenômenos também passam a existir novas palavras para denominá-los, e o letramento não tinha aparecido antes porque não tínhamos dado conta deste novo fenômeno. Este novo fenômeno se dá a partir do momento em que se torna visível que o analfabetismo vai se tornando algo que foi ultrapassado, ou seja, um número maior de indivíduos aprendeu a ler e a escrever, mas o novo fenômeno é que “[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2006, p.45-46).

Em seu estudo, Cunha (2012) lembra que o aparecimento da palavra letramento deve ser compreendido como uma maneira para alcunhar condutas sociais na maneira de aprender e do método de leitura e de escrita “que extrapolam os procedimentos de decodificação do sistema alfabético e ortográfico, em outras palavras, os procedimentos habituais do processo de alfabetização.” (CUNHA, 2012, p.136).

O conceito de letramento apresenta várias faces, e há menos de uma década é que se desvendou novos sentidos ao que se alude no uso das características escritas da língua (EUZEBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013). Uma das faces do letramento apresenta-se nos estudos das décadas de 1970-1980, quando a escrita

era privilegiada em detrimento da oralidade. Filho e Rodrigues (2012, p. 520) reforçam que

Os primeiros estudos sobre letramento [...], assim como muitos dos estudos atuais valorizam a escrita como um poderoso auxiliar do processo civilizatório. Segundo tal visão, a aquisição da escrita por uma dada comunidade, por si só, conduz a melhor organização social e, como consequência, a maior prosperidade.

No seu livro “Letramento e Alfabetização”, Tfouni (2006) aponta que enquanto a alfabetização tem em suas mãos (ou posse) a escrita por uma única pessoa ou mesmo em um grupo de pessoas, o letramento concentra-se nos aspectos “sócio-históricos” da obtenção de um “sistema escrito por uma sociedade”. A autora salienta ainda que os estudos do letramento com esse enfoque não se limitam a pessoas que conquistaram a escrita, ou seja, os alfabetizados.

Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. (TFOUNI, 2006, p.21).

Tfouni (2006) expõe sua opinião sobre letramento relata que para si letramento é um método cuja índole é “sócio-histórica”, e enfatiza que com esta colocação ela estaria indo contra algumas concepções de letramento que são utilizadas na atualidade, já que “não são processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica” (TFOUNI, 2006, p. 31). A autora diz ainda que encontra em trabalhos a utilização da palavra letramento como sinônimo de alfabetização, o que é um equívoco.

Já em sua pesquisa, Terra (2013) ressalva que o campo de estudos que faz referência ao letramento tem suas preocupações voltadas para a escrita, a maneira que esta é usada, para que serve e seus resultados tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. E pela magnitude e entrelaçamento que o letramento contém nos dias atuais, este é apresentado como “um fenômeno social complexo e heterogêneo” (TERRA, 2013, p. 30).

O letramento pode ser representado como um adjacente de práticas sociais que utilizam da escrita para representar um princípio peculiar e como tecnologia em momentos particulares e fins privativos (KLEIMAN, 1995). O indivíduo tende a usar o letramento e suas faces para seu bem próprio, ou seja, para o que lhe é realmente importante, pois “[...] o letramento permitirá ao sujeito uma modificação em seu

estado ou condição, no que se refere a seu posicionamento social, político, cultural, linguístico, cognitivo e econômico, por meio da leitura e escrita.” (SANTOS, 2017, p. 88).

Diante das diversas características do letramento, entendemos que o seu conceito envolve muitos fatores, não permitindo uma definição única que contemple todos os aspectos que este fenômeno acarreta. Compreendê-lo resulta refletir criticamente sobre o fato de que cada indivíduo ou comunidade social, independentemente do seu nível de letramento, possui entendimentos de mundo em relação à escrita e sua utilização nas práticas linguageiras (SANTOS, 2017, p. 91-92).

Logo, concordamos com Tfouni (2006, p. 10) quando sustenta que o “letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centralizar-se no social”.

Kleiman (1995) lembra que o conceito do que seja letramento ainda não se é encontrado nos dicionários, sendo perceptível a complexidade deste termo. Para explicar tal complexidade, a autora traz dois exemplos. O primeiro é de que se um trabalho sobre letramento busca pesquisar a competência de refletir “sobre a própria linguagem” entre pessoas consideradas alfabetizadas e pessoas analfabetas, logo se acredita que para “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem.” (KLEIMAN, 1995, p.17).

O segundo é que se um pesquisador for averiguar como um adulto e uma criança de um mesmo grupo social *versus* outra criança e adulto de outro grupo social discorrem sobre determinado livro, a fim de distinguir as práticas de letramento, e muitas vezes relacioná-los com o sucesso da criança na escola, logo se percebe que “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Não é difícil de entender, que dependendo do objeto que o pesquisador irá pesquisar, o mesmo pode descobrir novos fatos em relação ao letramento, uma vez que é muito complexo apresentar uma definição concreta acerca deste fenômeno e ainda mais complexo é delimitá-lo com perfeição. Soares (2006, p.65) assinala que isto se dá devido ao fato de que o “letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais [...]”.

Soares (2006, p. 66) ainda defende que o conceito de letramento abrange “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia”.

À luz dessas considerações fica evidente que os significados de letramento se modificam através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por conseguinte, as práticas de leitura e escrita que ocorrem em contextos diferentes assumem significados diferenciados, e são diferentemente valorizadas, conferindo a seus participantes poderes também diferente (SILVA; MUNIZ, 2015, p.1313)

Em meados da década de 1980, o que se sabia do conceito de letramento foi sendo moldado. Street amplia as pesquisas sobre letramento e envolve as práticas de oralidade. Kleiman (1995, p.18) sustenta que,

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

Surge, assim, o grupo Novos Estudos de Letramento (NEL), sendo que este compreendia o letramento como prática social, como uma forma igualitária, assim condicionada dos meios sociais em que a língua escrita se “inscreve”. “Esse modelo entende que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais” (FIAD, 2017, p. 90).

Tfouni, baseando-se nos estudos de Street (1989), denomina esse fato como “A grande divisa” e ressalta que esta divisão mostra que alguns autores confiam que o ato de tornar mais ampla à escrita causa consequências amplas, e estas podem alterar de forma extrema as formas de entendimento da sociedade. Com isso, existiriam usos orais e letrados da língua, sendo que estes seriam considerados divergentes, portanto, iriam ser separados logo, havendo a grande divisão (TFOUNI, 2006).

Segundo essa tese, haveria características marcadas para as modalidades orais e as modalidades escritas de comunicação. No primeiro caso, teríamos por trás um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo, e, no segundo, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. (TFOUNI, 2006, p.34)

A partir de todo o contexto que foi analisado anteriormente, podemos chegar à conclusão, embasados nos autores citados, de que é necessário pluralizar o termo letramento, tomando uma noção mais complexa e aceitando que “existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc.” (FIAD, 2011, p. 362). Isso pode ser explicado pelo fato de que existem múltiplas situações que abarcam a escrita, situações que podem ser umas mais difíceis que outras, e estas exigem destrezas distantes, o que reforça a necessidade que se tenha diferentes tipos de letramento (ARAÚJO; BEZERRA, 2013). Esta nova perspectiva de estudos no que se refere ao letramento trouxe aberturas e conjecturas teóricas relevantes para a concepção de letramento, dentre estes se destacam dois: modelo autônomo e modelo ideológico de letramento (STREET, 2014). Além de envolver essas duas concepções, letramento também envolvem práticas e eventos de letramentos.

2.2 Letramentos autônomo e ideológico

No século XX, foi propagada a ideia de que a escrita tinha maior poder e esta tinha autonomia por si só sem depender da oralidade. Este pensamento veio a partir de sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas (TERRA, 2013). Nas décadas de 1970 e 1980 tinha-se como modelo dominante nas pesquisas sobre letramento o modelo autônomo de letramento, pois se entendia que a escrita era mais significativa que a oralidade (STREET, 2014). E uma das características desse modelo é conceber o letramento como uma efetivação pessoal, levando em consideração apenas o indivíduo e não o contexto social/total em que este se encontra (TERRA, 2013). Kleiman (1995) também salienta que esta concepção do modelo autônomo implica apenas uma forma de desenvolver o letramento e este, por sua vez, estaria associado ao “progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Kleiman (1995) ainda enfatiza que neste modelo de “autonomia” a escrita se completa por si só sem depender de novas concepções “ardilosas”, ou seja, não depende do meio em que esta esteja para sua compreensão. Assim, entre a oralidade e a escrita era possível perceber diferenciações pertinentes no ato de comunicação, “sendo que a compreensão da comunicação oral estaria vinculada à

função interpessoal da linguagem, às relações e identidades dos sujeitos estabelecidas/construídas na interação” (SILVA, 2018, p. 82).

Esse modelo enfatiza sobremaneira o texto escrito, considerando-o como uma forma autônoma. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como produto completo em si, cujos significados independem de fatores contextuais de produção. Sendo assim, o funcionamento lógico da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos são vistos como aspectos suficientes para que os sujeitos participantes desse processo e interpretem o texto escrito e se engajem em outros contextos letrados (OLIVEIRA, 2017a, p.49).

A partir do surgimento do modelo de letramento autônomo é que se reproduz a ideia de que a escrita tem o seu valor acrescido em vários campos da sociedade e a necessidade gritante de sua assimilação pelos indivíduos no todo, “independentemente da classe social, nível econômico, realidade educacional entre outros aspectos da comunidade” (SILVA, 2018, p. 82). Nesse sentido, ainda segundo Silva (2018), a oralidade passa a ser uma modalidade de língua menosprezada, possuindo menor valor que a escrita em certos domínios e grupos sociais.

Street (2014, p. 9) censura o modelo de letramento autônomo “com base em discussões anteriores sobre os efeitos cognitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita”. O autor salienta que as expressões “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” caracterizam esta concepção de letramento, uma vez que a mesma tem como base o sujeito e suas habilidades com a escrita, deixando de lado a oralidade.

Tfouni (2006, p. 35-36) nos trás cinco características do modelo de letramento autônomo:

- O letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos;
- O desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;
- O letramento aqui é visto como *causa* (tendo como suporte a escolarização), cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva;
- O modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais;
- Finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas, e a capacidade de descontextualização.

Podem ser citados como exemplos desta concepção de letramento autônomo “as avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares [...]” (STREET, 2014, p. 9). Outro exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que este é tomado como forma/possibilidade de avaliação do letramento das pessoas (SILVA, 2018). Street (2014, p.44) enfatiza ainda que o modelo autônomo

[...] tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas.

Para Kleiman (1995), o modelo de letramento autônomo prevalece na sociedade e se reproduz, sem poucas mudanças, desde o século passado. Esse modelo destaca que a escrita se completa por si só, sem depender de outros elementos para sua compreensão, e nem necessitaria de saber o contexto que a mesma foi escrita para a sua compreensão. Portanto, o processo de interpretação necessitaria somente do funcionamento lógico interno ao texto escrito, sem depender das reformulações estratégicas que é característica da oralidade.

Outras características do modelo autônomo de letramento são apresentadas por Kleiman (1995, p. 22), uma vez que no referido modelo: “1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.”

A valorização dos usos da leitura e da escrita como práticas sociais por oposição à compreensão do letramento visto como um modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização que enfatiza o ler e o escrever como uma habilidade deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos (OLIVEIRA, 2010b, p. 329).

O modelo de letramento autônomo, de acordo com Street (2014, p. 129), é considerado “um conjunto separado, retificado de competências neutras, desvinculado do contexto social” e que, por sua vez, centraliza na educação a

obtenção de capacidades postas em cada pessoa. O Letramento, conforme Street (2014, p.121), está integrado à “pedagogização” dos aprendizados letrados presentes nos espaços escolares. Contudo, Street ressalta que essa pedagogização tem conceito contrário ao de pedagogia, sendo que para o autor “pedagogia” tem o “sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem” (STREET, 2014, p. 122.). O autor defende que esse é um dos elementos pelo qual se obtém a “construção e interiorização” do letramento autônomo. Assim,

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se conseguem por diversos meios, alguns dos quais tentaremos ilustrar brevemente com nossos dados: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno [...]. Escrever é um modo de criar distância. Colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite as crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem (STREET, 2014, p. 129-131).

Em contrapartida, na perspectiva do modelo ideológico defende-se que,

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p. 45).

O modelo ideológico deduz o letramento vestido como “prática social”, e não somente uma obra técnica e neutra, onde o contexto deve ser determinante da maneira que as pessoas irão lidar com a escrita. Sob esse modelo, o letramento fica ligado ao contexto social onde os indivíduos estejam arraigados (EUZEBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013). Por isso, propõe-se uma “visão culturalmente” antes afetuosa das práticas de letramento, uma vez que estas se alternam de cada meio social para outro. Street (2013) sustenta também que o modelo ideológico de letramento

[...] diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

O modelo ideológico, segundo Street (2014), obriga a pessoa a ficar mais prudente com amplas difusões e conjecturas acalentadas acerca do letramento “em

si mesmo”. Aderindo a este modelo de letramento, a pessoa estará concentrando-se em “práticas sociais específicas de leitura e escrita” (STREET, 2014, p.44). Esse modelo destaca a seriedade do método de socialização na edificação do significado do letramento para os participantes e, portanto, se atenta com as “instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”” (STREET, 2014, p. 44).

Kleiman (1995, p. 21) lembra que o modelo ideológico de letramento assegura que as técnicas de letramento “no plural são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” Diferentemente do modelo autônomo, o modelo ideológico não implica uma afinidade causal entre letramento e “progresso”, “civilização”, ou “modernidade”, uma vez que este modelo implica a essência, e pesquisar os atributos de grandes áreas de interconexão entre “práticas orais e práticas letradas”, já que este não busca a grande divisão entre a oralidade e a escrita.

[...] modelo “ideológico” de letramento que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas (STREET, 2014, p.13).

O que caracteriza o modelo ideológico de letramento é que o mesmo, por meio de sua concepção, materializa as práticas sociais de leitura e escrita. Filho e Rodrigues (2012, p. 523, *Itálico no original*) ressaltam que “o variável domínio *da escrita*, tomada por si só, desvinculada de outras variáveis, mostra-se incapaz de dar conta, por exemplo, de sucesso ou insucesso profissional”. Ou seja, não podemos falar que uma pessoa é letrada apenas pela sua propriedade de escrita, nem mesmo dizer quem conseguirá um emprego melhor somente por ter propriedade com a escrita, mas temos que levar em consideração um conjunto de variáveis sociais.

Almeida e Santos (2016, p.5) salientam que o modelo ideológico de letramento “refere-se à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e, como tal, não se limitam aos usos de um contexto e, conseqüentemente, a uma única definição, mas permeiam os diversos contextos, com diferentes significados”. Logo, práticas de letramento correspondem à situação sócio-histórica que os indivíduos estão quando fazem uso da leitura e da escrita em determinado evento de letramento.

Fazendo uma análise destes dois modelos de letramento e explicitando o que cada um trás consigo em seus conceitos, podemos definir letramento autônomo como aquele que apresenta a leitura com o mesmo conceito de interpretação de palavras e o ato de escrever seria o ato de reunir as mesmas, assim criando um texto. Nesse sentido, concordamos com Araújo e Bezerra (2013, p.11-12) quando argumentam que “esse modelo é considerado inadequado, pois se considera que apenas conhecimentos técnicos sobre a escrita são insuficientes para que um indivíduo esteja apto a transitar nas mais variadas situações comunicativas.”

O modelo de letramento ideológico cumpre seu papel pautado na prática social e é “influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade apresenta diferentes padrões de letramento, bem como seus membros”, como argumenta Oliveira (2010a, p. 2). Desse modo, o letramento é concebido prática social, uma vez que o mesmo não está exclusivamente para obtenção do desenvolvimento da escrita, no entanto levar os sujeitos a conhecer e a usar a escrita do cotidiano como cidadão crítico (ARAÚJO; BEZERRA, 2013).

O letramento ideológico trás consigo características próprias e tais características é que o concebem como uma prática social, sendo que esse modelo pode ser resumido nas seguintes perspectivas

- 1) o significado do letramento depende das instituições sociais em que está inserido;
- 2) o letramento só pode ser conhecido por nós nas formas em que já tem significado político e ideológico não podendo, portanto, ser tratado como algo autônomo;
- 3) as especificidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino;
- 4) os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que, de fato, constrói o significado do letramento para os profissionais da educação;
- 5) considerar o letramento como prática social de uso da escrita em contextos específicos implica reconhecer que seria mais adequado referir-se a “letramentos”, ao invés de se referir a um único “letramento”, ou seja, ao letramento escolar;
- 6) os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento (SREET, 1984, p.10 apud OLIVEIRA, 2017a, p. 50).

Conforme discutido anteriormente em relação aos modelos ideológicos e autônomos de letramentos, consideramos que as práticas de escrita nas

universidades são práticas sociais. No tópico seguinte, discorreremos sobre o conceito de letramento acadêmico a partir da perspectiva ideológica.

2.3 Letramento acadêmico

Considerando os conceitos de letramento abordados neste capítulo, podemos salientar que o indivíduo que adentra os meios acadêmicos se depara com uma realidade contrária da vivenciada no seu contexto social. Kleiman (1995) sustenta que a escola, uma das maiores e mais importantes agências de letramento, não se preocupa com o letramento, prática social, mas “com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...], processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”. A universidade também não fica contrária às competências mencionadas por Kleiman em relação à escola, uma vez que dentro da esfera acadêmica o processo social nem sempre é levado em consideração, reforçando assim o ensino tradicional.

Logo, conhecer, em certa medida, quem são os alunos que ingressam no ensino superior e possíveis fatores sociais que os constituem pode contribuir para que as práticas de letramento acadêmico não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões, em benefício da formação pessoal e profissional dos professores em formação. (FISCHER, 2008, p. 179)

Uma questão que difere uma da outra é a escrita e os gêneros discursivos escritos utilizados na escola e na universidade. Ao adentrar no meio acadêmico, o discente se depara com novos gêneros discursivos escritos, formas de escrever que talvez sejam desconhecidos para tal. Logo, todo o conhecimento de escrita já adquirido (na escola) entrará em conflito com as práticas do letramento acadêmico. “Reconhecemos que os dois ambientes são de ensino-aprendizagem, mas com práticas de letramento distintas e diferentes perspectivas em relação à linguagem.” (SILVA; MUNIZ, 2015, p.1306).

[...] o sujeito recém-chegado à universidade deve ser considerado apenas como alguém que não está familiarizado com as práticas de letramento acadêmico, mas não como iletrado, uma vez que, se compreende que o meio acadêmico é mais um ambiente que deve proporcionar novos letramentos (SILVA; MUNIZ, 2015, p.1313).

Fiad (2011) afirma que no contexto acadêmico, seguindo os parâmetros do letramento acadêmico, é possível notar que há usos específicos da escrita neste contexto, usos que não são iguais para outros meios, até mesmo para outras esferas de ensino como a educação básica. Há estudiosos que entendem o conceito de letramento acadêmico como aquele que compreende todo o meio onde possa haver práticas formais de escolarização. Fiad (2011, p. 362) enfatiza ainda que prefere “considerar letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade”.

Este modelo de letramento acadêmico que os novos ingressantes das universidades devem encarar foi concebido em um estudo de Lea e Street (2014) nas Instituições King’s College de Londres e na Universidade Aberta, do Reino Unido. Para a concretização do referido estudo, foram tomados como elementos de verificação trabalhos escritos em uma situação de escolarização. Mesmo a pesquisa abordando o letramento na conjuntura educacional, o foco da mesma se deu no “modelo de letramento acadêmico”, mesmo que este apresente também os “modelos de habilidades de estudo” e o “modelo de socialização acadêmica”.

A perspectiva “habilidades de estudo” idealiza a escrita e o letramento como habilidades individuais e cognitivas (LEA, STREET, 2014). Ou seja, fundamenta-se nas capacidades cognitivas que os alunos necessitam ampliar no decorrer da escrita de seus trabalhos na academia, bem como a capacidade de transferirem a outras conjunturas de letramento. Silva (2014) nota que a escrita neste modelo é vista como uma habilidade mental de percepção, e quando é obtida no ambiente do ensino básico, deixa a universidade sem responsabilidades, pode ser utilizada nos eventos de letramento do dia-a-dia, assim podendo incluir os eventos característicos do meio acadêmico.

Já o “modelo de socialização acadêmica” está mais preocupado com a iniciação dos discentes no meio universitário, ou seja, o objetivo é tornar os estudantes aptos a atuar no meio acadêmico de forma que tenham domínio e possam reproduzir os gêneros acadêmicos que irão encontrar ao longo do seu percurso na universidade. Logo, os “estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática.” (LEA; STREET, 2014, p. 479).

O terceiro e último “modelo letramento acadêmico”, mesmo constituindo partes dos modelos caracterizados anteriormente, o mesmo trabalha a partir dos conceitos indicados pela instituição, docentes e discentes acerca das práticas de escrita, tendo como ponto de partida ações epistemológicas que submergem as relações de domínio postas pelos indivíduos no que se refere às maneiras de utilizar as modalidades escrita da língua (ALMEIDA; SANTOS, 2016).

Este modelo também abrange as múltiplas maneiras de utilizarmos a linguagem no meio universitário como prática social.

O modelo do letramento acadêmico concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita. Para tal, parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo discurso. A abordagem do letramento acadêmico vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas. (OLIVEIRA, 2017b, p. 126-127)

Oliveira (2010a, p. 6), considerando esta perspectiva, enfatiza que o letramento acadêmico “atenta para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem”. O letramento acadêmico, conforme os pontos de vistas dos pesquisadores, entende-se letramento não corriqueiramente interligado a temas e disciplinas, mas sim a falas institucionais mais vastas e a gêneros discursivos.

O modelo de letramento acadêmico, segundo as análises de Araújo e Bezerra (2013, p.15), não se atém a meras ações técnicas “de leitura e produção textual, ou à produção de gêneros discursivos acadêmicos com fins avaliativos, mas concebe o letramento como prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade [...]”. O letramento que caracteriza o ambiente acadêmico alude os acadêmicos/discentes para uma direção que seja natural às maneiras privadas de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas destas sendo característico/típico desse contexto social, desse meio acadêmico (FISCHER, 2008). Assim,

A partir da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas [...] alguns estudiosos começaram a focar o contexto acadêmico, com o objetivo de compreender as práticas aí presentes, compreendendo que há práticas específicas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Esse foco de estudos ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de

letramentos múltiplos, mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, tanto em quantidade de alunos, como principalmente em diversidade cultural e linguística (FIAD, 2017, p. 90-91).

O discente, ao adentrar-se em um novo mundo, passa a construir novas práticas e novos discursos, apropriando-se de suas relações com a instituição e professores, uma vez que todo o processo de escrita anterior a sua entrada na academia será modificado, mas esta modificação deve conter os traços do seu processo de aculturação anterior. Os estudantes visualizam que um traço de poder trazido pelo letramento acadêmico é a mudança no estilo de escrita de gêneros discursivos a partir do contexto em que está inserido no meio acadêmico (LEA; STREET, 2014). É claro que os problemas dos estudantes com escrita e leitura acadêmica são muito amplos e é evidente a necessidade de maior destreza para que estes sejam resolvidos.

2.4 Práticas e Eventos de Letramento

Tanto as práticas quanto os eventos de letramento fazem parte indispensável das vidas dos indivíduos, grupos sociais, uma vez que estes envolvem diferentes gêneros de textos escritos, o que denota que os dois estão estreitamente entrelaçados. Na sequência, tentaremos trazer uma definição do que sejam práticas e eventos de letramentos.

Práticas de letramento consistem em atividades dos indivíduos, sendo as mesmas concretas e que não englobam o que tais atividades fazem, mas sim o que fazem a partir dos seus conhecimentos e mais além o que os indivíduos imaginam sobre o que fazem, ou seja, são maneiras culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita. As práticas de letramento consistem em produções sociais. Street (2014, p. 18) pontua que o conceito de práticas de letramento

[...] se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramentos”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.

As práticas de letramento dizem como um grupo de indivíduos faz uso da língua escrita, assim mostrando quais as suas percepções, valores, ideias e crenças

a respeito da escrita. Logo, esta submerge os procedimentos desempenhados pelos indivíduos de determinado grupo no evento e também as suas visões sociais e culturais (SANTOS, 2009). Tais práticas estabelecem condições de socialização sociocultural intercedidas pela leitura e escrita ou até pelas suas tecnologias assim envolvendo inteiramente certos sujeitos sociais (SILVA, 2018).

Street (2014, p.18) enfatiza que o “conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita”. A partir deste conceito de práticas de letramento é possível delinear o diagnóstico e a explicação das práticas sociais que englobam a linguagem escrita como das percepções de escrita e leitura dominantes em determinado grupo social, o que permite aprofundar as pesquisas dos significados associados aos eventos de letramento.

O conceito de práticas de letramento se refere ao modo como são construídos os significados de letramento nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita desempenham um papel. Tem a ver com a experiência de leitura e escrita que as pessoas adquirem nas práticas sociais (SILVA, 2007, p.40).

Faz-se necessário que possamos entender os modos de uso da escrita como práticas de letramento. “Outra forma de entender isso é partir da noção geral de prática social e ver as práticas de letramento como sendo práticas sociais associadas à palavra escrita” (SILVA, 2007, p. 40). Ou seja, é necessário entendermos o conceito-chave de prática social para podermos ver e utilizar as práticas de letramento como prática social, pois sem este entendimento não é possível ver a prática social integrada à palavra escrita.

Silva (2007, p. 40) argumenta também que “Como não existe um único modo de ler e escrever, não existe um único conjunto de práticas. As diferentes práticas de letramento se agrupam em uma configuração específica que nos permite identificá-las como pertencendo a um domínio social”. Cada grupo social contém as suas práticas de letramento e estas práticas vão sendo moldadas quando mudam os indivíduos destes grupos. Assim, as práticas de letramento podem ser identificadas a partir de um domínio social.

As pessoas desenvolvem significados das suas práticas de letramento, trazem o seu conhecimento cultural para uma atividade e seguem padrões para o uso da leitura e da escrita em uma situação particular. É importante

entendermos esses modos de uso da escrita como práticas de letramento. Outra forma de entender isso é partir da noção geral de prática social e ver as práticas de letramento como sendo práticas sociais associadas à palavra escrita. (SILVA, 2007, p. 40)

Com o advento dos NEL, os conceitos em torno das práticas e eventos de letramento vão sendo moldados. Santos (2009) nos lembra que estes novos estudos apresentam eventos e práticas de letramento como ferramentas de estudo e que estes são elementos básicos para os fenômenos do letramento. Os eventos e as práticas de letramento constituem-se lados de uma mesma moeda, de uma mesma realidade interacional.

As práticas de letramento podem ser unidades não notáveis de conduta, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Coadunam ainda a ponderação dos indivíduos acerca do letramento, construções e discursos do letramento, como se expressão sobre o letramento e a maneira que alcançam seus sentimentos com e para o letramento (FISCHER, 2008).

Se as práticas, no sentido de maneiras culturais de utilização do letramento, são unidades que não podem ser observadas, na sua totalidade, em pequenas atividades e tarefas, os eventos de letramento, outro decisivo conceito na teoria de caráter social, representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem por essas práticas. Eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Por meio dos eventos de letramento, é possível observar e analisar a linguagem socialmente situada [...]. (FISCHER, 2008, p.178)

Kleiman (1995, p. 40) afirma que os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”. Logo, é necessário que se tenha um diálogo entre os participantes nos eventos de letramento, mesmo que ambos estejam distantes, ou seja, invisíveis. Uma das características dos eventos de letramento é sua maneira “generalizadora ou extensiva”. A atividade que esteja sendo realizada deve estar em conformidade com as outras do meio social, do dia a dia, conectada com outros contextos, fazendo com que haja significado ao evento (SANTOS, 2009).

Podemos salientar que “eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (FISCHER, 2008, p. 178). É por intermédio dos eventos de letramento que podemos fazer a observação e

análise da linguagem social. Silva (2007, p. 36) destaca que a estrutura dos eventos de letramento constitui

[...] atividades sequenciadas que se realizam em torno de texto(s) escrito(s). Essas atividades são dinâmicas e servem a múltiplos propósitos individuais e sociais, que podem estar em conflito, vez que as práticas de letramento, ou os usos e significados da leitura e da escrita, estão em constante transformação.

Os eventos de letramentos são acontecimentos que podem ser observados/analísados, que emergem das práticas de letramento, ou seja, é aquilo que podemos observar quando o que está sendo feito engloba a escrita ou a leitura, assim como descrever como e quando isto está sendo feito. “Faz-se necessário, portanto, valorizar as práticas de intervenções pedagógicas que propiciem práticas/eventos de letramento, pois estes auxiliarão e fundamentarão os alunos para que produzam melhores textos” (SANTOS, 2009, p. 4). As práticas e eventos de letramento estão em todo o nosso cotidiano onde se há o uso da leitura, escrita e também se fazendo presente a oralidade, sendo que eventos e práticas de letramento se completam, em suas funções no dia a dia e para que possamos entender o que se passa nos meios sociais que se tem a leitura e escrita como práticas dominantes. Levando em consideração que esta pesquisa tem como um dos objetos de análise o Diário de processo criativo e que este constitui um gênero, torna-se essencial conceituar gêneros discursivos. Diante disso, no tópico seguinte trataremos a concepção de gênero discursivo assumida na pesquisa.

2.5 Gênero discursivo e Diário de Processo Criativo

Para iniciarmos a discussão entorno do gênero discursivo, Silva (2011, p. 60) pontua que “[...] os gêneros são responsáveis pela organização das situações de interação verbal da vida social”. Assim, podemos dizer que os gêneros discursivos são motivados pelo domínio discursivo e fazem parte do ato de se comunicar do ser humano. A efetivação textual dos gêneros é posta mediante a relação entre cognição, linguagem e práticas interacionais na averiguação dos dessemelhantes atos sociais mediados pela linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

O modo como foi escrito, por quem, qual o propósito e sequência tipológica que prevalece é que vai deixar claro o gênero que cada texto pertence. Bakhtin

(2006) observa que as demonstrações de um discurso definem-se mediante a natureza dos gêneros discursivos, característicos e compostos em situações demonstrativas típicas das esferas das relações sociais. Cada grupo social que se utiliza da língua desenvolve os seus próprios gêneros, ditando quais as formas genéricas e relativamente estáveis de amostra dos discursos. Bakhtin (2006, p. 261) formula uma definição para gêneros discursivos

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos **gêneros do discurso** [grifo do autor].

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Como podemos perceber nesse excerto, Bakhtin (2006) argumenta que o gênero do discurso trazem três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional, e estes são componentes alusivos das atividades de linguagem, os quais concebem as práticas sociais. Em linhas gerais, os gêneros atendem as necessidades dos indivíduos de comunicação quando estes utilizam a linguagem. Silva (2011, p. 63) afirma que “o uso da linguagem nas atividades da esfera acadêmica é primordial, sendo que constantemente seus atores recorrem à composição de enunciados (orais ou escritos) específicos para executar suas atividades ou expressar suas ideias”.

Devemos compreender que quando formos fazer uma análise envolvendo textos de diferentes gêneros discursivos devem ser levadas em conta todas as dimensões que os organizam, senão ao analisar apenas uma parte pode-se estar analisando apenas uma realidade linguística e não vendo no todo. Silva (1999) frisa que o gênero discursivo é uma denominação que diz respeito a quaisquer aparecimentos concretos do discurso produzido pelos indivíduos em um grupo social do uso da linguagem. A autora ainda enfatiza que os gêneros são maneiras de funcionamento da língua que todos os indivíduos constroem e atualizam por meio de

texto, nas circunstâncias discursivas que nos rodeiam. São acontecimentos contextualmente estabelecidos, (re) aceitados por nós empiricamente.

Bakhtin (2006, p. 263), considerando que os gêneros discursivos apresentam uma rica diversidade em seu tocante, arquitetou dois grupos para separá-los:

a) Gêneros discursivos primários: estes são os mais simples, se relacionam especialmente com o campo da oralidade, como o diálogo, assim podemos compreender que os gêneros simples fazem parte do campo cotidiano da linguagem e quando é necessário controlá-lo se faz abertamente na situação discursiva.

b) Gêneros discursivos secundários: estes são os mais complexos, tendo como exemplo romance, conto, crônica, pesquisa científica, discurso ideológico etc. Todos estes surgem em contextos sociais que denotam vivências culturais mais complexas e parcialmente desenvolvidas e organizadas, tendo como características principais o uso da linguagem escrita.

Logo, podemos afirmar que o Diário de processo criativo apresenta características do gênero discursivo secundário, uma vez que neste consta vivências dos acadêmicos, pois os temas surgiram a partir de suas realidades e se concretizou pela linguagem escrita. Na seção seguinte, analisamos a proposta do gênero Diário de processo criativo descrito. Utilizamos nas análises apenas 02 (dois) exemplares dos 09 (nove) diários produzidos pelos alunos indígenas em 2016-2, uma vez que somente estes dois contêm todas as versões (primeira versão, segunda versão com a intervenção do professor e versão final) necessárias para análise, e isto pode configurar pouco domínio dos desígnios da composição textual do Diário de processo descritivo ou pouco comprometimento docente.

No capítulo seguinte apresentamos os procedimentos metodológicos necessários para esta pesquisa, fazendo uma breve contextualização acerca das ferramentas metodológicas utilizadas. Apresentamos também os sujeitos da pesquisa, delineando sua localização, língua e outros elementos significativos para a percepção dos mesmos em aspecto global. Fazemos uma breve discussão acerca das políticas públicas para formação de docentes do campo para assim chegarmos à Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, onde foram coletados os dados da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos necessários para esta pesquisa. De início, abordamos o tipo de pesquisa e abordagem, bem como a apresentação do público alvo da pesquisa e local de coleta dos dados. Em seguida, apresentamos os indígenas que vivem nas terras do estado do Tocantins, posteriormente destacamos os sujeitos da pesquisa, o povo Apinajé, exibindo sua localização, distribuição geográfica, língua e os fatores relevantes para o conhecimento deste povo em aspecto global. A seguir, discutimos as políticas para formação docente do campo, apresentando os caminhos percorridos para criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC). Discorreremos sobre a LEdoC da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Tocantinópolis, que é onde foram subtraídos os dados da pesquisa, expondo sobre a metodologia utilizada no curso, além de referenciais teóricos presentes na mesma.

Ao compreender que os indígenas vivem imersos em uma realidade completamente diferente da realidade que é imposta pela academia, principalmente quanto à produção acadêmico-científica, e que tais sujeitos sociais possuem uma língua materna própria de suas comunidades, aprendem a falar a língua portuguesa apenas quando iniciam os seus primeiros anos do Ensino Fundamental é que surgiu a necessidade de desenvolver este trabalho. Nesta pesquisa, utilizou-se o método pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativista.

Os dados do estudo foram colhidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, da UFT, *campus* de Tocantinópolis, através de análises de exemplares do “Diário de processo criativo” produzidos por estudantes indígenas colaboradores da pesquisa na disciplina de Seminário Integrador II, concluída pelos mesmos no 2º período do referido curso em 2016-2.

A pesquisa de campo consiste em como a pesquisadora observa os fatos e acontecimentos, a coleta dos dados alusivos aos mesmos é a análise e interpretação tendo por base uma fundamentação teórica apropriada, logo objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Fonseca (2012, p.23) nos enfatiza que o objetivo da pesquisa de campo é “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A pesquisa de campo não assegura técnicas exclusivas para que seja realizada a coleta de dados, uma vez que estas podem ser modificadas por diversas vezes de acordo com as precisões do trabalho que está sendo escrito. Logo, as técnicas utilizadas pelo pesquisador devem ser escolhidas e sobrepostas de acordo com a natureza dos dados que forem obtidos, e os mesmos podem ser fundamentados nos métodos quantitativos ou qualitativos. A presente pesquisa está pautada nos métodos da pesquisa qualitativa, pois ela admite obter opiniões pessoais dos participantes e estas podem ser conseguidas no seu espaço de vivência próprio.

Santos e Santos (2010) reforçam que para a pesquisa qualitativa um elemento pode ser mais bem analisado/compreendido quando pesquisado no contexto em que este faz parte. “Para apreciá-lo de forma integrada, o pesquisador deve mergulhar na realidade, procurando interpretá-la a partir da perspectiva das pessoas nela envolvidas” (SANTOS; SANTOS, 2010, p. 44). Com isso, pode ser percebido que a pesquisa qualitativa tem um caráter mais aberto e flexível tanto para quem está sendo pesquisado quanto para o pesquisador.

Nesta pesquisa utilizamos de questionários semiestruturados e entrevistas como ferramentas de coletas de dados. Estas ferramentas permitiram que pudéssemos obter dados relevantes para serem analisados, uma vez que os questionários semiestruturados consistem em “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (SANCHEZ, 2012, p.14). As perguntas utilizadas nos questionários têm caráter aberto, deixando o entrevistado livre para expor e defender seus pontos de vista.

Para fortalecer as ferramentas de coletas de dados, utilizamos entrevistas, conforme sugere Miguel (2010, p. 02):

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Acredita-se que a entrevista é realizada para que sejam descobertas histórias, sentimentos, angústias de outras pessoas, ou seja, é um encontro com a finalidade

de que o pesquisador consiga informações a respeito do pesquisado de algum assunto, por meio de uma conversa de caráter técnico.

Os participantes desta pesquisa são 09 (nove) discentes indígenas do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, *campus* de Tocantinópolis, dentre estes há apenas 01 (uma) mulher. Eles cursam o 6º período do curso focalizado em 2018-2. Os discentes indígenas participantes da pesquisa são da etnia Apinajé e suas aldeias ficam localizadas no campo, nas terras indígenas dessa etnia situadas nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento, Itaguatins, Cachoeirinha e Nazaré, microrregião do Bico do Papagaio, Estado do Tocantins.

3.1 Indígenas no Tocantins

O Estado do Tocantins tem uma vasta extensão de terras indígenas, uma vez que no mesmo há sete povos indígenas diferentes: Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela e Xerente. Cada povo indígena tem uma vasta cultura e uma história rica, cada um com histórias que contêm grandes marcas de luta pela sobrevivência e pelas terras. Cada um possui rituais e festas próprios de suas culturas tornando assim um patrimônio de diversidade.

Cada tribo indígena possui uma estrutura social e política única que lhes faz ser um povo forte e com isto o processo de crescimento torna-se gradativo. A seguir, apresentamos um mapa com a demarcação de terras dos indígenas do Estado do Tocantins disponibilizado pelo Governo do Estado.

Mapa 1: Mapa do Tocantins destacando o território indígena



Fonte: <http://www.palmas.org/tocantinsindios.htm>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Apresentamos, na sequência, o povo indígena Apinajé, pois os participantes da pesquisa aqui focalizada são Apinajé, apresentando sua localização, distribuição, língua e os fatores relevantes para o conhecimento deste povo.

3.1.1 Apinajé: participantes da pesquisa

O nome dos Apinajé contém diversas variações, sendo que o nome Apinayé ou Apinajé não é uma denominação própria desta tribo, logo é possível deduzir que o nome da tribo não faz parte de nenhuma lenda ou mitologia deste povo, mesmo assim estes hoje são denominados dessa maneira. Para as tribos dos Timbiras Orientais, estes sufixos no fim do nome yê/jê correspondem à coletividade (LADEIRA; AZANHA, 2003). A vida dos Apinajé, assim como seu nome, esta

cercada de aspectos míticos e lendários, uma vez que quase todos os aspectos da natureza têm uma explicação que completa a origem destes.

Nimuendajú (1983) relata que o nome da tribo Apinajé foi dito inicialmente na forma de pinarés e pinagés, e que é possível encontrar outros nomes dentro da própria comunidade Apinajé. Um exemplo é que os Timbiras Orientais provem o significado nome como “canto” ou “pontal”, Apinayé: “ôd”, “ôdo”; Timbira Oriental: “hot”, “hôtô”, aludindo as sedes no pontal formadas pelos rios Araguaia e Tocantins. Para o autor, “Os próprios Apinayé usam a forma “ôti” para Pontal Grande; os outros Timbira usam “hôtî Ahôtîyé”. Os Kayapó setentrionais, porém, referem-se aos Apinayé usando o termo “Ken-tug”, que significa “pedra preta” ou “serra negra” (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 8).

Já Ribeiro (2015) argumenta que os indígenas Apinajé se cognominam como “Panhîi”, uma vez que este nome é uma forma de representação para que as outras tribos possam reconhecê-los que assim como as outras comunidades indígenas estes lutam para que a sua cultura possa se manter de pé, e ainda para que haja a diferenciação entre “nós/outros” aos “cupên” (homens brancos), além deste termo fazer parte dos vocabulários dos Povos Timbira. O nome é uma ferramenta muito forte entre os Apinajé, outra questão que tem um fator bem presente é a luta pelo território. Ao meio de toda a sua história, o povo Apinajé foi distinguido por sua força, e por consistirem em índios guerreiros, e sucessivamente lutam pelas suas terras.

Albuquerque (2007) lembra que a história dos Apinajé se dá a partir da ocupação do Norte de Goiás por emissários de uma das frentes pastorais em conjunto com outra frente que se localizava e utilizava do rio Tocantins e esta era composta por remanescentes das zonas de mineração do Sul de Goiás. Nimuendajú (1983) informa que os Apinajé dizem que suas tribos são uma divisão entre os Timbiras do leste do Tocantins e os Krinkati. Na história dos Apinajé e nem nos seus relatos há uma menção de outros moradores habitando em suas terras, apenas os índios Morcegos que é uma lenda mitológica.

A homologação do território indígena Apinajé deu-se em 14 de fevereiro de 1985, por meio do Decreto da Presidência da República N° 90.690, tendo a área 141.904ha, que alarga pelos municípios de Cachoeirinha, São Bento, Aguiarnópolis, Maurilândia e Tocantinópolis. (ALMEIDA, 2015). Os Apinajé são um povo que vive concentrado nas reservas do extremo norte do Tocantins, mais conhecido como Bico do Papagaio. Este nome se dá por que quando olhado no mapa do Estado esta

região tem as características de um bico de papagaio, estas terras ficam localizadas entre os rios Araguaia e Tocantins. Os Apinajé são pertencentes da família linguística Jê, do troco linguístico Macro-Jê. No mapa abaixo pode ser visualizado o território Apinajé.

Mapa 2: Demarcação do território indígena Apinajé



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Apinay%C3%A9,+TO/@-6.2119796,-47.8136351,67979m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x92da91d6cb362365:0x80ad7095285f05a9!8m2!3d-6.1534976!4d-47.4955073>. Acesso em: 27 ago. 2018.

As terras tradicionais dos Apinajé se alargavam na distância entre os rios Tocantins e Araguaia até a bacia do rio Mumbuca (afluente do Tocantins) e na cachoeira dos Martírios (rio Araguaia). Para a demarcação/ocupação destas terras, os Apinajé envolveram-se na economia, costumes e também nas desavenças com os considerados “civilizados” (NIMUENDAJÚ, 1983).

Da Matta (1976) salienta que a ocupação do território indígena Apinajé, mesmo com seu processo ocorrido de forma lenta, causou fortes impactos na população da tribo, uma vez que a mesma em menos de um século teve seu número reduzido de forma drástica. O autor ainda destaca que a área de ocupação foi uma área com pouco valor econômico e este fator protegeu os Apinajé de um

processo atropetado de envolvimento com as pessoas da região e com isto estes tiveram tempo necessário para se recuperar da sua despovoação.

Antes de o território indígena Apinajé ser demarcado havia apenas duas aldeias: São José e Mariazinha. Logo, os indígenas desta etnia eram distribuídos entre estas. Após a demarcação, os Apinajé se subdividiram, ocupando assim todo o território que a eles pertence. Desta forma, novas aldeias foram sendo criadas e com isto estes passaram a ter um maior controle sobre a reserva (ALBURQUERQUE, 2007). Abaixo, a Tabela 1 descreve as aldeias registradas no Sistema Especial de Saúde Indígena (SESAI) com suas respectivas populações:

Tabela 1. Aldeias Apinajé

ALDEIAS	POPULAÇÃO
Abacaxi	89
Aldeinha	63
Águas Limpas	17
Areia Branca	82
Bacaba	48
Bacabinha	50
Bacuri	47
Baixa Funda	61
Barra do Dia	32
Boi Morto	91
Bonito	93
Botica	142
Brejinho	73
Brejão	37
Cipozal	18
Cocal Grande	78
Divisa	36
Formiga	17
Furna Negra	40
Girassol	130
Inhuma	10
Macaúba	64
Mariazinha	231
Mata Grande	189
Morro Grande	20
Olho d'água	19
Palmeiras	156
Patizal	67
Pintada	54
Prata	113
Pêpxà	30
Recanto	52

Riachinho	42
Serrinha	55
São José	305
São Raimundo	88
Veredão	69
Total: 37 aldeias	2.808 indígenas

Fonte: Dados cedidos pelo Sistema Especial de Saúde Indígena (SESAI) de Tocantinópolis em Agosto de 2018.

Na tabela acima, as aldeias têm sua população somada de acordo com os indígenas que estão cadastrados no sistema do SESAI, sendo que o total de aldeias como pode ser visualizado na Tabela 1 é de 37 (trinta e sete), que são somente as aldeias cadastradas. Porém, existem outras aldeias espalhadas pela reserva que contém um número muito pequeno de indígenas, logo essas pessoas são cadastradas em conjunto com outras aldeias. Em conversa com o presidente da Associação União das Aldeias (PEMPXÀ), este salientou que o território indígena é composto por aproximadamente 44 aldeias. Os dados da tabela foram obtidos mediante pesquisa *in loco* no Sistema Especial de Saúde Indígena (SESAI-TO), em agosto de 2018.

As terras indígenas são compostas por matas ciliares e campos cerrados, as mesmas não possuem colinas; seus ribeirões têm suas margens cobertas pelas matas ciliares, com várias árvores. Em partes da reserva podemos encontrar a mata ainda preservada e esta é coberta por uma variedade de plantas frutíferas como bacaba, bacuri, juçara e o babaçu. Em meio a toda a robustez das árvores, o babaçu é a que se sobrepõe, o mesmo têm uma relevância muito grande para os Apinajé.

Imagem 1: Aldeia Furna Negra



Fonte: Pesquisa da autora (2018).

Dos babaçuais os Apinajé extraem a amêndoa para produção do azeite, que serve para preparação dos alimentos, da casca do coco do babaçu se faz o carvão para cozinhar, as palhas são transformadas em lindos adornos, telhado para as casas, seus talos também servem para a divisão das casas, ou seja, toda a palmeira do babaçu é utilizada dentro da reserva indígena. Almeida (2015, p. 09) enfatiza que ainda podemos encontrar outras árvores frutíferas, sendo estas “caju, manga, cajá, pequi, murici, dentre outras, que servem como alimentação, sendo que alguns desses produtos são comercializados na cidade de Tocantinópolis, gerando uma renda complementar para os indígenas.”

3.2 Políticas para formação de docentes do campo

A Licenciatura em Educação do Campo foi implementada no país no ano de 2007, por intermédio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Trata-se de uma política de caráter emergencial desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), para atender as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, tendo como parceiros nesta luta ONGs, intelectuais e universidades (COSTA, 2016a). O Procampo é uma política de formação de docentes, que foi implementada por meio da coação e das reivindicações apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo (MOLINA, 2015).

A aprovação do Procampo e o reconhecimento de uma formação inicial para o docente do campo ajudam a trazer para o cenário educacional questões até então silenciadas. Com o Procampo é possível dizer que a política educacional ganha uma nova estrutura. Isso não significa entender este programa a partir de uma visão ingênua e romântica em que somente os interesses da população do campo será garantido ou que é uma estratégia do Estado para dizer que assegurará o direito dos sujeitos do/no campo, muito embora represente uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2011-2010) (COSTA, 2016a, p. 107).

A luta por uma política pública para a Educação do Campo vem sendo conduzida desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, sendo a maior exigência uma política pública que fosse única para dar apoio e abonar a formação de docentes do próprio campo, tornando-se a prioridade nas reivindicações do Movimento (MOLINA, 2015). Estes queriam uma formação de docentes, que fossem capazes de contribuir com a

edificação da Educação do Campo, lutando contra o modelo hegemônico, assim tendo uma educação que valorize a heterogeneidade e a diversidade do campo. (COSTA, 2016b).

A luta para se ter uma formação própria para professores do campo se dá a partir da visão de que os professores formados para lecionar nos anos iniciais ou até que estão em serviço não estão prontos para atender as peculiaridades e a heterogeneidade do campo: “fazer a integração entre os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade, do local, do campo.” (ALENCAR, 2010, p. 223-224).

Em contrapartida a estas reivindicações, o MEC convidou um grupo de pesquisadores vinculados às universidades e aos movimentos sociais para construir e apresentarem um projeto concreto de formação de educadores/as do campo. Esse grupo estruturou a conjectura do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), determinando diretrizes, princípios, metodologias, sujeitos atendidos, forma de implementação e instituições responsáveis pela execução.

A proposta de criação do curso de LPEC iniciou um debate, assim surgindo vários questionamentos como: qual seria o perfil do profissional a ser formado? Qual a realidade que este profissional iria atuar? Como iria se organizar? E qual seriam as competências necessárias para este atuar nas escolas do campo? Outro questionamento foi sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que orientaria essa formação, o resguardo legal, entre outros aspectos relativos à conjuntura do campo (COSTA, 2016a). Toda a luta por esta política pública voltada para a Educação do Campo se dá na necessidade e objetivo de formar educadores capazes de reconhecer as reais necessidades de uma Educação Básica no campo, e que esta deve ser fortalecida e ampliada.

Com isto, as LPEC devem ter uma matriz curricular própria, assim superando o modelo já aderido pelas universidades e criar e por em prática uma formação multidisciplinar por área de conhecimento, utilizando-se o regime de alternância pedagógica. Molina (2015, p. 153) observa que há três dimensões para edificação do perfil de habilitação da LPEC, sendo estas “a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos comunitários”. E a partir destas dimensões se arquitetou perspectivas como a de

[...] promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno. (MOLINA, 2015, p.153).

Esta organização das LPEC por área de conhecimento se justifica também pelo fato de que seria inexecutável abonar escolas de Educação Básica completa nas comunidades do campo nos modelos do currículo das licenciaturas disciplinares, pois esta formação por área de conhecimento deve ampliar-se tendo como objetivo maior orquestrar ações que cooperem para ultrapassar a desintegração do conhecimento, cunhando, sugerindo e agenciando “ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola” (MOLINA, 2015, p.153).

A partir da consciência de que a realidade do campo necessita de um profissional, docente, com uma formação mais ampla, ou seja, uma formação multidisciplinar, teve-se a necessidade de repensar os conteúdos, bem como o tempo, espaço, propostas metodológicas, após este pensar decidiu-se por organizar as LPEC em regime de alternância pedagógica, como já mencionado. Este regime compreende-se em dois momentos: Tempo Universidade (TU) ou Tempo Escola (TE), como alguns autores gostam de chamar, e Tempo Comunidade (TC), e esta organização teve por base a experiência dos cursos do PRONERA (COSTA, 2016a).

Tal estratégia de oferta objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter de abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização, bem como intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos do campo nesse nível de ensino reforce a alternativa de deixar a vida no território rural, conforme consta na matriz da LEdoC (MOLINA, 2017, p. 596).

Com a criação deste curso destinado aos povos do campo, com metodologias e estratégias capazes de abarcar todo esse povo, além de contribuir para uma extensão da Educação Básica nas escolas do campo, com isto logo teremos a superação da longa jornada de desvantagens educacionais que os povos do campo têm em sua história, possibilitando assim que a política educacional voltada para os povos do campo ganhe uma nova estrutura. O campo que antes era apenas local

que servia matéria-prima, agora passa a ter direito e ser espaço de vida, história e memória. Todavia, ainda não se acabou de vez a imagem de que o campo é produtor primário, essa identidade ainda permanece viva na cabeça daqueles que lutam pelo agronegócio. Mas a mudança é que os indivíduos do campo, produtores de matéria-prima, também agora são vistos como sujeitos produtores de vida e história (COSTA, 2016a).

Com toda esta metódica, nasceu o curso de LPEC, fundamentado de maneira legal na LDB (Lei nº 9.394/1996); Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC); Parecer CNE/CEB nº 09/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Costa (2016a) lembra que para criação imediata deste programa o MEC solicitou por intermédio de uma carta-convite às universidades públicas que já tinham experiências com a formação de educadores do campo para arraigar o Projeto Piloto do curso de LPEC. Esta carta foi enviada para sete universidades federais, e destas somente quatro (UnB, UFMG, UFS e UFBA) aceitaram a ampliar o referido curso no mesmo ano da solicitação. A partir das experiências destas universidades com o Projeto Piloto, o MEC lança em 2008 o Edital nº 02/2008, solicitando as IFES apresentem projetos de iniciação da nova licenciatura (LPEC). Com a mesma esperança, o MEC lançou o Edital nº 09/2009.

Estes editais focalizam como objetivo do Procampo sustentar e promover “projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações” (BRASIL, 2008, p. 1). Com a publicação destes editais, o MEC torna pública, em domínio nacional, a fundação do Procampo e consagra assim uma política única de formação para os/as educadores/as do campo (COSTA, 2016a).

As licenciaturas são fundamentais e importantes ferramentas de luta por políticas e as LEdoC são um grande exemplo de uma política que permitirá a ampliação da rede de escolas públicas no campo, com isto a expansão das ofertas da educação básica para os povos do campo será maior. Estas licenciaturas têm como desafio “[...] ultrapassar a barreira da oferta dos anos iniciais e ampliar a

própria concepção do direito à educação que os movimentos sociais e sindicais do campo vêm construindo na processualidade histórica, demarcada a partir da década de 90” (COSTA, 2016a, p.295). No próximo tópico trataremos a dinâmica de criação e funcionamento da LPED que é base para a obtenção dos dados para este trabalho.

3.2.1 Geração de dados: LEdoC de Tocantinópolis

A Universidade Federal do Tocantins – UFT, levando em consideração questões pertinentes referentes à Educação do Campo e todo o histórico de desigualdade que os povos do campo vêm passando ao longo de todos os anos e considerando as demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestadas através de associações comunitárias do Bico do Papagaio, que abrange 25 municípios, no ano de 2012, participou do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, lançado pelo MEC.

Este edital tinha como objetivo ampliar o número de vagas para os cursos já existentes e escolher mais 32 IES para formar 34 novos cursos, direcionados para a formação dos professores do campo. Tendo a proposta da matriz curricular organizada de forma multidisciplinar com os componentes curriculares voltados para quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias (ALMEIDA, 2016).

A UFT, Campus de Tocantinópolis, fez sua proposta para ofertar o curso de Licenciatura em Educação do Campo: área de Códigos e Linguagens com habilitação em Artes e Música. Os atos legais de reconhecimento do curso são a Resolução nº 10/2013 CONSUNI/UFT, publicada em 25 de setembro de 2013 e o Edital SESUC/SECADI 02/2012, publicado em 31 de agosto de 2012. O Campus que abrigou o curso está situado na microrregião do Bico do Papagaio, Norte do Estado do Tocantins, sendo esta cidade situada na divisa do Estado do Tocantins com o Estado do Maranhão, tendo às margens do Rio Tocantins entre estes Estados, estando a 530 km da capital tocantinense, Palmas. Assim, o curso **comprenderia** toda a Região do Bico do Papagaio, que faz divisa com Sudoeste do Maranhão e Sudeste do Pará.

Tendo o curso seu direcionamento para os povos do campo, o mesmo busca a participação de todos os povos: agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas,

pescadores artesanais, assentados e reassentados da reforma agrária, acampados, quilombolas, indígenas, dentre outros. O curso busca a valorização do ensino nas escolas do campo e nada melhor que os próprios moradores do campo busquem essa valorização do ensino, uma vez que estes terão a compreensão do valor real do seu povo, pois o curso sempre busca valorizar a identidade de cada um.

Criado em 2014, o curso hoje (2018-2) conta com 04 (quatro) turmas: 2º, 4º, 6º e 8º períodos. A escolha da área de Código e Linguagens deste curso se deu pela “[...] necessidade de suprir a oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em todas as áreas de conhecimento para que as escolas do campo tenham educadores camponeses habilitados nas diversas áreas.” (SILVA et al., 2017, p. 79). A matriz curricular do curso se dividi em três núcleos de conteúdos: Núcleo Comum, que une os elementos necessários para a construção de habilidades de docências necessárias para a formação do educador, evolução da linguagem oral e escrita, pesquisa, percepção da realidade agrária do Brasil e da Região Amazônica; Núcleo Específico, que concentra conhecimentos alusivos ao campo das artes e música; e Núcleo de Atividades Complementares, que abrange atividades de extensão, pesquisa, monitorias, estágios, visitas de campo e participação em eventos (UFT, 2016).

O curso funciona em caráter regular e atendendo aos requisitos postos pelo MEC, o projeto do curso compreende a relação sociocultural dos indivíduos do campo e trabalha com a alternância pedagógica: Tempo Universidade (TU) ou Tempo Escolar (TE) e Tempo Comunidade (TC). Com esta proposta de ensino é levado em consideração a educação como intrínseca à realidade específica do seu aluno, assim também é facilitado o acesso e permanência dos professores-alunos do curso, logo estes e outros alunos não necessitarão continuar no dilema de escolher entre a educação e sua vida no campo.

O TU ou TE constitui em atividades na instituição que compreendem a parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador. As atividades do TC são realizadas no meio de vivência dos alunos, comunidade, espaço socioprofissional, com a finalidade de que eles possam refletir sobre os problemas, textos e demais questões discutidas no TU, os alunos socializam com a comunidade (local de morada) e colegas tudo o que foi debatido em sala de aula e levantam hipóteses acerca de possíveis soluções para os problemas. Estas socializações são trazidas

para sala de aula, a cada retorno para o TU, através de discussões e socializações (UFT, 2016).

Pode-se perceber a alternância pedagógica reforçada por meio da disciplina de Seminário Integrador, que conta com 30 horas, a mesma é desenvolvida em encontros gerais e de grupos no decorrer do TU, onde são realizadas as reflexões entorno das experiências vividas no TC. Assim, é possível que haja um sistema de Alternância onde algumas horas são dedicadas excepcionalmente para reforçar a conexão entre os dois tempos de formação (TU-TC) (SILVA et al., 2017).

A disciplina de Seminário Integrador funciona em todos os períodos do curso - I a VIII – e a cada semestre ocorre a escolha de um tema gerador para ser trabalhado com os discentes. Este tema sempre deve estar em consonância com as disciplinas do período o qual a turma está. Para esta pesquisa, foram coletados os trabalhos produzidos no ano 2016-2 pela turma que hoje (2018-2) está no 6º período, que foi o Seminário Integrador II com o tema gerador “Vida em Imagem e Som”, onde os alunos produziram um vídeo de um minuto e um Diário de processo criativo.

Nesse sentido, o próximo capítulo traz as análises dos dados coletados na disciplina citada acima, buscando compreender o processo de correção dos diários de processo criativo considerando os seguintes elementos: (1) Marcas de reescrita; (02) Análise/intervenções do orientador; e (03) Aspectos linguísticos.

4 LETRAMENTO ACADÊMICO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR ALUNOS INDÍGENAS

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados gerados/coletados na pesquisa, como o processo de produção do gênero Diário de processo criativo. Na primeira seção, caracterizamos a disciplina na qual foi produzido o gênero a ser analisado e qual a finalidade deste gênero para os discentes do curso focalizado. Nas análises do Diário de processo criativo levamos em consideração as seguintes categorias: (1) Marcas de reescrita; (2) Análise/intervenções do professor-orientador; (3) Aspectos linguísticos. Na sequência, retomamos o conceito de Letramento acadêmico e na última seção apresentamos os desafios encontrados pelos alunos indígenas no decorrer de sua formação na universidade, especialmente no que diz respeito ao letramento acadêmico.

4.1 O Seminário Integrador (SI)

Cada Licenciatura em Educação do Campo tem uma estrutura única e se organiza da forma que melhor atenderá o seu público alvo. Em cada região os povos do campo se organizam de uma maneira; a Licenciatura em Educação do Campo, foco da pesquisa, é baseada nos princípios freirianos, que busca promover uma educação libertadora a partir do contexto social que os indivíduos vivem, fazendo assim a ligação entre o acadêmico e o social nos processos formativos. Para concretizar tal ligação, foi criada a disciplina de Seminário Integrador (SI), sendo que esta tem a finalidade de integração semestral entre as demais disciplinas, o que acaba deixando de lado o modelo tradicional posto nas licenciaturas comuns.

A disciplina de SI funciona da mesma maneira que as outras. Porém, a carga horária da mesma é de 30 horas, dividindo-se em 15 horas de TU e 15 horas de TC. O curso focalizado possui 08 (oito) períodos e cada um destes possui uma disciplina de SI que aborda temas diferentes, sendo que estes temas têm a finalidade de ser a ligação entre as demais disciplinas ofertadas no semestre. No decorrer do TU, os docentes se organizam e cada um assume uma turma do curso, estes realizam encontros com sua turma. Os encontros são para discussão e elaboração dos trabalhos/pesquisas que serão realizadas no TC pelos estudantes e também para avaliar os dados que forem coletados. As atividades encaminhadas para o TC

possibilitam que o discente desenvolva suas habilidades de pesquisador, além de cada tema trabalhado na disciplina de SI possibilitar que se tenha o diálogo entre os conhecimentos universitários e camponeses, o que favorece a edificação de novos saberes (UFT, 2016).

A ementa da disciplina SI diz que esta é um “Espaço de diálogo interdisciplinar para discussão das atividades realizadas no bloco. Assim como preparação do instrumento de pesquisa para o tempo comunidade envolvendo todos os docentes e discentes do bloco.” (UFT, 2016, p. 49). Logo, esta disciplina é o “estopim” para que haja de fato a interdisciplinaridade e que ocorra a integração entre as áreas de conhecimento que são trabalhadas no curso, ou seja, esta é a disciplina que concretiza a harmonia entre o saber acadêmico e o saber trazido pelos educandos de seu meio social, de suas vivências.

A obtenção dos dados deu-se ao longo do desenvolvimento das atividades da disciplina de SI II, de 2016-2, da turma que em 2018-2 está no 6º período. No Plano desta disciplina, consta que a mesma tem como objetivos:

Dar condições adequadas aos educandos do curso para que estes reflitam sobre Educação do Campo, sua pedagogia, a realidade das comunidades camponesas, logo interligando o conhecimento científico com o conhecimento que circula no espaço camponês em seus diferentes aspectos;
Elencar no curso a concepção da importância do TC concretizado no ambiente socioprofissional do discente para formação integral;
Propiciar um espaço para socialização das atividades realizadas e montar um roteiro para coleta de dados das pesquisas a serem realizadas no TC;
Pesquisar temas vinculados às comunidades, bem como sobre os problemas ligados à Educação do campo no espaço socioprofissional do aluno;
Produzir material audiovisual sobre o tema gerador “Vida em imagem e som”;
Socializar com o corpo docente/discente experiências vivenciadas e resultadas de pesquisas desenvolvidas sobre o tema “Vida em imagem e som”. (SILVA, 2016, p. 01).

Logo, um dos trabalhos propostos nesta disciplina constitui-se na produção de um audiovisual de um minuto, tendo como tema gerador “Vida em imagem e som”. A partir deste tema, cada discente (em grupo ou individual) deveria delimitar o tema, abordando dados/questões referentes às comunidades nas quais os discentes habitavam na época para desenvolvimento da pesquisa e produção do audiovisual. Isso, evidentemente, proporcionou um momento de pesquisa, registro e primeira produção artística dos discentes do curso (SILVA; PAULA; BONILLA, 2016).

A escolha do formato audiovisual se mostrou adequado para essa atividade por permitir que a síntese – tanto no que diz respeito à habilitação de caráter artístico do curso (que envolve artes visuais e música), como ao reconhecimento de posições de caráter sociocrítico e pedagógico relacionado à realidade percebida pelos discentes – ao ser exercitado, articulasse valores conceituais éticos e estéticos capazes de colocar a construção de imagens no cerne do debate de uma arte advinda, oriunda ou instalada no campo, ou para ele orientada. (SILVA; PAULA; BONILLA, 2016, p. 25).

Além da produção dos vídeos, os discentes deveriam escrever o Diário de processo criativo, no qual consta todo o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a ideia deste processo é que seja escrita toda a trajetória da pesquisa no tempo de desenvolvimento, da visão inicial da ideia do projeto até sua conclusão final, desta forma, servindo como uma estrutura para visualização de todos os passos da obra. Além disso, nesse diário são registradas todas as eventuais mudanças no decorrer do processo de criação e enfatiza os reais motivos para tais mudanças, assegurando uma assimilação de todo o processo de criação e não somente o resultado estético da produção, mas também as implicações éticas aos quais convieram ao criador para as decisões tomadas (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016). Segue um quadro que traz os eixos norteadores da produção do Diário de processo e respectivas etapas:

Quadro 1 - Eixos norteadores da produção do Diário de processo criativo

<p>Apresentação: Proposição da ideia principal.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre o quê eu quero falar? (Recorte ou Delimitação da Ideia/Tema escolhido) • Argumento (Justificativa; Referências; Inspirações; etc.). • Sinopse (Síntese da ideia capaz de contemplar o tema a partir do argumento) • Finalidade da Produção (Qual seu ponto de vista sobre o tema? Por que é importante falar sobre isso? O que você quer discutir com esse trabalho?). • Público-Alvo (A quem se destina a sua produção? Qual o perfil do público-alvo? O que ele já sabe e o que ele não sabe sobre o tema?). • Formato (Qual formatação definirá sua produção: videoclipe? Documentário? Animação? Etc.). • Roteiro (Texto que servirá de base para sua produção). • Planilha de Pré-Produção (Especificação e Quantificação de equipamentos; Número total de pessoas a serem envolvidas na produção; Locações; Objetos de Cena; Detalhamento das Equipes de trabalho; Deslocamento; Seleção de atores; Datas de ensaios; Agendamento de gravações; Autorizações; etc.). • Diário de Produção (O que ocorreu durante as gravações? Quais problemas surgiram? Quais estratégias foram articuladas para a resolução dos problemas encontrados?). • Diário de Pós-Produção (Detalhamento do tratamento e montagem dos sons e imagens captados durante as gravações: quais equipamentos, mídias, programas de edição audiovisual foram utilizados, etc; Apresentação dos critérios que embasaram as escolhas para a composição da produção).

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Todos os passos para a produção do vídeo foram registrados no Diário de processo criativo pelos discentes, logo este foi produzido ao mesmo tempo em que o vídeo. Estes diários tinham como objetivo “[...] acumular os registros relacionados ao percurso e às experiências vivenciadas durante a produção, compreendidas desde a concepção da ideia original à exibição pública do material audiovisual.” (PAULA; BONILLA; SILVA, 2016, p. 177). Os diários proporcionaram para os educandos uma experiência única, onde estes puderam relatar partes/momentos que não couberam no vídeo e assim todos (professores e colegas de turma) poderiam conhecer mais profundamente um pouco da comunidade de cada um dos discentes da turma de 2º período de 2016. Deste modo, esta atividade foi uma importante forma de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, entrelaçado com conteúdos, técnicas de criação e produção artísticas em um único item.

A documentação de tudo ao que se refira ao processo criativo é largamente utilizada na área das artes, seja nas artes cênicas (especialmente vinculada ao teatro, à dança, ao dança-teatro, à ópera, e outras vertentes ocorridas durante o século XX) ou nas artes visuais (aplicada, sobretudo às linguagens do cinema e do vídeo), onde tais registros configuram parte importante para o entendimento da organização dos processos inerentes ao trabalho de realização em si dos objetos de arte (nesse caso, as obras videográficas realizadas pelos discentes). O processo, ao ter a devida notação e registro, pode ser mais facilmente analisado a posteriori e retomado sempre que se faça necessário, sem que aconteçam perdas substanciais das informações e procedimentos técnicos para o futuro aprimoramento em novas produções que venham a ser realizadas. (SILVA; PAULA; BONILLA, 2016, p. 28)

A proposta da atividade concebe um esforço de relacionar diversos saberes, proveniente dos campos das artes, músicas e linguagens, pois a atividade, através das produções, buscou elencar a proposta de formação da Pedagogia da Alternância (SILVA; PAULA; BONILLA, 2016). Por sua vez, a produção do vídeo deveria seguir a proposta apresentada na Imagem 2:

Imagem 2 - Esboço do Audiovisual



Fonte: Silva, Paula e Bonilla (2016, p. 24).

Para a construção dos vídeos, os discentes tiveram que utilizar/lidar com dispositivos de captação, programas de edição de vídeos que muitos ainda não tinham tido contato. Para a familiarização com estas tecnologias, os discentes tiveram oficinas e, além das oficinas, os discentes indígenas contaram com o auxílio das monitoras do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI¹) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, da UFT, para auxiliá-los na construção da sua produção. Como a produção do audiovisual determinava que houvesse uma delimitação no tema proposto, os discentes realizaram um recorte da realidade local e assim construíram o roteiro do trabalho, delimitando imagens, textos e sons, uma vez que não fazendo isto as metas exigidas pela equipe de docentes não seriam atingidas (SILVA; PAULA; BONILLA, 2016). Abaixo a Tabela 2 demonstra os temas escolhidos pelos alunos indígenas da turma do 2º período de 2016-2.

Tabela 2 - Temas da produção audiovisual dos alunos indígenas

Tema	Aluno
1.A pintura extraída a partir do fruto jenipapo.	C
2.Ritual em homenagem aos mortos na Aldeia São José (Corrida de Tora), Tocantinópolis-TO.	I
3.Ritual do corte de cabelo.	H e E
4.Medicina da Aldeia São José, Tocantinópolis-TO.	D
5.A importância das plantas medicinais.	F
6.Processo de produção da farinha de mandioca na Aldeia	G

¹ O Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) tem como objetivo auxiliar e promover a inclusão dos alunos indígenas nas práticas de ensino, pesquisa e extensão, logo fornecendo meios para que a permanência e eficácia sejam certas.

Pintada.	
7.A importância do pé de babaçu para os Apinajé.	R
8.O povo Apinajé e o movimento social e indígena.	A

Fonte: Pesquisa da Autora (2018).

Pode ser observado que todos os temas buscam resgatar a cultura Apinajé. O Tema 1 trata de um fruto que é um marco na cultura Apinajé, o jenipapo, pois é com este fruto que são feitas todas as pinturas que contêm um histórico/importância na história de vida/luta dos Apinajé. Já o Tema 2, trata de um ritual tradicional deste povo, que é realizado após um ano da morte da pessoa que está sendo homenageada. Desta maneira, tem toda uma cosmologia envolvida, da mesma maneira é o Tema 3. Os Temas 4 e 5 salientam a importância que as plantas têm para os indígenas Apinajé, sendo que tais plantas, muitas das vezes, substituem o remédio que é oferecido pelas unidades básicas de saúde.

O Tema 6 aborda um modo de subsistência. Por sua vez, o Tema 7 discute a importância de uma das plantas que tem toda uma simbologia, uma vez que da mesma se subtrai diversos elementos para a arrecadação, renda e subsistência. O Tema 8 focaliza as lutas e manifestações dos povos indígenas Apinajé. Estes temas surgiram de uma maneira com uma importância/relevância que se não fosse através da disciplina SI, em outros termos, talvez não tivessem sido alcançados.

4.2 A produção escrita do gênero e o trabalho docente

O Diário de processo criativo é dividido em duas partes, a primeira é composta apenas da apresentação do diário, já segunda se subdivide em onze partes, em cada uma delas os acadêmicos devem expor sua opinião sem necessitar se embasar em algum autor, conforme eixos norteadores apresentados no Quadro 1. Neste diário, os acadêmicos puderam, no desenrolar do texto, registrar ideias, opiniões acerca da realidade que eles vivem. Como os temas escolhidos abarcam a realidade de todos, eles conseguiram expor seus sentimentos de uma forma geral e sobretudo conseguiram registrar fatos advindos do cotidiano.

A produção dos dois diários, que aqui serão analisados, foi orientada por um professor da área da Linguagem, graduado em Letras - Licenciatura plena em Português-Inglês pela Universidade do Tocantins, especialista em Leitura e Produção Escrita,

mestre e doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Considerando que uma análise pode mostrar vários aspectos de um texto, preferimos levar em consideração ao analisar estes 02 (dois) diários as seguintes categorias: (1) Marcas de reescrita; (02) Análise/intervenções do orientador; (03) Aspectos linguísticos.

A construção desse gênero possibilita uma aproximação das relações entre elementos/conhecimentos da instituição acadêmica e da realidade social dos produtores, neste caso, os discentes indígenas. Mediante a construção do diário, os acadêmicos tiveram a oportunidade de conhecer novos aspectos da própria vida social e cultural, assim tendo conhecimento da organização do conhecimento empírico e científico, impulsionando várias práticas sociais dos diferentes campos de conhecimentos que esses indivíduos fazem parte. Conforme já enunciamos, serão analisados apenas dois (02) diários, dos alunos **C** e **G**. Abaixo, ilustramos a seção “apresentação” do Diário de processo criativo do aluno G:

Este vídeo ira mostra todos os passos do processo de produção de farinha de mandioca, a farinha é muito boa, pois serve para nos alimentar, se nós não planta a mandioca não vamos ter farinha para o sustento da nossa família, junto com o plantio da mandioca também plantamos outros tipos de legumes como abobora, batata doce etc. A plantação nos da muito trabalho, as dificuldades são muitas, mas se não plantarmos não vamos ter o que comer. Este vídeo irá mostra um pouco da realidade de como nos fazemos à farinha para o nosso consumo. (Diário aluno G)

Considerando que uma apresentação/introdução de um trabalho acadêmico deve conter apresentação do tema, justificativa, objetivo, ideia central e metodologia apresentados em parágrafos separados, na apresentação escrita pelo aluno G é perceptível apenas uma pequena apresentação do que consta no vídeo produzido pelo mesmo discente e não o que constará no diário. Nota-se também que o aluno escreveu as palavras utilizando o modo falado, a variedade popular da língua, esquecendo-se de fazer algumas concordâncias, assentos e pontos necessários para boa formulação dos períodos.

A seguir veremos a intervenção do professor orientador no texto citado:

Imagem 3 – Intervenções no Diário do aluno G

1. Apresentação

Este vídeo ~~ira-irá mostra-mostrar~~ todos os passos do processo de produção de farinha de mandioca. ~~a-A~~ farinha é muito boa, pois serve para nos alimentar, se nós não ~~planta~~ ~~plantamos~~ a mandioca não vamos ter farinha para o sustento da nossa família. ~~junto-Junto~~ com o plantio da mandioca também plantamos outros tipos de legumes como ~~aboboraabóbora~~, batata doce etc. A plantação nos ~~da-dá~~ muito trabalho, as dificuldades são muitas, mas se não plantarmos não vamos ter o que comer. Este vídeo irá ~~mostra-mostrar~~ um pouco da realidade de como ~~nos-nós~~ fazemos ~~à-a~~ farinha para o nosso consumo. |

[C6] Comentário: Escreva um parágrafo aqui apresentando ao leitor:
- Contextualização da proposta da pesquisa, como Universidade, Curso, disciplina; tema da pesquisa, para produção de que, etc.

[C7] Comentário: Para excluir este tipo de correção, click sobre a palavra ou letra rescrita com o ponteiro direito do mouse. Aparecerão várias opções na caixa de diálogo. Seleccione "ACEITAR EXCLUSÃO OU ALTERAÇÃO".

[C8] Comentário: Agora escreva dois parágrafos para:

- Situar/Caracterizar o local/comunidade em que a pesquisa foi desenvolvida. A comunidade fica onde? Em qual município? É um distrito? Bairro? É a cidade inteira?;

- Explicar como o trabalho está organizado, quantas e quais são as partes do trabalho nas seções seguintes.

Fonte: Colaborador G, Diário 1, 2016, p. 04.

É necessário que o professor-orientador possa esclarecer da melhor maneira possível e com sugestões apropriadas, o que de concreto se pretende com a escrita da produção do texto e em todas as etapas deste texto. Menegassi (2003, p. 55-56) pontua que a fase de reescrita é de suma importância e argumenta que a direção seja dada “ao aluno como um objetivo certo para a construção do texto”, ressaltando ainda que “saber dosar e saber apresentar a finalidade da produção escrita é de competência do elaborador do comando, no caso, o professor”. Assim, de acordo com o autor, o professor-orientador tem a missão de orientar todo o procedimento de produção do texto, explanando claramente qual a finalidade do texto, a originalidade de cada gênero, deixando claro qual é o papel do professor no percurso do trabalho para que no final se tenha uma escrita eficaz.

Como o diário foi enviado por meio do correio eletrônico, sendo escrito no editor *Microsoft Office Word*, as correções/intervenções do professor-orientador vieram inseridas no corpo do próprio texto. Nas intervenções do professor-orientador, em alguns comentários o mesmo deixa claro o que deseja que seja feito no texto, já em outros, utiliza-se de perguntas para que o aluno possa refletir. Ao utiliza-se da interrogação, como no comentário “- Situar/Caracterizar o local/comunidade em que a pesquisa foi desenvolvida. A comunidade fica onde? Em qual município? É um distrito? Bairro? É a cidade inteira?”, o docente cria um diálogo entre professor-orientador e aluno. No caso desta orientação, o professor-orientador ao utilizar-se da interrogação para suas intervenções o mesmo criou um

diálogo direto com seu orientando, uma vez que de alguma forma pediu uma resposta. Na sequência, apresentamos a versão reescrita do texto da Imagem 3, conforme intervenções do professor-orientador:

O vídeo que será apresentado no decorrer deste texto faz parte de uma proposta da disciplina Seminário Integrador II, do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, o qual estou cursando. O tema proposto para produção de um vídeo de um minuto denomina-se “Vídeo em imagem e som”.

Eu sou ..., sou casado, tenho três filhos e moro na aldeia Pintada, onde a produção de farinha é bastante importante para a subsistência dos que nela moram e por isso irei mostrar como se faz para que outras pessoas possam aprender.

O vídeo irá mostrar todos os passos do processo de produção de farinha de mandioca. A farinha é muito boa, pois serve para nos alimentar, se nós não plantamos a mandioca, não vamos ter farinha para o sustento da nossa família. Junto com o plantio da mandioca também plantamos outros tipos de legumes, como abóbora, batata doce etc. A plantação nos dá muito trabalho, as dificuldades são muitas, mas se não plantarmos não vamos ter o que comer. Este vídeo irá mostrar um pouco da realidade de como nós fazemos a farinha para o nosso consumo.

A aldeia Pintada fica à aproximadamente 30 km da cidade de Tocantinópolis, onde encontram-se 20 famílias. Por ser tão longe, não temos acesso a transporte facilmente e, às vezes, temos que deslocarmos para a aldeia São José para poder pegar o transporte, e assim poder vir à cidade. A aldeia Pintada não tem energia, posto de saúde e escola; sem todos esses serviços públicos, é necessário irmos para outras aldeias para poder utilizá-los. A comunidade da aldeia sobrevive apenas da roça.

Este trabalho está organizado em dez partes, onde será explicado cada parte da produção e o porquê foi escolhido o tema para produção do vídeo. Será explicado cada passo da produção e quais as dificuldades encontradas para poder realizar este vídeo e também porque é importante a produção de farinha para a minha comunidade. (Diário aluno G)

Como pode ser observada, toda a estrutura do texto na versão final, após a intervenção do professor-orientador, mudou completamente, apresenta todos os pontos que devem conter em uma apresentação, assim apresentando uma apresentação coerente com o meio acadêmico. Apresenta um padrão de linguagem escrita conforme estabelece a ortografia oficial. No momento da reescrita, o aluno G teve a oportunidade de refletir e ser crítico na sua própria prática. Tudo isso corrobora para que os alunos alcancem sucesso sob o ponto do letramento acadêmico, o trabalho docente em atividades envolvendo a produção de textos (escritos e orais) é fundamental. No diário do aluno **C**, podemos encontrar os mesmos erros de ortografia e pontuação encontrados no trecho acima do diário do aluno G ilustrado na Imagem 3. Abaixo, segue um trecho do Diário de processo criativo do aluno C:

Imagem 4 – Intervenções no Diário do aluno C

A pintura (fotografia 02) com jenipapo é ~~usado-usada~~ em disputa territorial e guerras em busca de espaço. ~~o nós-Nós~~ também ~~pinta-pintamos~~ todo o rosto não para sermos identificados. O jenipapo também é como um fruto. ~~o~~ serve para comer e fortificar, mas os indígenas não ~~o comem comem~~. A pintura com jenipapo vai muito além de ser somente pintado. ~~ela-Ela~~ significa a busca de algo ou manifestação. A pintura ~~somente por si só~~ é algo pequeno do que podemos mostrar. ~~o~~ ser índio é ser livre, ser índio é respeitar ao próximo, ser índio com o jenipapo ou sem, é amar e ~~respeita-respeitar~~ a cultura e entender como o outro vive, ~~se é como~~ roupas ou sem roupas, ~~se é com pintura ou não ser~~ índio é viver como índio que sou, e a pintura com jenipapo ~~são-é~~ unisex. A pintura de mulher é somente para mulheres e de homem somente para os homens, e todas as pinturas ~~tem-têm~~ seus significados. ~~o portanto-Portanto~~, o jenipapo tem seu valor ~~de grande muito importante importância~~ e nós ~~apinayés-Apinayé~~ devemos incentivar os mais novos e também sempre nos pintamos, pois não há vergonha nenhuma nisso, amamos a cultura e tudo que tem nela.

[C10] Comentário: Rever. Não está claro.

Fonte: Colaborador C, Diário 2, 2016, p. 06.

Nesse trecho do diário do aluno **C**, podemos encontrar os mesmos vícios de linguagem apresentados no diário do aluno **G**, uma vez que o mesmo escreveu da maneira que se fala. Um exemplo é quando diz: “[...] nós também **pinta** todo o rosto não para sermos identificados”, cuja conjugação verbal ocorre da maneira que é falado no convívio social e não dentro do padrão de escrita atual da Língua Portuguesa. É importante destacar que esse problema da conjugação verbal vem da dificuldade dos mesmos em falar a Língua Portuguesa, uma vez que os estudantes autores dos diários têm o Apinajé como língua materna. Consequentemente, na universidade a língua acaba sendo uma barreira para os colaboradores da pesquisa nas práticas de letramento acadêmico.

No que diz respeito à apresentação linguística, as intervenções do professor-orientador se dão, basicamente, em cima da ortografia, pontuação, concordância e reestruturação de período, um pouco diferente das intervenções presentes no texto da Imagem 3. Todos estes problemas apresentados no texto acima podem ser resolvidos na reescrita, como veremos abaixo na versão final:

A pintura (fotografia 02) com jenipapo é usada em disputa territorial e guerras em busca de espaço. Nós também pintamos todo o rosto não para sermos identificados. O jenipapo também é como um fruto: serve para comer e fortificar, mas os indígenas não o comem. A pintura com jenipapo vai muito além de ser somente pintado. Ela significa a busca de algo ou manifestação. A pintura por si só é algo pequeno do que podemos mostrar; ser índio é ser livre, ser índio é respeitar ao próximo, ser índio com o jenipapo ou sem, é amar e respeitar a cultura e entender como o outro vive, se é com roupas ou sem roupas, se é com pintura ou não ser índio é viver como índio que sou, e a pintura com jenipapo é unisex. A pintura de mulher é somente para mulheres e de homem somente para os homens, e todas as

pinturas têm seus significados. Portanto, o jenipapo tem seu valor de grande importância e nós Apinayé devemos incentivar os mais novos e também sempre nos pintamos, pois não há vergonha nenhuma nisso, amamos a cultura e tudo que tem nela. (Diário aluno C)

Podemos perceber que a prática de reescrita tendo um professor-orientador que mantém a relação direta com o aluno colabora de uma forma expressiva para a escrita reflexiva. Este professor que orienta estes alunos indígenas pelo seu modo no agir docente torna-se um agente do letramento, pois de acordo com Kleiman (2007, p. 21)

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Entendemos que este professor-orientador é um agente de letramento, já que o mesmo busca ler os trabalhos produzidos pelos seus alunos, fazendo com que os alunos compreendam quais as correções/adaptações devem realizar nos seus textos, ajustando assim o texto ao gênero que este faz parte. Nessa perspectiva, o docente cumpre o papel de agente de letramento na academia/universidade, fazendo com que estes alunos em fase inicial de sua formação prosperem suas práticas de letramento. Podemos ver estas afirmações se concretizando quando o professor-orientador, nas suas intervenções, deixa o seguinte bilhete no diário do aluno C:

Imagem 5 – Orientações para o aluno C

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Sobre o que eu quero falar?

Eu me chamo ~~apinayé~~ Apinayé, sou da Aldeia Cocal Grande, que fica aproximadamente uns vinte quilômetro da cidade de Tocantinópolis. ~~resolvi~~ Resolvi gravar o “Vídeo de um minuto” na minha aldeia para ~~mostra~~ mostrar um pouco da nossa cultura para as pessoa que ainda não ~~a eonheee~~ conhecem, principalmente saber porque pintamos os nossos corpos e mostrando a importância dessa pintura para nós.

[C6] Comentário:
Primeiramente, parabéns pelo trabalho. Gostei muito de ler seu relato de experiências sobre o jenipapo. Fiz algumas correções para ajudar a melhorar o texto. Mas, ainda há algumas repetições. Veja se a monitora do PIMI pode te ajudar a rever alguns pontos no texto.

Fonte: Colaborador C, Diário 2, 2016, p. 05.

Além de orientar o seu orientando a respeito das questões ortográficas, pontuação etc., o professor-orientador parabeniza o seu aluno pelo que o mesmo já realizou (em termos de produção escrita do diário) e não discrimina o mesmo pelos erros que contém no texto. Além disso, ainda sugere que o aluno procure as monitoras do PIMI para ajudá-lo. Este método de intervenção docente é denominado por Ruiz (2010) como correção textual-interativa. Neste tipo de correção, assim como o modo operante do professor-orientador, utiliza-se da proposta do bilhete textual, estabelecendo-se um diálogo entre aluno e professor, evidenciando problemas inadequações do conteúdo do texto e não somente a sua estrutura; estes bilhetes podem aparecer no corpo, margens ou após o texto, e servem também para incentivar o aluno a reconhecer pontos positivos da produção, como o professor-orientador fez no texto do aluno **C**, assim como para cobrar, deixando deste modo os modelos tradicionais de correções, que no geral se resumem em identificar apenas erros ortográficos, dar um visto e uma nota.

O professor-orientador em seu bilhete cita as monitoras do PIMI, as quais podem auxiliar o aluno em suas dificuldades. Não diferente, os dois alunos colaboradores da pesquisa também citam as monitoras em seus diários como auxiliadoras nos momentos que estes necessitavam de auxílio, como corrobora seguintes excertos

No dia 20 de outubro de 2016, logo após eu ter terminado de fazer todas as gravações, fui até a aldeia São José onde as monitoras do PIMI estavam nos esperando para nos ajudar a fazer nosso trabalho de produção do vídeo e fazer o Diário de processo criativo. Eu mostrei os meus vídeos e minhas anotações para a monitora Milena. Ela viu e disse para eu fazer outras gravações que estavam faltando para eu concluir o meu vídeo. (Diário aluno G)

A maior dificuldade que tive na hora de gravar esse vídeo foi no momento de conhecer o fruto no pé, pois é muito alto e tinha que subir e a imagem do meu amigo subindo ficava longe. Mas as imagens ficaram muito boas. Outra dificuldade que também encontrei foi na hora de editar, pois não sei muito mexer com o computador. Porém, tive orientação das monitoras do PIMI (Programa Institucional de Monitoria Indígena) que nos orientou como devíamos fazer todo o vídeo. (Diário aluno C)

Tendo o programa PIMI o objetivo de auxiliar e acompanhar os acadêmicos indígenas nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, logo, todos os trabalhos que os alunos indígenas fazem na Universidade e necessita de auxílio as monitoras os auxilia. Como o curso focalizado funciona em regime de Alternância Pedagógica, quando há necessidade, as monitoras (juntamente com a professora

orientadora do PIMI) se deslocam até as aldeias durante o T.C, e isso fica evidente no trecho do diário do aluno **C** quando este diz que “[...] tive orientação das monitoras do PIMI (Programa Institucional de Monitoria Indígena) que nos orientou como devíamos fazer todo o vídeo. (Diário aluno C)”.

Esses encontros nas aldeias têm a finalidade de compreender as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos indígenas, sempre procurando solucionar, ouvindo sempre e mantendo o diálogo ético-cultural, apreciar os conhecimentos indígenas e conhecimentos acadêmicos, desse modo proporcionando oportunidades e facilidades aos indígenas para sua inclusão na sociedade acadêmica e permanência na universidade. Por estas razões é que os alunos indígenas reconhecem que o PIMI os ajuda no letramento acadêmico com a questão da escrita.

4.3 Letramento Acadêmico e os Desafios na formação

Sendo o letramento acadêmico um dos tipos de letramentos que enfoca os discentes das universidades como sujeitos sociais que necessitam desenvolver, em especial, habilidades de leitura e escrita a partir de questões epistemológicas e identitárias, concebe os gêneros da escrita como sendo sociais. De acordo com Fischer (2008, p. 180), o letramento acadêmico é a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social”. O letramento acadêmico é sedimentado por uma metodologia de ampliação de práticas e comportamentos sociais que atuam mutuamente com a escrita.

O modelo de letramentos acadêmicos baseia-se nos das habilidades e da socialização acadêmica, mas vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em quadro institucional específico. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às comunidades disciplinares e temáticas; examina como as práticas de letramento advindas de outras instituições (por exemplo, governamental, empresarial, burocrática da universidade) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer. (LEA; STREET, 2014, p. 480-481)

Assim, age de forma específica para determinado domínio social e não deixa cair no esquecimento as raízes de cada discente, pois mesmo quando este aluno vem de áreas desamparadas não pode ser tachado como iletrado. O que é preciso ser feito é uma boa análise do letramento que esse aluno apropriou no decorrer do seu ensino básico, uma vez que todo indivíduo possui algum tipo de conhecimento

sobre a escrita e também do uso desta escrita nas práticas sociais. Deste modo, os alunos que entram na Universidade são indivíduos letrados que trazem em suas bagagens sociais entendimentos de leitura e escrita construídos no seu contexto social.

Zavala (2010) observa que o letramento acadêmico

[...] não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir conhecimento. As formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo (ZAVALA, 2010, p. 81).

Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino superior compreendam que todos os discentes possuem conhecimentos, saberes, crenças e estes devem ser reconhecidos e valorizados, assim acolhendo a todos e reconhecendo seus conhecimentos como válidos. Logo, não podemos ter apenas um olhar crítico acerca da escrita e do letramento, contudo é preciso ser observado acuidade a realidade dos discentes universitários, ou seja, é necessário que seja considerado o contexto sociocultural dos discentes (em nosso caso, especialmente dos indígenas), visto que “a aquisição do letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização” (ZAVALA, 2010, p. 81).

Portanto, é necessário que as instituições de ensino superior compreendam quem são os discentes ingressantes nas universidades e também conheçam os fatores sociais que os compõem, uma vez que tendo noção destes fatores pode-se ter uma maior possibilidade de contribuir para que as práticas de letramento acadêmico não sejam apenas símbolos de imposições na esfera acadêmica, porém de negociações e de reflexões, assim fazendo com que haja uma melhor preparação e acrescentando ótimas ferramentas na formação pessoal e profissional dos graduandos (FISCHER, 2008). Afirmando isto, apresentamos na sequência os desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa ao longo da sua graduação.

4.3.1 Desafios na Formação

Como já expusemos no decorrer do trabalho, os sujeitos da pesquisa são alunos indígenas da etnia Apinajé e vivem nas aldeias perto das rodovias TO-126 (que liga os municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, passando por Maurilândia) e TO-134 (do município de Angico ao entroncamento da BR-230, seguindo até Tocantinópolis). 02 (dois) moram na aldeia Cocal grande, 02 (dois) na aldeia Pintada, (02) na aldeia Furna negra, 01 (um) na aldeia Patizal e 01 (um) na aldeia Boi Morto. Todas estas aldeias ficam localizadas nas matas nos arredores da TO-134. A aldeia mais distante é a Patizal, que está a aproximadamente 70 km da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Tocantinópolis.

Um dos desafios enfrentados pelos alunos indígenas para ter acesso ao ensino superior é a distância que eles têm que percorrer para chegar até a UFT. Em um depoimento, um dos discentes salienta que

[...] a dificuldade pra nos estudar na cidade e difícil porque a gente aqui não tem carro, o acesso do transporte e difícil pra vim pra cá todo dia, aqui também não tem energia, não tem não tem computador pra gente digitar os trabalhos aqui e novo aldeia, aldeia Pintada não tem acesso pra vim todo dia o transporte pra cá. (Entrevistado **G**)

Em seu depoimento, fica evidente o quanto é difícil o acesso do carro até a aldeia (Pintada) que este discente reside, uma vez que é uma aldeia que tem pouco tempo de criação e as estradas são de difícil acesso e somente carro traçado consegue chegar até o local. Por isso, este aluno precisa seguir a pé até a aldeia mais próxima para pegar o transporte para chegar até a UFT. Ainda no seu depoimento, fica evidente a dificuldade do mesmo para realizar os seus trabalhos, pois esta aldeia não tem energia, prejudicando o mesmo de modo a não conseguir realizar certas pesquisas para concluir os trabalhos da universidade.

Um dos fatores mais fortes neste depoimento é que o discente não possui energia em sua aldeia e com isto o mesmo não tem acesso a aplicativos que facilitem a sua compreensão para elaboração de trabalhos que este não estiver compreendendo, impossibilitando também que ele encaminhe algum e-mail para seus professores ou monitores do PIMI sanar suas dúvidas. O discente **E** salienta que sua dificuldade é “[...] *não tenho moto pra ir pra cidade mais hoje nos tamo a gente tem a nossa casa lá na cidade.*” Neste depoimento, podemos perceber

novamente a dificuldade de locomoção, porém o mesmo já argumenta que tem uma casa para ficar na cidade, e esta casa mencionada pelo aluno é o alojamento disponibilizado pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música da UFT aos alunos que residem fora da cidade para ficar ao longo do período de TU.

A aluna I observa que “[...] *Ja gente tem muita dificuldade pra aprender meche computador por isso que é nos precisa de ajuda, nos precisa também de ajuda pra aprender meche com computador.*” Neste depoimento, a colaboradora expressa a dificuldade que a mesma e seus colegas têm em manusear o computador, sendo este uma ferramenta tão importante para aqueles que fazem graduação e uma grande demanda relacionada ao letramento digital que a universidade também precisa desenvolver ações capazes de ajudar todos os alunos, que é a inclusão e acesso às novas tecnologias digitais (TICs). Em sua fala, podemos perceber que há vontade de aprender a manusear um computador, uma vez que há até um pedido de ajuda na fala.

O computador, ao longo dos anos, tornou-se indispensável para os estudantes de graduação, posto que é uma ferramenta capaz de armanezar um número considerável de informações além de ter uma agilidade maior em processar dados. Por estes e outros vários motivos, o computador na contemporaneidade é uma ferramenta de trabalho/pesquisa e que está presente em todos os setores da sociedade atual. Na educação, é uma ferramenta de suma importância em virtude de sua rapidez, organização e facilidade e tudo isso é de grande relevância neste momento tecnológico que vivemos, pois todas essas características do computador tornam-se fundamentais para o desenvolvimento do letramento acadêmico e os indígenas não tendo acesso a esta ferramenta acabam sendo prejudicados em seu letramento acadêmico.

Os indígenas não tendo acesso e nem sabendo manusear esta ferramenta em suas comunidades perdem mais tempo, e a qualidade nos seus trabalhos, não dizendo que os trabalhos escritos à mão são menos qualificados que os digitados no computador, mas sem as ferramentas que o computador oferece para pesquisa de artigos, teses etc. o trabalho não fica tão rico quanto é exigido, em alguns casos, pela academia. Ou seja, tendo o computador, o graduando tem maior facilidade em sua vida acadêmica, pois sem o computador exige-se que o discente frequente mais a biblioteca e o laboratório da UFT para pesquisas. Entretanto, sem o transporte

para fazer o trajeto UFT- aldeia, sempre que necessitar fica inviável a utilização destes espaços de pesquisa acadêmica (biblioteca, laboratório etc.) pelos indígenas.

Outro desafio que estes alunos enfrentam no percurso de sua formação é o receio do novo. O discente **F** lembra que sua primeira dificuldade no primeiro dia de aula foi que ele “[...] *não sabia o que eu ia aprender lá no curso né de novidade*”. Nesta fala o aluno demonstra que sua primeira dificuldade foi em compreender o que ele iria aprender de novo no curso que este iniciava. Podemos perceber que o contato com o novo trouxe certo receio para este discente e até mesmo o deixou pouco receoso com os seus colegas e professores. Em suas aldeias, os indígenas apenas falam a sua língua materna (o Apinajé) e quando chegam à Universidade eles têm que falar e compreender o Português em todas as situações comunicativas envolvendo as atividades acadêmicas. De certo modo, isso assusta e deixa os indígenas receosos, tornando-se um desafio para o curso LEdoC de Tocantinópolis pensar/propor novas metodologias que atendam as suas realidades e necessidades de aprendizagens. A dificuldade em falar o Português é posta por todos os colaboradores da pesquisa.

*[...] é pra nos índio tem muito dificuldade pra aprender né a gente não fala bem o português, mas entende um pouco o português a gente entende alguma coisa muito não mas um pouco. (Entrevistado **I**)*

*[...] a minha dificuldade é... falar na língua portuguesa é... Muito difícil pra nos indígena to estar falando mais to aprendendo um pouco. (Entrevistado **F**)*

*[...] e pra nos a gente não fala bem o português mais a gente tá falando pra aprender né pra gente poder falar no meio dos outros no meio dos colegas mais a gente vai aprendendo daqui pra frente né. (Entrevistado **G**)*

Em todas as três falas acima fica evidente a dificuldade dos estudantes Apinajé em falar o Português. Na fala dos entrevistados **I** e **F** eles argumentam o quanto é difícil para os indígenas aprender a falar bem o Português, que a maior dificuldade não é entender as pessoas falando o Português, mas sim em falar a Língua Portuguesa. Acreditamos que esta dificuldade se dá pela pronúncia, gramática, a conjugação de verbos, concordância e até mesmo a integração cultural ser tão diferente da realidade que eles vivem. Logo, tudo isso acaba sendo uma barreira para que os indígenas falem fluentemente o idioma oficial do Brasil.

No processo de alfabetização, os indígenas não contam com nenhum programa que os auxiliem na alfabetização em Português. Nos primeiros anos de ensino (Ensino Fundamental I), os professores são todos indígenas, uma vez que as

crianças na comunidade somente começam a falar a língua portuguesa quando começam a cursar o Ensino Fundamental II. Mesmos os professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo indígenas, os referenciais bases e os materiais didáticos são em Português. Assim, os professores ministram suas aulas sem o material adequado para os auxiliarem, sendo que os alunos são monolíngues em sua língua materna, o Apinajé. Almeida (2015, p.166) assevera que os alunos tendo essa base nos anos iniciais do Ensino Fundamental eles serão

[...] alunos egressos do Ensino Fundamental ingressando no Ensino Médio sem habilidade mínima de leitura e de escrita, nem na Língua Apinajé nem em Português. Sem contar a problemática de os professores nessa fase da escolarização não serem indígenas e não falarem a língua dos alunos. É, portanto, uma educação monolíngue na língua da sociedade dominante, para estudantes que tem como primeira língua outra que não a do material didático.

Com base no que foi apresentado pela autora, podemos concluir que os alunos Apinajé terminam seu Ensino Médio com muitas dificuldades em ler e escrever, em virtude de ter concluído seu Ensino Fundamental sem ser alfabetizados. Em decorrência disto, os alunos chegam à graduação e se deparam com as normas postas pela academia, normas estas que são em consonância com a Língua Portuguesa. Por isso, os mesmos sentem muita dificuldade, o que acaba sendo um dos desafios que os acadêmicos indígenas têm que enfrentar ao longo de sua graduação. Como monitora do PIMI, em um dos relatórios mensais enviados para a professora-orientadora do programa destaquei que uma das metodologias adotadas para auxiliar os indígenas foi

[...] o de enviar um e-mail para todos os professores do curso para que estes pudessem neste email encaminhar o que passaram como atividade para o tempo comunidade, pois muitas das vezes a maneira como é passado na aula os indígenas não compreendem, considerando que os mesmos ainda apresentam dificuldades na compreensão da língua portuguesa, assim impossibilitando o entendimento dos alunos indígenas acerca das atividades. (SANTOS, 2016, p.1)

Nesse relato da monitora, é perceptível que a dificuldade com a Língua Portuguesa representa um desafio muito grande que os indígenas têm que enfrentar no decorrer da sua graduação, uma vez que esta dificuldade pode impossibilitar os mesmos de compreender como deve ser realizado um trabalho, qual a abordagem certa/ideal para cada tipo de trabalho e é neste momento que devemos nos lembrar dos conceitos de letramento acadêmico, onde o professor deve levar em

consideração o meio social que estes indivíduos vieram e, a partir disto, mostrar e oferecer ferramentas para melhorar as habilidades linguístico-escritas destes alunos. Mesmo com todas estas dificuldades, a discente I salienta que

E eu to fazendo esse curso de Educação do Campo é porque esse é meu sonho de ser professora, ajuda o meu povo que é muito importante, eu preciso ajuda o meu povo, que eu sempre sonho de ser professora da aldeia, preciso ajuda o meu povo também que precisa de nos também indígena como professora né, esse é meu sonho de ser professora e ajuda o nosso povo que precisa muito aprender o português que as vezes o nosso povo não sabe falar ainda o português, a gente precisa ajudar se um dia a gente chegar ser professora eu quero ajudar os que tão precisando que a gente fala o português e na língua também.” (Entrevistada I)

Na declaração da discente fica evidente que, mesmo com todos os desafios que esta tem enfrentado para chegar até a UFT, os desafios enfrentados dentro da UFT na condição de aluna, o sonho de ser professora e de ajudar o seu povo é maior. Nessa fala também fica claro que o desejo de aprender a Língua Portuguesa é grande e não somente para que ela fale fluentemente o Português, mas também para que possa ensinar os seus conterrâneos. Então, mesmo com todas as barreiras, acreditamos que estes irão concluir a sua graduação, pois a força de vontade é maior. Por sua vez, cabe também aos docentes do curso desenvolver atividades/projetos que possam incluir esses alunos indígenas, sobretudo no sentido de levá-los a desenvolver o letramento acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo que realizamos para a consecução desta monografia teve enfoque nos estudos do letramento acadêmico pertencente ao meio pedagógico da academia/universidade. Em virtude disto, focamos especificamente a escrita acadêmica de alunos indígenas de uma turma que em 2018-2 está no 6º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, da UFT, campus de Tocantinópolis. O gênero escrito foi colhido na disciplina de Seminário Integrador II, desenvolvida no ano de 2016-2, sendo esta a disciplina que possibilita ao educando um momento de pesquisador durante sua formação. Nesta disciplina os discentes criaram um vídeo de um minuto e concomitantemente um Diário de processo criativo, onde constava todo o processo de realização deste vídeo, sendo que nas seções desse gênero discursivo não tinha muitas contribuições teóricas e sim a própria voz do educando no todo, uma vez que esse tipo de diário é como um diário de campo, porém possui um roteiro.

Faz-se necessário compreender que todo este processo de ensino no curso de Educação do Campo que tem como princípios a Pedagogia da Alternância possibilita que o aluno estabeleça uma relação mais profunda e significativa entre o espaço acadêmico e a comunidade a qual os mesmos residem. Nessa perspectiva, notamos que foi possível esta aproximação estabelecida mediante a alternância e por meio do tema “Vida em imagem e som” da disciplina de Seminário Integrador II do ano de 2016-2, promovendo mudanças no meio acadêmico que os indígenas estão, uma vez que o tema desta atividade está ligado diretamente com o meio social que estes vivem. Há uma relação estreita entre o tema gerador na atividade e os subtemas escolhidos por cada um dos alunos para o desenvolvimento da atividade, estando todos interligados com a vida, a cultura e os costumes da etnia que os alunos indígenas fazem parte.

Sendo essa licenciatura foco da pesquisa baseada nos princípios freirianos, apresenta uma abordagem de educação libertadora partindo do meio em que os educandos vivem, possibilitando assim fazer o elo entre o acadêmico e o social. A disciplina de Seminário Integrador é a ferramenta perfeita para que este elo se concretize, já que a finalidade dela é a integração semestral no curso, deixando de lado o tradicionalismo encontrado nas licenciaturas comuns. Dessa forma, as atividades nesta disciplina contemplam (de maneira expressiva) meios que

consideram as práticas escritas do meio acadêmico, os gêneros acadêmicos os quais favorecem e promovem o letramento dos discentes.

O TC e o TU são instrumentos imprescindíveis para que se haja uma forma de edificar este elo de conhecimentos com os discentes indígenas participantes desta graduação. O gênero acadêmico Diário de processo criativo o qual foi feita a análise confirma que na alternância e nos TC e TU o conhecimento científico não é analisado de forma que não leve em consideração os meios sociais que os indivíduos fazem parte, mas integrado à realidade do meio social em que o aluno e suas famílias vivem, como mostramos no decorrer desta pesquisa acerca dos indígenas e o espaço que é a aldeia. Este gênero acadêmico propôs aos discentes uma maior integração com a sua cultura e com seu povo, deixando claro que a LEdoC partindo da metodologia da Pedagogia da Alternância não se restringe à ampliação apenas do letramento autônomo dos estudantes, mas do letramento ideológico com o social.

É possível afirmar que a maior dificuldade encontrada pelos alunos indígenas dentro da universidade é o uso da Língua Portuguesa e Letramento acadêmico, sendo uma questão bastante presente no depoimento de todos os colaboradores da pesquisa, quando estes salientam suas dificuldades com a Língua Portuguesa. Evidentemente, isso reflete em toda a sua vida acadêmica, desde a escrita até a socialização oral das atividades com os colegas de turma em sala de aula. Essa dificuldade encontrada pelos discentes indígenas surge ainda no início da sua vida escolar, pois nos primeiros anos do ensino fundamental, os mesmos não têm contato com a Língua Portuguesa, ou seja, estudam e falam apenas a língua materna (o Apinajé). O contato deles com a Língua Portuguesa só aparece quando estes começam a cursar os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e neste nível de ensino, ainda não é tão aprofundado o ensino da segunda língua (Português) quanto deveria ser, uma vez que os professores dispõem de recursos (didáticos e metodológicos) limitados e os indígenas necessitam estudar outras disciplinas da grade curricular.

A Língua Portuguesa somente é utilizada pelos indígenas Apinajé quando os mesmos conversam com os não índios; se o uso do Português na forma oral já é tão limitado, imagina na forma escrita. Com isto, antes de adentrar o meio acadêmico estes não têm noção do que sejam os gêneros acadêmicos e tampouco os seus elementos estruturantes. Outro obstáculo exposto pelos colaboradores da pesquisa

é a falta de compreensão em torno do manuseio com os computadores, uma ferramenta tão importante para a produção de trabalhos acadêmicos, uma vez que os computadores são uma ferramenta de pesquisa que possibilita uma maior facilidade na hora da escrita dos gêneros acadêmicos. Dado o exposto, é evidente que os indígenas denotam grandes dificuldades no que diz respeito à escrita dos gêneros acadêmicos.

Em vista dos pontos elencados anteriormente, no Diário de processo criativo na primeira versão (de ambos os diários analisados) foi revelado que os alunos se utilizam muito da escrita da mesma maneira que são faladas as palavras, ou seja, utilizam da escrita baseando-se na norma popular da Língua Portuguesa, não fazendo adequadamente conjugações dos verbos, esquecendo-se de fazer acentuações das palavras, não pontuando as frases, deixando muitas vezes, sem coerência/coesão dentre outros aspectos. Todas essas inadequações são apresentadas apenas na primeira versão do diário, antes das observações/intervenções do professor-orientador. Vale destacar que as inadequações não ocorrem somente na escrita, mas também na estruturação do trabalho, e com isto reforça os obstáculos ditos pelos indígenas: dificuldade com a Língua Portuguesa e o manuseio do computador.

Em virtude dos fatos mencionados, o papel do professor-orientador se torna indispensável para a quebra destes obstáculos, dado que o professor-orientador tem que, a princípio, orientar/auxiliar o seu orientando em todo o processo de construção de seu trabalho, tirando todas as dúvidas na questão de estruturação e finalidade do texto, mostrando a organização estrutural e estilística específica de cada gênero acadêmico, para que assim, no final do trabalho, tenha uma escrita eficaz. Por sua vez, este professor-orientador que segue estes princípios se torna o agente de letramento, sendo responsável pela potencialização e direção da formação do aluno.

Levando em consideração estes aspectos, podemos destacar que o professor-orientador que orientou os dois diários utilizados para análise nesta monografia é um agente do letramento, já que o mesmo mantém uma relação direta com o aluno por meio de suas contribuições/intervenções, assim colaborando de forma expressiva para a escrita reflexiva, deixando ao longo dos diários comentários explicitando de forma clara o que é necessário ser alterado e, em outros momentos, deixando apenas perguntas fazendo assim com que o aluno reflita sobre sua própria escrita. Utilizando este método, cunhado por Menegassi (2003) por “a escrita

como trabalho”, o professor cria um diálogo entre professor-orientador e aluno. Ao lado disso, as monitoras do PIMI acabam, de alguma forma, se tornando também agentes de letramento, visto que as mesmas auxiliam em todas as atividades destes alunos ao longo de sua graduação, contribuindo de forma direta para o crescimento das práticas de letramento destes.

Na turma em que coletamos os dados há 09 (nove) alunos indígenas, mas foram encontradas somente as três versões: versão inicial, versão com intervenções do professor-orientador e versão final dos diários de dois alunos. Essa constatação vislumbrada pela pesquisa mostra que ou nem todos os professores que foram os orientadores destes indígenas no Seminário Integrador II se preocupam com a necessidade da reescrita, mesmo estes sabendo que a reescrita é um extraordinário método para construção de uma escrita melhor organizada, ou os métodos de correções destes foram apenas na oralidade, já que não foi encontrada nenhuma versão escrita digitalmente ou a mão das versões supracitadas acima. Isso tira o direito destes alunos de crescerem como aluno e de conhecer mais a fundo os gêneros acadêmicos, fazendo com que estes alunos indígenas (e não indígenas também) que estão em fase inicial de sua formação não ampliem suas práticas de letramento como se espera na academia/Universidade.

Tendo em vista os aspectos observados, podemos completar que o Diário de processo criativo é um espaço de grande importância na formação dos estudantes, já que, além de trazer o registro das atividades, possibilitou ao aluno deixar evidente a sua experiência ao longo desta atividade e mostrar suas experiências científicas e sociais no cotidiano, lembrando que estes são dois espaços de formação, os quais apresentam práticas e eventos de letramentos diversos que são essenciais para a formação destes indivíduos.

Além dos obstáculos com a escrita dentro da academia/Universidade, os alunos indígenas enfrentam desafios para concluírem sua graduação, os estorvos que eles enfrentam para concluírem a graduação são muitos, principalmente: distância aldeia-UFT, locomoção até a universidade, falta de Restaurante Universitário, falta de energia em algumas aldeias etc. Mesmo com todos estes obstáculos a serem enfrentados, em todos os inícios de períodos e TU os indígenas expressam uma vontade tremenda de concluir a graduação, para ajudar a sua própria comunidade, como revelou a pesquisa.

É imprescindível que todos compreendam os desafios e dificuldades enfrentados pelos discentes indígenas com o letramento acadêmico e sua permanência dentro da universidade, para que assim possam surgir novos programas e projetos para auxiliar estes alunos, principalmente no início de sua formação, sendo este o momento que os mesmos sentem maior dificuldade com os gêneros acadêmicos e há os maiores índices de desistência/abandono dos cursos de graduação. Faz-se necessário que haja uma disciplina específica para o ensino da escrita acadêmica para que o sofrimento da não compreensão da/de escrita/gêneros acadêmicos não se alargue ao longo de toda a graduação. Nem todos, mas parte do corpo docente do curso LEdoC de Tocantinópolis necessita rever a importância que estes dão para a reescrita das produções dos seus alunos, independentemente da disciplina (a obrigação de ensinar a língua e escrita acadêmica não é da disciplina de Língua Portuguesa) que ministram, pois quando estes privam seus alunos da reescrita estão coibindo os mesmos a não adentrarem de forma profunda na leitura e escrita, assim inviabilizando que estes aprendam/escrevam considerando a forma como escreveu e não somente o que escreveu. Portanto, as reflexões desta pesquisa podem contribuir não só para melhoria da vida acadêmica dos indígenas que já estão dentro das universidades, mas também dos que ainda ingressarão.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Francisco Edvirges. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisa**, Brasília, v.4, n.2, p. 199-219, dez., 2007.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci & Tróp**, Recife, v. 34, n. 2, p.207-226, 2010.

ALMEIDA, Lívia Dayane Romão de; SANTOS, Lúcia de Fátima. Letramento acadêmico: constituindo olhares sobre a escrita de alunos na universidade. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016. p. 25-52.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé**. 2015. 358f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, v. 1, n. 9, p.05-37 mai./jun., 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-335.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer normativo, n 36, de 04 de dezembro de 2001**. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer normativo, nº 009, de 08 de maio de 2001. Relator(a): Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo

Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. (Relatora), Silke Weber (Presidente). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COSTA, Eliane Miranda. Licenciatura em Educação do Campo: intencionalidades da formação docente no Marajó. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 279-298, jul/dez., 2016a.

_____. A Formação Inicial do Educador do Campo: um estudo sobre a licenciatura em educação do campo/procampo. **MARGENS - Revista Interdisciplinar Versão Digital**, v.10, n. 14, Jun, p. 95-111, 2016b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2018.

_____. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento Acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 129-151, dez. 2012.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

EUZEBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v.13, n.1, p.13-34, 2013.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

_____. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.

FILHO, Vidomar Silva; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v.12, n.2, p. 517-544, 2012.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá. v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez., 2008.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba: IESDE Brasil, 90p, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294p.

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

LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. **Apinayé**. 2003. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinaj%C3%A9>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e Escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, jul./dez., 2003.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Odisseia**, n. 5, p. 11, jan./jun., 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.145-166, jan./mar., 2015.

_____. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n. 140, p. 587-609, jul./set., 2017.

NIMUENDAJÚ, Curt. Os Apinayé. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, 1983.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: história de letramento e expectativas em torno das práticas de escrita do Curso de Letras. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 39, p 46-65, 2017a.

_____. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 28, p. 1, 2017b.

_____. **Letramento acadêmico**: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana-MG, 2010a. Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/I113.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345. 2010b.

PAULA, Leon de; BONILLA, Marcus Facchin; SILVA, Cícero da. Campo em vídeo: experiências artístico-educativas na produção de audiovisuais no norte do Tocantins. In: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016. p. 169-194.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05, n.11 - 2º Semestre de 2009.

RIBEIRO, Perla Oliveira. **Plantas-filha e a beleza das roças: o lugar das plantas na cosmologia Apinajé**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2015.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Dalve Oliveira Batista. Letramento Acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017.

SANTOS, Jailze de Oliveira. Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não-formal. **V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos Gêneros Textuais)**. Caxias do Sul – RS. Agosto. 2009. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/eventos_e_praticas_de_letramento_recortes_de_uma_experiencia_na_educacao_nao_formal.pdf Acesso em: 12 jul. 2018.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: Uemanet, 2010. 67p.

SANTOS, Milena dos. **Relatório Mensal de Monitoria PIMI**. Tocantinópolis: 2016. (inédito).

SANCHEZ, Sandra. **Instrumentos da Pesquisa em Educação**. 2012. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/Instrumentos%20e%20T%C3%A9cnicas%20de%20pesquisa.ppt>. Acesso em: 04 mai. 2018.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaina, TO, 2011.

_____. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2018.

_____. **Plano de disciplina 2016/2**. Tocantinópolis: UFT, 2016. (Inédito).

SILVA, Cícero da et al. Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música: trajetória e desafios na Região do Bico do Papagaio, Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, jan./jun., 2017.

SILVA, Cícero da; PAULA, Leon de; BONILLA, Marcus Facchin. O audiovisual como ferramenta pedagógica e produção artística no contexto de uma licenciatura em Educação do Campo. **Nupeart**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 16-32, jan./jun. 2016.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. **Gênero e práticas de letramento no ensino fundamental**. 2007. 266f. Tese (Doutorado em linguística: Linguagem e Sociedade) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SILVA, Laureci Ferreira da; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Letramentos Acadêmicos: conflitos e tensões. In: **International Congress of Critical Applied Linguistics**. p. 21, 2015.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero Discursivo e tipo textual. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1999.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014. 136p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

_____. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 104p.

UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: Linguagens e Códigos Artes e Música. Tocantinópolis: s/n, 2016.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de

(Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.