



### NARRATIVAS DE INDÍGENAS DE DIFERENTES ETNIAS: O LETRAMENTO ACADÊMICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Elza Sabino da Silva Bueno (PPGF-PROFLETRAS - UEMS/FUNDECT)<sup>1</sup>  
[elza@uems.br](mailto:elza@uems.br)

Neide Araújo Castilho Teno (PPGF-PROFLETRAS-UEMS/FUNDECT)<sup>2</sup>  
[cteno@uol.com.br](mailto:cteno@uol.com.br)

Sandra Espíndola (PPGF-PROFLETRAS - UEMS/FUNDECT)<sup>3</sup>  
[sandraesp@uems.br](mailto:sandraesp@uems.br)

**RESUMO:** Esse estudo discute questões relacionadas ao processo de aquisição de práticas sociais de letramento acadêmico em português, por estudantes indígenas das etnias Guarani e Terena que pertencem à Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS. Ao acessar o sistema educacional acadêmico, esses estudantes se deparam com críticas de que sua escrita não condiz com a expectativa padrão da língua aceitável no meio universitário. Isso faz com que esses estudantes engrossem as estatísticas dos chamados ‘sub-representados’. Para respaldar essa discussão, utilizamos teóricos como Street (1984, 2000), que contrapõe dois modelos de letramento. O primeiro modelo, *Modelo Autônomo* centra-se em propósitos político-ideológicos próprios de uma perspectiva do mundo ocidental, cuja educação tem por base o neoliberalismo. O segundo modelo, dito *Modelo Ideológico* se delinea sobre a perspectiva da inserção do contexto sociocultural dos seus praticantes. Este estudo investiga a prática de letramento enquanto competência e habilidades de escrita indígena em língua portuguesa. O *corpus* do estudo constitui-se da escrita de dois textos de alunos indígenas, denominados de narrativas indígenas, tendo em vista seus diferentes eventos/práticas de letramento. Os dois textos analisados apontam para a necessidade da academia rever as políticas educacionais relacionadas à leitura e à produção escrita dos seus acadêmicos, pois se essas produções não correspondem ao esperado, acredita-se que seja necessária uma análise aprofundada desse quadro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Acadêmico; Práticas Sociais de Letramento; Letramento Indígena.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, onde ministra aulas na graduação e na pós-graduação. Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UEMS/Dourados e Professora do Mestrado Acadêmico em Letras da UEMS/Campo Grande. Coordena o projeto “Apoio à qualificação docente: o Profletras em Mato Grosso do Sul” com apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul - FUNDECT. E-mail: [elza@uems.br](mailto:elza@uems.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Docente do PROFLETRAS/UEMS e do Mestrado Acadêmico em Letras – UEMS/Campo Grande onde orienta na Linguística Aplicada e Formação de Professor, atua nos temas: Gêneros Textuais, Midiáticos; Linguagem e Ensino; Letramentos, Multiletramentos e Memórias. Compõe a equipe do Projeto “Apoio à qualificação docente: o Profletras em Mato Grosso do Sul” - FUNDECT. E-mail: [cteno@uol.com.br](mailto:cteno@uol.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Docente da UEMS, onde ministra aulas na graduação e no PROFLETRAS. Atua nos temas: Estudos Variacionistas, Português Falado na Fronteira, Linguística Aplicada e Formação de Professor. Compõe a equipe do Projeto “Apoio à qualificação docente: o Profletras em Mato Grosso do Sul” - FUNDECT. E-mail: [sandraesp@uems.br](mailto:sandraesp@uems.br)



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

**ABSTRACT:** This study discusses those related to the process of acquiring academic exercises in Portuguese by indigenous students of the Guarani and Terena ethnic groups who belong to the Francisco Horta Barbosa Indigenous Reserve in Dourados/MS. By accessing the academic educational system, these students are faced with criticisms that their writing does not meet the standard expectation of acceptable language in the university environment. This causes these students to increase the statistics of the so-called 'underrepresented'. To support this discussion, we use theorists such as Street (1984, 2000), which contrasts two models of literacy. The first model, Autonomous Model focuses on political-ideological purposes proper of a Western world perspective, whose education is based on neoliberalism. The second model, said Ideological Model, is delineated on the perspective of the insertion of the sociocultural context of its practitioners. This study investigates the practice of literacy as an indigenous language competence and writing skills in Portuguese. The corpus of the study is the writing of two texts of indigenous students, called indigenous narratives, in view of their different literacy events/practices. The two texts analyzed point to the need for the academy to review educational policies related to reading and written production of its academics, because if these productions do not correspond to what is expected, it is believed that an in-depth analysis of this framework is necessary.

**KEYWORDS:** Academic Literacy. Social Practices of Literacy. Indigenous Academic.

### **Introdução**

Esse estudo tem início a partir de uma reflexão acerca de como a visão da educação ocidental está respaldada no modelo autônomo de letramento de Street (1984) e para isso recorre aos estudos de Patrícia Greenfield (1972). Greenfield parte da perspectiva das diferenças cognitivas para analisar dois grupos de crianças Wolof do Senegal: o primeiro, de crianças escolarizadas, e o segundo, de crianças não escolarizadas. Seu objetivo era confirmar que membros de sociedades letradas têm a possibilidade de desenvolver funções lógicas e de se especializar nas chamadas “funções de verdade” da língua e, dessa forma, ter capacidades cognitivas ausentes nas crianças não escolarizadas. Para essa autora, a oralidade depende do contexto no qual os indivíduos estão inseridos, ao contrário da escrita, em que os usuários nem sempre compartilham os mesmos referenciais. Isso, para ela, acarreta implicações ao processo cognitivo, uma vez que se a fala é dependente do contexto, o pensamento também o será, o que seria o oposto do que ocorre no caso do pensamento abstrato que caracteriza a escrita. Assim, Greenfield (1972, p.21) define pensamento abstrato como “a separação mental do elemento da situação contextual na qual está inserido”.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

Para Greenfield, após a aplicação de testes equivocados, segundo Street (1984, p.56) as crianças não escolarizadas não expressam pensamento calcado na abstração que a língua escrita exige, ou seja, as crianças Wolof não escolarizadas não desenvolvem o que ela chama de “autoconscientização ocidental”, pois nos testes propostos, elas não distinguiram entre seu próprio pensamento ou afirmações sobre alguma coisa da coisa em si. Com as crianças escolarizadas, Greenfield (1972) percebe o contrário, à medida que iam avançando nas séries escolares, conseguiam categorizar diferentes estímulos de acordo com pontos de vistas diferenciados. Opostamente, nas crianças não escolarizadas a relação entre estruturas gramaticais e contexto estava ausente. Greenfield defende que a forma escrita capacita o usuário a utilizar tais funções lógicas e a oral serve para as relações interpessoais, inferiorizando o sistema oral com relação ao escrito.

Segundo Street (1984) o que Greenfield testou na verdade, foram convenções próprias do universo acadêmico e não a presença ou ausência de funções lógicas ou abstratas do pensamento. Convicções como as de Greenfield permeiam o mundo acadêmico: a grande divisão entre pensamento lógico/pré-lógico, abstrato/primitivo, concreto/científico, língua falada/escrita. Na concepção de Street (1984), o critério para marcar essa divisão parece se assentar na dicotomia letrado/não letrado, que associa a escrita à capacidade cognitiva e sustenta a concepção de ensino/aprendizado. Essa divisão cria duas classes de indivíduos: os que aprendem, sendo, portanto, intelectualmente capazes, e os que não aprendem, ou seja, aqueles com deficiência intelectual, e que nunca conseguirão aprender (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

Nessa perspectiva, se insere o grupo indígena, foco deste trabalho, grupo tido como minoritário, correspondendo a esse padrão estabelecido e cristalizado pelo sistema formal de ensino em nosso país, como possuidor de dificuldades de aprendizagem na educação básica e nas instituições de ensino superior, um exemplo disso é a existência de cotas para que esse grupo tenha acesso ao ensino universitário. Esse conceito de *déficit* na aprendizagem ganhou força nas últimas décadas devido ao acesso à Universidade de grupos que anteriormente não faziam parte desse universo. Com a ascensão desses grupos minoritários aos bancos universitários, dentre eles os indígenas,



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

surge, no meio acadêmico, uma preocupação relacionada aos problemas com seus textos escritos. Os discursos pré-estabelecidos de que os indígenas não conseguem acompanhar as aulas, não compreendem o que leem e não dominam a escrita que a academia exige, têm-se tornado comum. Essas questões cristalizam-se como uma verdade e são compartilhadas no ambiente universitário. Algumas questões, no entanto, são levantadas com relação a isso, como falhas no processo de alfabetização/letramento no período fundamental e médio ou a aquisição da língua portuguesa como segunda língua quando esse grupo adentra o sistema escolar.

Todavia, sabe-se de antemão que o sistema de ensino é seletivo e escolhe aqueles que melhor adéquam suas respostas às perguntas da cultura letrada, aqueles que respondem ao que a escola valida como sendo a “verdade”, o “correto”. Logo, qualquer visão que não se enquadre nesses parâmetros é tida como marginalizada. Isso não atinge apenas o grupo indígena, mas todos os grupos minoritários recebidos por esse sistema.

A partir do exposto, todos aqueles que não conseguem adentrar nesse mundo das letras, da escrita, recebem essa pecha de “deficientes” e têm suas ideias tolhidas, sendo impedidos de alcançar as condições de exercer sua cidadania de forma plena. Visão essa que se coaduna com uma sociedade ocidental voltada para a cultura letrada. Logo, esse tipo de comportamento da própria instituição é tido como “normal”. Algumas atitudes que oferecem apoio a alunos da graduação surgem para amenizar os problemas de escrita desses estudantes. No entanto, as concepções que sustentam e embasam essas iniciativas carecem de reflexão, pois ignoram questões fundamentais para que funcionem de forma eficaz, como um estudo pormenorizado do que acontece nesse processo de escrita, o porquê de a escrita indígena diferir da esperada pela academia. É imprescindível levar em conta o meio sociocultural de onde ela emerge. Enfim, estabelece-se um rótulo e estrutura-se um curso de apoio baseado apenas em habilidades técnicas que a academia elege como prioritária para o aluno.

Esse artigo discute essas questões, tendo como foco alunos indígenas que adentraram o ensino universitário e que se sentem marginalizados pela cultura majoritária, invisibilizados perante o sistema que os trata como sub-representados.



Assim, a partir de dois textos narrativos escritos em português, produzidos por acadêmicos indígenas, um Terena e um Guarani/Kaiowá do primeiro ano matriculados em cursos universitários, abordam-se conceitos de Letramento, Street (1984) e dos Novos Estudos do Letramento Street (2010), que trazem um olhar diferenciado para o trabalho de leitura e escrita desenvolvido no meio acadêmico. Uma contextualização desses acadêmicos em suas realidades locais, culturais e sociais, faz-se necessária para a compreensão da situação que os cerca no sentido de abordar questões conceituais pertinentes à nossa unidade de análise, tais como o modelo *autônomo* e o modelo *ideológico* de letramento, bem como eventos e práticas de letramento fundamentadas na teoria que sustenta nossa discussão, em que haverá o entrelaçamento desses conceitos com nos dois textos analisados.

### 1. Letramento e Ensino – algumas considerações

Se voltarmos os olhos para a constituição do processo de organização e estruturação da sociedade, pode-se observar que, no decorrer de seu desenvolvimento, a presença da escrita permeou todo esse caminho. Desde o seu surgimento, no século XVI, a cultura letrada tomou corpo e dominou os meandros sociais em que foi possível penetrar. Nascida e inserida nas culturas elitizadas das nações emergentes, foi sendo levada por essas para onde houvesse uma elite econômico-cultural, como símbolo de poder e riqueza. Quem domina a tecnologia das letras, ou quem sabe ler e escrever tem supremacia sobre os demais (STREET, 1984; HEATH, 1986; KLEIMAN, 1995).

O mundo ocidental especializou-se em selecionar aqueles que melhor dominavam as habilidades de leitura e escrita como símbolos de seu progresso econômico-financeiro. Isso se tornou possível devido a uma importante agência de letramento que é a instituição escolar. A escola foi designada, enquanto organização que representava os anseios de uma nação, como o único acesso possível aos bens sociais e às condições sociais de pertencimento. Para vir a ser um cidadão plenamente capaz de se inserir na sociedade e participar dela, o mundo da leitura e da escrita tornou-se passaporte. A passagem pelos bancos escolares outorgava o direito ao pertencimento.



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

Isso ocorreu porque a instituição escolar nasceu de um grupo hegemônico pela força política ou econômica e, por extensão, pela força da palavra escrita. Com uma origem tão nobre, não se poderia esperar outro posicionamento da escola que não fosse a exigência de um nível de excelência máximo, uma vez que seus frequentadores pertenciam a essa elite determinista. Com o decorrer do tempo a população cresceu, impérios caíram, aristocracias se perderam na evolução das monarquias para as repúblicas, guerras dizimaram pessoas e afrouxaram preconceitos, enfim, os pensamentos mudaram. Aquela escola concebida para o progresso, apenas para uma parcela da população, se viu obrigada a alargar suas entradas para dar passagem à classe trabalhadora, à população pobre e desprovida do conhecimento letrado. Altera-se então a função social da escola, que passa a aglomerar em seu bojo uma série de outras funções, dentre elas, as de controle e transferência de domínio de valores (Street, 1984). A escola passa a constituir-se guardiã do conhecimento letrado, do conhecimento intelectual, e a obrigatoriedade de passar pelos bancos escolares confirma a hegemonia de uma classe dominante. Além disso, a escola seria a base, o fundamento para o desenvolvimento da competência intelectual.

Mas para se chegar até a escola atual, foi trilhado um caminho que teve início com a grande divisão entre o oral e o escrito. Os trabalhos realizados pelo antropólogo Jack Goody (1963), que estabelecem as diferenças entre cultura oral e cultura escrita nessa perspectiva estereotipada correlacionam a aquisição e o desenvolvimento da escrita ao desenvolvimento cognitivo como inseparáveis. Estabelece, nesse viés o abismo entre as chamadas culturas letradas e não letradas. Às culturas letradas cabe o desenvolvimento, o progresso, as mudanças para uma sociedade melhor, às culturas não letradas cabe o atraso, a deficiência, a *falta* de cultura. Também cabe às culturas letradas a capacidade de categorização, de utilização de metalinguagem especializada, de classificação dos elementos, que seriam o ingresso para o mundo moderno e para o progresso e está vinculado ao raciocínio lógico.

Já nas culturas não letradas esse progresso é apagado, não há pensamento, raciocínio formal, lógico, as crenças e os mitos tomam lugar do saber científico. O





## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

pensamento lógico-formal como o único válido e tido como um conjunto indissolúvel de verdades. Nessa visão, a ideia prevalecente é a de que as pessoas não letradas são dotadas de inferioridade cognitiva e tudo que gira em torno delas revela atraso e deficiência. Street, ao participar de uma mesa-redonda em 1999 na UNB afirmou:

A ideia do mundo europeu e mais largamente ocidental era de que toda a razão, sabedoria e verdade estavam concentradas na civilização ocidental. As outras nações e civilizações eram atrasadas e infantis, nelas não havia a sabedoria real, mas unicamente mitologia e, ainda, valorada como superstição. Por essa razão havia um desprezo total (STREET, *apud* MARINHO, 2010, p.27).

Street (1984) defende que esse viés está ultrapassado tanto na perspectiva dos sociolinguistas como dos antropólogos sociais. Para esses estudiosos não há diferenças entre culturas letradas e não letradas e sim entre aqueles que têm acesso à tecnologia da escrita e aqueles que são desprovidos dela, tendo em vista que, enquanto os teóricos citados acima tratam as diferenças culturais entre indivíduos de culturas diferentes como desenvolvimento cognitivo, outros como Evens-Pritchard (1970), por exemplo, tratam-nas como capacidade cognitiva, Street (1984, p.29). Dessa forma, qualquer um que se apoderar de habilidades tecnológicas e conseguir alcançar êxito com tais habilidades - dentre elas as práticas letradas, pode se sentir superior e renegar aquela visão de que o indivíduo de determinada cultura não é letrado e apresenta deficiência cognitiva<sup>1</sup>.

Nessa abordagem, qualquer indivíduo, de qualquer cultura, pode se apoderar das tecnologias e se tornar letrado. Então, as concepções de que determinados grupos sociais são desprovidos de pensamento abstrato parece não encontrar eco nesse tipo de estudo, outros poderiam ser os fatores que dificultam essa aprendizagem, não o cognitivo. Conforme Street (2010), esse modelo que dicotomiza letrado e não/letrado, ou oral/escrito, exposto é denominado *Modelo Autônomo de Letramento*. A expressão cunhada por ele reformula uma trajetória do ensino de leitura e escrita oferecido pela escola até os dias atuais. Nesse modelo de ensino, o letramento está consolidado como algo autônomo, como se a escrita valesse por si apenas, como se fosse neutra,



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

envolvendo mecanismos apenas linguísticos para ser compreendida, independente do contexto de qualquer mensagem. Isso aponta para um único tipo de letramento que se estenderia a todos os indivíduos.

Street (1984) propõe um novo modelo, que denomina *Letramento Ideológico*, por considerar que o letramento que a escola oferece não responde às necessidades da sociedade moderna. Para ele, esses conceitos são fundamentais, pois por meio desses modelos é que são estabelecidos os currículos, as estratégias pedagógicas e se estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é (STREET, 2010). A escola atual não interage de forma dialógica com o seu contexto social, econômico, cultural no sentido de oferecer instrumentos que capacite os indivíduos a buscarem conhecimento e dessa forma interagir de maneira condizente com as exigências da situação, conforme Motta-Roth (2009):

Um dos principais desafios da educação e pesquisa em linguagem é ensinar formas criativas de negociar as normas do sistema de linguagem (gramática) dentro cultura acadêmica: o conjunto de significados, regras, valores, relações de poder e gêneros relevantes que constituem as práticas sociais de uma comunidade. Educar os alunos sobre os usos da linguagem em contextos específicos depende de descrições claras das conexões entre texto e contexto<sup>4</sup>. (Tradução das autoras).

A instituição escolar não ignora que os indígenas pertencem a uma cultura diferente e falam línguas distintas. Prefere colocar isso como algo a ser refutado, a não ser considerado. As potencialidades dos elementos dessa cultura não interessam à escola, uma vez que seu interesse é apenas fixar a escrita e não relacionar os processos pelos quais o aluno se apodera dessa escrita de maneira que possa servir a ele de forma funcional, conforme o mercado exige. A escrita como meio de empoderamento do indivíduo para realizar seus objetivos como cidadão não chega ao aluno, encaminhando-

---

<sup>4</sup> One of the main challenges in language education and research is to teach creative ways to negotiate the norms of the language system (grammar) within the academic culture: the set of meanings, rules, values, power relations and relevant genres that constitute the social practices of a community. Educating students about the uses of language in specific contexts depends on clear descriptions of the connections between text and context.





## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

se apenas aqueles que mantêm com ela desde cedo uma intimidade já herdada por meio de uma família de tradição letrada que já encaminhou esse aluno para as letras.

O reflexo desse pensamento focado no letramento autônomo se faz sentir nos programas e currículos centrados apenas em decodificações fonológicas/ortográficas. Esse pode ser um dos motivos que leva à evasão, inclusive nas universidades, afastando aqueles que têm o desejo de adentrar esse mundo do letramento. Conforme Street (2010) isso ocorre por não se levar em conta que comunidades diferentes fazem usos diferentes de eventos e de práticas de letramento. O convívio com a cultura escrita, no caso dos indígenas, volta-se para a língua portuguesa, uma vez que nem a oralidade nem a escrita da língua guarani ou da língua terena se presentifica nas instituições de ensino.

Como extensão desse pensamento, na própria Reserva Indígena, por exemplo, os cartazes nos postos de saúde, nas escolas, na igreja, no jornalzinho que os jovens indígenas, de uma Organização Não Governamental, produzem, na maioria das vezes, estão em língua portuguesa, cabendo à língua indígena, o interior dos lares e as reuniões de família. Esses são alguns dos eventos e práticas de letramento que acontecem no interior da Reserva. Esses eventos e práticas possuem uma construção de sentidos próprios dentro dessa comunidade e perpassam pela questão identitária. Aliado à ideia de evento, Street (2000) cunhou o termo *práticas de letramento*, pois se temos um evento então algo concreto acontece permeado por uma prática, algo funcional, inserido numa realidade própria, e que faz sentido naquele contexto. O que caracteriza as práticas são padrões que se repetem em cada evento de letramento, relacionando-se à cultura. Nas palavras de Street (2010, p. 38) “quero usar a noção de *práticas* para me referir a aspectos que nos possibilitem começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão”. Essa padronização, acredita-se, carrega significados para os participantes.

Para o autor, o conceito de *prática de letramento* abre possibilidade de reflexão de que não há um único tipo de letramento. Isso implica em mudanças no sistema educacional, não se configurando apenas em buscar padrões e regularidades nesses padrões para descrevê-los, mas em tentar entender seu funcionamento e, dessa forma,



discutir ou reflexionar acerca dos problemas de escrita encontrados nos cursos universitários que recebem alunos indígenas.

### 1.1 O contexto Interétnico da reserva Francisco Horta Barbosa

Localizada na cidade de Dourados/MS, a Reserva Francisco Horta Barbosa estende-se por 3.539 ha, onde habitam cerca de 15.000 indígenas (IBGE, 2010). Quando foi criada pela doação do então Governo do Estado do Mato Grosso, era um lote de terras de 3.600 hectares, que com o título definitivo de propriedade restavam apenas 3.539 ha. A Reserva, desde então, passou a ser responsabilidade do Serviço de Proteção ao índio (SPI), hoje FUNAI (AYLWIN, 2009).

Na reserva há duas aldeias – Bororó e Jaguapiru, nas quais convivem três etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandeva e Terena (Aruak). Essa reserva recebeu primeiro os Kaiowá, que pertenciam àquela área, em seguida os Ñandeva e, a partir dos anos 30, os Terena. Os Guarani – Kaiowá e Ñandeva – provêm de um mesmo tronco linguístico e possuem culturas bastante semelhantes. Já os Terena<sup>5</sup> são do tronco Aruak, possuem uma língua completamente diferente e se organizam de forma diversa em comparação aos Guarani. Enquanto os Guarani vivem em famílias extensas de forma não hierárquica, os Terena vêm de uma sociedade estratificada e suas casas se enfileiram uma ao lado da outra. Outra questão relevante é de que os Terena dessa localidade, dominam o português. Atualmente, convivem na reserva os Gurani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Terena, mestiços, além de alguns poucos não indígenas.

Nos primeiros documentos a que se tem acesso sobre educação escolar indígena na reserva, a primeira escola foi instalada por missionários americanos que vieram para a região para converter os índios ao cristianismo. Foi a primeira dentre as demais escolas indígenas da reserva a alçar o *status* de “escola indígena”. Denominada *Escola Municipal Francisco Meireles*, em atividade desde 1938, atende do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e recebe um número expressivo de alunos das etnias:

---

<sup>5</sup> Utilizamos o artigo no plural e o nome da etnia indígena no singular e com inicial maiúscula, como fazem os antropólogos.



## **Web - Revista SOCIODIALETO**

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

**ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019**

**Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)**

Terena, Kaiowá, Guarani, mestiços e não indígenas. Quase todas as escolas estão sob a tutela da prefeitura local, com exceção da Escola Estadual Intercultural Guateka – Marçal de Souza, que tem o ensino médio e é regida pelo Governo do Estado.

Há três línguas em contato nessas aldeias. A primeira delas é o português, tida como de prestígio. A segunda é o guarani, denominada de forma generalizante e abrange as línguas: guarani e kaiowá. Vale ressaltar que houve uma distinção entre elas no passado, porém hoje as duas são vistas como língua guarani. Para os falantes da etnia Ñandeva e Kaiowá, há a denominação kaiowá. Por fim, há a língua terena, cujos indígenas Terena, vindos de outras reservas, nem todos falam sua língua materna. Na escola, há ainda a língua inglesa como língua estrangeira.

Numa situação de línguas minoritárias, é natural que uma dentre elas seja alçada à língua de prestígio. Na reserva, essa língua é a guarani, língua que circula em todos os ambientes. Na ausência dela, o português assume esse papel. A língua terena é tida como minoritária com relação ao guarani. Assim, a questão que se coloca é: como é o processo de letramento em português nesse contexto? Qual dessas línguas circula na escrita da reserva? Qual a relevância de aprender português nesse contexto bilíngue? Essas perguntas são respondidas ao longo do estudo.

### **1.2 Sujeitos da pesquisa: duas etnias, caminhos distintos**

Os acadêmicos, cujos textos foram selecionados para este trabalho, passaram por processo seletivo para ingressar ao ensino superior. São dois acadêmicos. Cada um passou por processos diferentes de acesso. O primeiro acadêmico optou por um curso voltado apenas para os indígenas que falam a língua guarani/kaiowá, trata-se de um curso específico de licenciatura indígena. Esse acadêmico é da etnia Kaiowá, falante do guarani/kaiowá e do português, reside na Aldeia Bororó e voltou a estudar depois de casado, com mais de trinta anos. É casado e mora com sua família. Seu curso universitário é oferecido de forma modular, com aulas aos finais de semanas e no período das férias escolares, com atendimento individual em momentos agendados.



O segundo acadêmico passou pelo processo comum a todos os vestibulandos. Ingressou em uma universidade adepta do sistema de cotas, logo, ele também concorreu apenas com seus pares. É de etnia Terena, tem 18 anos e terminou o ensino médio na escola da reserva, não é falante da língua de sua etnia, faz um curso da área da computação em uma universidade da cidade. Só fala o português, mas compreende as línguas terena e o inglês. Ele vem de uma aldeia localizada em um município próximo. Em sua casa apenas a mãe e o irmão mais velho falam o idioma terena. Ele, o pai e os demais irmãos pouco entendem. A partir desse recorte, que representa uma parte significativa dos demais alunos indígenas de Dourados e região, discute-se a importância do letramento acadêmico.

## 2. Seleção do material para essa unidade de análise

De um *corpus* de 500 textos, (retirados de um *corpus* que originalmente serviu a uma tese de doutorado) foram selecionados dois textos narrativos em português, escritos pelos dois acadêmicos indígenas citados. A coleta da primeira narrativa ocorreu na aldeia. O segundo participante foi contatado nas dependências da Universidade, onde ele recebeu informações sobre a tarefa e se dispôs a escrever as narrativas. Foi solicitado a ele que entregasse os textos na sala do Projeto Rede de Saberes – um projeto da Fundação Ford para manter os indígenas na Universidade, que funciona na Universidade em que estuda. Nesse ambiente eles têm acesso a computadores, internet, livros, além de ser um espaço de convivência.

Com a proposta da tarefa de escrita de dois textos narrativos, foi aplicado um questionário com questões objetivas com foco na língua, no ensino e na cultura. Com várias culturas diferentes transitando pela reserva e pela escola, questões socioculturais e históricas subjacentes ao ensino/aprendizagem tornam-se relevantes para a compreensão do contexto de inserção acadêmica dos indígenas. Por meio da leitura das respostas do questionário, foi possível perceber que ambos os acadêmicos valorizam sua cultura e sua língua, em seguida valorizam o aprendizado do português.



A tarefa de escrita de textos consistia de três folhas pautadas com temas propostos, todos do gênero narrativo, mas foi selecionado apenas um texto para a elaboração deste artigo. O tema de nº 1 “Um conto da minha infância” foi debatido entre os acadêmicos, e solicitado que o participante contasse um conto que fizesse parte de sua infância, uma história que tivesse ouvido quando criança. A partir dessa histórica as pesquisadoras trabalharam questões voltadas às práticas de letramento.

### **3. Letramento acadêmico como resultado dos eventos/práticas de letramento nos textos de alunos indígenas**

Ao observar os textos escritos dos alunos indígenas e relacioná-los aos eventos de letramento pelo qual passaram, percebe-se como se constituíram seus processos de letramento. Ambos participantes foram solicitados a escrever um texto que tinha como tema “um conto da minha infância”, no qual deveriam narrar um conto de sua cultura, um mito, uma lenda e se não lembrassem poderiam relatar algo interessante que ocorreu em sua infância, ou seja, um texto narrativo. O primeiro acadêmico, doravante denominado Participante um, produziu um texto autobiográfico, que narra sua trajetória escolar. Pode-se notar que sua escolarização foi tardia e toda estratificada, sendo vários os eventos de letramento pelos quais passou. Sua formação se deu de forma não sistemática: passou por duas escolas até o quinto ano, depois ingressou em uma escola agrícola em outro município. Terminou o ensino médio já casado, num curso de formação para o magistério indígena. Nesse curso houve convívio com grupos de indígenas Guarani/Kaiowá falantes do idioma nativo e os conhecimentos adquiridos relacionam-se com a comunidade indígena. O que chama a atenção no seu texto é a retomada dos estudos como algo essencial para sua sobrevivência. A seguir a reprodução de seu texto evidencia seus eventos/práticas de letramento:

*PI - Eu sou xxx, mora aqui na reserva indígena Bororo nasci xxx (data de nascimeto), eu estudei aqui mesmo escola A. eu fiz 1ª a 2ª série, depois eu fui estudar na escola B. la mais dois ano 3ª a 4ª série naquela época, ate em xxx(ano), em xxx (ano) eu fui estudar em xxx uma escola Agrícola La fiquei até xxx (ano) estudamos, so eu vinha na férias, minha mãe morreu em 1989 atraves parto,o meu pai casou dinovo a minha madrasta não gostava*



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

*demim por isso eu fui estudar pra La, em cada nas férias trabalhei na bóia frias limpado soja com 10 anos, porque a minha infância não foi facio não eu sofri muito, porque sem mãe e difícil mas eu venci a barreira, a minha irmã não, ela não tem estudo so apena sabe assinar o nome.*

*Depois eu casei, e continuei estudar a noite aqui na cidade termenei ensino médio, eu fiz magistério indígena xxx, agora estou xxx(nome do curso que está fazendo) na xxx, eu tenho dois filho outro tem 13 ano e 12 ano e mais dois adotivo da minha irmã, eu sempre contou para meu filho o que passei da minha infância.*

O acadêmico citado está se preparando para ser professor na reserva indígena e sua formação é voltada para esse contexto. Em seu texto, observa-se sua herança linguístico-cultural presente na escrita. A forma de conjugar os verbos em guarani, a ausência de concordância nominal e verbal, a pontuação e a enumeração de itens, a ausência de marcadores de coesão, conjunções e preposições refletem sua concepção e sua herança guarani, tanto da língua como da cultura. A estrutura e os elementos gramaticais de sua língua materna estão evidenciados em seu texto, muito embora, ele tenha sido alfabetizado em português e tenha estudado em escolas de fala portuguesa. Essa miscigenação cultural narrada pelo sujeito, segundo Street (2010, p.37) pressupõe a causa do envolvimento do indígena com vários letramentos, pois:

[...] letramento varia. As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar, são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em formas distintas de letramento, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera (STREET, 2010, p.37).

Na perspectiva do letramento acadêmico em língua portuguesa, o esperado do aluno universitário é que exiba domínio nas formas de escrita padronizada pela escola como a ideal, as variantes prestigiadas socialmente, pois com esse domínio ele será valorizado e aceito como apto, em detrimento daquele que não o possui. O modelo de escrita de textos que se espera desse aluno é baseado em um conjunto de habilidades – domínio da gramática e da tipologia textual padrão – que deve possuir para ser bem-





## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

sucedido como acadêmico. Um texto, no entanto, como produto acadêmico, vai além das estratégias linguístico-textuais ou de desenvolvimento cognitivo. Soma-se a ele todo um contexto sócio-histórico em que os interlocutores estão inseridos, tornando-se "um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais" Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.80). Sua tessitura vem mediada por questões emocionais e psicológicas, que dizem respeito a como os estudantes percebem a si mesmos, ao seu nível de motivação e a concepção da construção do conhecimento.

Marcuschi (2008, p.77), a partir de uma visão sociointerativa, lembra que "um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva". Isso leva à conclusão de que o texto é mais que uma sequência de enunciados aleatórios, não obstante a necessidade das operações tipicamente linguísticas, como a sintaxe, a morfologia e a fonologia, é a relação entre o autor do texto e o público a quem ele se dirige que vai determinar suas escolhas linguísticas, bem como o suporte utilizado.

O participante um escreve para um fim preestabelecido o que define suas escolhas. O fato de o seu texto ser permeado de questões linguísticas equivocadas com relação à padronização escrita em língua portuguesa do que se espera para os padrões da língua portuguesa não deveria invalidar sua escrita. No texto um, questões que chamam a atenção como desvios na língua portuguesa padronizada: *Eu sou fulano de tal, mora na reserva indígena Bororó, nasci em tal data, eu estudei aqui mesmo escola xxx.* não encontram respaldo na língua guarani, uma vez que nessa língua não há flexão de número para todas as pessoas do discurso, como ocorre em português. Assim como a troca da primeira pela terceira pessoa do singular (em vez de *eu moro na reserva*, o acadêmico usa *eu mora na reserva*) no início do texto, bem como no final (quando ele escreve: *eu sempre contei para meu filho*, em vez de *eu sempre contei para meu filho*) resulta da transposição da estrutura gramatical de sua língua materna para a segunda língua. Em outros momentos, ele segue as normas do sistema verbal do português (*eu nasci, eu estudei*), indicando seu momento de transição entre as duas línguas.



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

As diferenças nos sistemas gramaticais das duas línguas aparecem em seu texto, quando escreve *eu estudei aqui mesmo escola xxx*, a ausência do conectivo *na* (*contração de em+a*) que tem a função coesiva de estabelecer ligação entre elementos de uma sentença para aclarar seu significado, que em português cabe às preposições, está ausente, sugerindo ter ocorrido transposição da estrutura da língua guarani para a portuguesa, uma vez que nessa língua não há preposição e sim posposição.

Outra questão linguística presente no texto está relacionada a não observância da regra de que na língua portuguesa, sempre que houver ponto final, a frase seguinte começa com letra maiúscula. Nesse texto, o acadêmico parece desconhecer essa regra, pois ignora esse mecanismo da língua portuguesa escrita, e utiliza apenas no início de novo parágrafo. A paragrafação também é uma regra básica da escrita do português. É possível que ele não utilize essas regras por desconhecê-las, mas também por não ter tido contato suficiente com esse conhecimento em seu processo de escolarização formal a ponto de internalizá-la.

Uma inferência possível a partir dessa análise é a de que o letramento exigido pela Universidade foca no conjunto de habilidades fixas que possam ser transferidas de um indivíduo para outro, sem conflitos ou contradições, pressupondo que todos aprendem a partir da mesma fórmula. O ensino universitário prioriza determinados tipos de textos: artigos, resumos, resenhas e, se o acadêmico não se adapta àquela escrita, será rotulado como incapaz.

Outros exemplos de ocorrências que desvirtuam da padronização em língua portuguesa se projetam no decorrer do texto, revelando incompreensão a respeito de algumas regras da língua portuguesa: *minha mãe morreu em 1989 atraves parto, o meu pai casou dinovo a minha madrasta não gostava demim por isso eu fui estudar pra la, em cada nas férias trabalhei na bóia frias*. Não é necessário grande esforço para se interpretar que *atraves parto*, significa no momento do parto, mesmo sem o acento gráfico exigido pelas normas da língua portuguesa ou ausência da preposição “de + o=do”, bem como a hipossegmentação (*dinovo, demim*), própria da língua guarani e muito



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

frequente no processo de alfabetização das crianças em língua portuguesa, devido à confusão com a oralidade, não oferece dificuldade na compreensão.

Esses elementos vão determinar os sentidos que se quer veicular e vão ocorrer na ordenação de elementos formais da língua, fornecidos pelo sistema léxico-gramatical linguístico para chegar ao nível sintático-semântico. Um exemplo disso fica evidente em: *em cada nas férias trabalhei na boia fria*, que o participante usa com o significado de “nos períodos de férias trabalhei como boia fria”, reforçando a ideia que o contexto, a situacionalidade e inserção cultural são essenciais para compreender o texto.

Não obstante, a necessidade da produção de sentido, condição básica para que se compreenda um texto, ocorre sem muito esforço no texto citado, apesar da organização léxico-sintática da construção do texto deixar a desejar. A escolha de elementos que formam a superficialidade textual não compromete a compreensão, pois é necessário lançar mão de outros mecanismos linguístico-formais, como os domínios linguísticos, pragmáticos e extralinguísticos para a compreensão do texto (MARCUSCHI, 2008).

O participante um construiu seu conhecimento escolar padrão em diversos momentos e situações: elaborou e internalizou conhecimentos baseados em valores e crenças da cultura não indígena, seu aprendizado se deu em seu espaço e a construção do conhecimento letrado dependeu da inter-relação com outros membros do grupo. Além disso, há que se levar em conta que cada um adquire conhecimento de maneira própria, nunca de forma linear e uniformizada, uma vez que cada ser é singular, único.

Ainda com relação ao texto um, acrescenta-se um breve comentário acerca da sentença em que aparece o verbo *estar*: *eu fiz magistério indígena (nome do curso), agora estou (nome do curso) na xxx*, (o acadêmico está frequentando um curso de graduação de licenciatura indígena). O verbo *estar* empregado dessa forma pode causar estranhamento no português, pois esse verbo, entre outros empregos, é utilizado como verbo de ligação ou copulativo, cuja função é transferir a predicação para o sintagma a sua direita ou ser verbo auxiliar que forma perífrase com o gerúndio. No último caso poderia se atribuir a esse verbo algo como “agora, *estou cursando* o (nome do curso)”, sendo o verbo *estar* um auxiliar do verbo principal na sentença. Ocorre que o guarani



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

não apresenta o fenômeno de auxiliaridade, evidenciando no excerto uma situação intermediária do emprego desse verbo que se situa entre a estrutura gramatical do português e a do guarani, confundindo sua escrita em português, em cuja língua o verbo *estar* utiliza cada vez mais esse tipo de gramaticalização (BAGNO, 2011).

Um caminho possível seria interpretar o verbo *estar* como no português, trazendo seu emprego usual: o de transitoriedade “Agora, estou (nome do curso)”, mais tarde posso fazer outro curso. Com relação à noção de verbos copulativos, eles não existem na maioria das línguas, inclusive no guarani, seu uso nessa língua está limitado à ideia de *localidade, lugar em que*. A noção expressa pelo verbo *estar* aparece na partícula /i/, em português é o predicativo, p.e, *Nde rova iky'a, Seu rosto está sujo*.

Para Hirst & Henderson (2007, p.26), por trás do termo “letramento acadêmico se esconde qualquer diversidade que exista, restringindo-a a uma única visão de letramento e a um conjunto de práticas particulares”. Street (1984, p.100) defende que os usos do letramento residem mais em convenções que em algo que seja “universal” ou em “habilidades técnicas”. No texto acima, as convenções da escrita escolarizada são falhas, pois esse usuário da língua não alcança o nível proposto por tal modelo, seu texto se aproxima da língua oral, algo inadmissível para a sociedade letrada ocidental.

Voltando a Hirst & Henderson (2007), a visão de letramento deveria ser a de conjuntos de práticas contextuais, isso mudaria o foco do ensino aos estudantes, direcionando para uma aprendizagem participativa e para uma negociação de significados e não apenas àqueles restritos ao que a Universidade exige. Corroborando com as ideias de Marcuschi (2008) de que a produção de um texto não se resume apenas a um conjunto de regras, o que há é um conjunto de sistemas e subsistemas em ação e isso permite uma interação entre as pessoas que escrevem e aquelas que leem o escrito, pois todos trazem consigo essa competência textual discursiva. Assim mais do que ensinar é compreender como isto funciona e nossa contribuição para que funcione atendendo a necessidades específicas. Street (1984) concluiu a partir de estudos a que teve acesso que usos específicos de letramento têm implicações específicas, uma vez que práticas particulares promovem habilidades particulares.



O participante dois, por sua vez, pertence à etnia Terena e não é falante da língua materna. Usa o português desde que nasceu, embora seus pais conheçam o idioma terena. Apesar de ter feito um percurso educacional diferente do participante um, na perspectiva do ensino acadêmico, questões relacionadas à padronização do português são praticamente as mesmas. A seguir, seu texto na íntegra:

*P2 - Minha infância foi uma crianci-se vivida por mim cheio de diversões, brincadeiras, emoções e alegrias. Um conto de minha infância, que até hoje me recordo, foi os ensinamento de meus pais.*

*Meus pais me acordavam seis horas da manhã todos os dias para fazer devocional, conhecido como culto doméstico, diziam naqueles momentos de devoção, meu filho você tem que aprender a ter compromisso com Deus, respeitar as pessoas mais velhas, respeitar a nós como seus pais, ser humilde em tudo, ser honesto, ter disposição, ajudar quando te pedirem ajuda, não ficar esperando as pessoas te pedir ajuda, mas a ajudar elas em que necessitam, não perder as oportunidade que vem a sua mão para fazer, faça com ânimo e alegria, quando você chegar a escola e for estudar, não fique bagunçando, senta-se na carteira e ouça seu professor, se tiver tarefas faça-o.*

*Não dava muito houvido naqueles diálogos e fazia tudo do meu jeito, tinha sete anos, quando comecei estudar, na primeira série, reprovei, sabe por que reprovei? por que não dei houvido aos meus pais, fiquei muito triste com a notícia da minha reprovação! todos sabem como é um pensamento de criança, só quer saber de se divertir, e não queria mais ir a escola, disse à meus pais: Quero uma bicicleta, se eu não ter uma bicicleta, não vou mais para as aulas e já me dava uma preguicinha de acordar cedo aproveitei pedir logo, vai dava meus pais irem comprar a bicicleta, e quando a ganhei comecei a frequentar as aulas de novo.*

*E com o passar dos dias comecei, a descobrir que tudo que me falavam era tudo verdade, que esses ensinamento tinham que fazer parte da minha vida, se não, não ia conseguir caminhar tão longe, e nunca mais reprovei, comecei a ser um bom aluno e um bom filho.*

Esse acadêmico reside na mesma reserva do acadêmico anterior. Mas sua família pertence a outra reserva, situada em um município um pouco distante, e ele está ali apenas para estudar. Seus irmãos estão todos cursando ou já cursaram algum curso superior, e ele também valoriza o ensino formal. Sua trajetória estudantil ocorreu toda dentro da aldeia em que ele nasceu, apenas aos dezoito anos ele veio para a aldeia atual com a finalidade de estudar. Entrou pelo sistema de cotas num curso muito concorrido e em outro texto reclama bastante de saudade da família. Seu texto poderia ser considerado pela academia como um texto carente de recursos linguísticos apropriados a um acadêmico em vários aspectos: escrita em desacordo com a ortografia oficial,



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

ausência de concordância nominal e verbal, ausência de marcação entre discurso direto e indireto, etc. No nível discursivo, nota-se a exposição de ideias de subserviência ao que está posto, à obediência sem discussão para que se chegue ao objetivo desejado, que caracteriza o discurso do colonizado que conhece o seu lugar. Interessante notar que há a internalização de alguma normatização. No trecho: *Quero uma bicicleta, se eu não ter uma bicicleta, não vou mais para as aulas.* Observa-se o verbo *ter* na pessoa nominal do verbal e não flexionado como deveria ocorrer na escrita no português, no entanto, na continuidade do período aparece: *proveitei pedir logo, vai dava meus pais irem comprar a bicicleta, e quando a ganhei comecei a frequentar as aulas de novo,* o objeto bicicleta retomado pela preposição a, assim como a concordância de gênero e número do determinante com o substantivo em as aulas, ou seja, no trecho grifado a padronização exigida para a escrita em língua portuguesa surge como algo natural.

Segundo Harclau (2001), embora pesquisas qualitativas e longitudinais tenham sido realizadas sobre experiências de estudantes universitários e seus processos de letramento, esses estudos focam no texto em si, apontam problemas formais, e não nas variadas práticas de letramento com as quais eles se deparam na Universidade. Lea & Street (2010) pesquisaram o letramento acadêmico em duas Universidades inglesas com alunos inseridos no rótulo de sub-representados, a saber, imigrantes, indígenas, e outros que se encaixavam no grupo minoritário. Um dos objetivos da pesquisa era refutar a ideia de *déficit* da leitura e escrita dos acadêmicos, além de afastá-la de um modelo baseado apenas nas habilidades linguísticas, evidenciando a complexidade das práticas de escrita que ocorrem no meio acadêmico. Na visão desses estudiosos “a aprendizagem no ensino superior envolve novas formas de saber, novas formas de compreender e organizar o conhecimento” (LEA & STREET, 2007, p.01).

A pesquisa consistiu em analisar as percepções e práticas de escrita dos estudantes do ensino superior, a partir de uma universidade nova e uma antiga do Sul da Inglaterra. Tendo em vista o grande número de ingressantes não tradicionais que adentram essas universidades, a pesquisa se ocupou mais de uma abordagem da escrita dos estudantes de forma institucional e mais ampla, do que apontou “problemas”. Os



dados foram coletados no biênio 1995-96 e o trabalho utilizou como instrumento entrevistas semi-estruturadas com alunos e docentes. Na universidade mais antiga foram entrevistados dez docentes e vinte e um estudantes; na universidade nova, treze docentes e vinte e seis estudantes. Somou-se às entrevistas, sessões de estudos dos grupos, análise do material escrito, resumos e ensaios solicitados pelos professores no decorrer do semestre e a devolução aos alunos das análises de seus textos. Esse estudo mostrou que muitas das dificuldades que os alunos experimentam com a escrita surgem das exigências conflitivas e contrastantes dos professores das diferentes disciplinas e cursos. Ao aluno não fica explícito o que cada docente exige, deixando vaga as exigências de escrita solicitadas.

Os docentes demonstraram possuir uma interpretação muito pessoal do que seria um bom texto escrito. Para eles, um texto que cumpre a expectativa com relação à escrita eficaz do estudante acadêmico teria que responder ao que eles ensinam em suas disciplinas, além de apontar para questões mais gerais, como pontuação, sintaxe, ortografia, etc., aliados à estrutura e organização do texto, ligações, clareza, objetividade, etc. O objetivo estaria na tentativa de “corrigir” problemas de aprendizagem do aluno, problemas que são tratados como uma patologia e não em auxiliá-los a conquistar essa escrita. Os alunos revelaram conhecer a importância da “estrutura” e “argumento” que os professores solicitam em seus textos, afirmaram não conseguir entender como colocá-los de forma satisfatória no texto.

Lea & Street (2007) defendem que para compreender a natureza do letramento acadêmico é necessário que docentes e acadêmicos tenham ciência de suas próprias práticas de letramento sem pré-julgamentos de que essas práticas sejam ou não apropriadas ou eficazes. Por meio de uma abordagem social e cultural das práticas de letramento, e não baseados no julgamento da escrita boa ou ruim, pode-se chegar a uma ideia palpável de como desenvolver práticas de letramento importantes para a vida do aluno e tentar entender o porquê das dificuldades que geram retenções e evasões dos cursos universitários. Nessa perspectiva, Henderson e Hirst (2007) reconhecem que o letramento tanto nas dimensões linguísticas como cognitivas e sociais ultrapassa os

muros acadêmicos, direcionando os estudos para uma visão mais ampla, revendo sua própria prática e entendendo como expandir o aprendizado.

Os textos dos acadêmicos indígenas, independentemente de suas trajetórias educacionais, mostram resultado de eventos e práticas de letramentos distintos, apontando a supremacia do modelo ideológico de letramento, na perspectiva de Street. O primeiro participante, apesar de marcar no texto a influência do idioma guarani, tem uma escrita semelhante à do participante dois no que tange à escrita acadêmica ideal preconizada pelo saber acadêmico. Isso se dá porque os indígenas escrevem inseridos em seu contexto sociocultural, trazendo suas crenças e valores para o texto.

As ponderações que partem da Universidade de que seus textos são “pobres” ou mal estruturados ganham outro sentido se levarmos em conta as perspectivas dos estudos do letramento ou dos Novos Estudos do Letramento, cujos direcionamentos levam a reflexão do por que e do como se ensina o que se ensina. Considerando o modelo ideológico de letramento, em cujos pressupostos respaldam-se a ideia da interconexão entre as várias linguagens e culturas e para cada cultura e cada situação há um tipo de letramento, vislumbram-se olhares mais sensíveis sobre essa temática. Ao contrário da abordagem autônoma, que Street vê como uma imposição da visão ocidental de letramento de uma cultura ou de um grupo que determina que modelos os demais devem seguir.

Ao aluno deve ser dada a oportunidade de compreender as diferentes formas de escrita e seu prestígio em cada esfera social. A percepção de que a escrita, bem como sua organização sintática obedecem a determinados trâmites e que isso está direcionado às funções dessa escrita em determinados contextos é essencial. A escrita é sempre real, alguém real vai avaliar o conteúdo, bem como o suporte por onde esse conteúdo vai ser transportado. No sistema atual, quando o aluno precisa escrever um texto real, dirigido a uma comunidade real ele necessita ser ajudado por alguém mais qualificado. Muitas vezes a expectativa do acadêmico não é a mesma do docente, não há diálogo entre ambos sobre o que seria o texto bem escrito, uma vez que suas concepções não são as

mesmas, talvez por isso o acadêmico não consiga perceber qual escrita o professor almeja ao solicitar determinado texto (LEA & STREET, 2007).

Em consonância com Lea & Street (2007), o foco no aluno, mais especificamente na interação aluno/docente, bem como à orientação a qual a instituição universitária se direciona, deve ser aprofundado, pois esse tripé está localizado nas relações de poder e autoridade, que não são redutíveis a habilidades e competências para adentrar e permanecer na academia.

### **Considerações finais**

Uma das pioneiras dos estudos do letramento no Brasil, Magda Soares (2010) afirma que faltam no Brasil estudos e pesquisas antropológicas acerca de eventos de letramento entre as camadas mais baixas da população. Para a autora esses estudos são importantes e “esclarecem as diferenças nas relações com a cultura escrita entre as diferentes subculturas” (p. 62) nas quais estão inscritos esses indivíduos.

Para Soares (2010) faltam estudos antropológicos sobre as práticas de letramento que ocorrem fora da escola para compreensão do funcionamento das relações dos grupos sociais marginalizados pela própria escola, que desconsidera suas experiências e rotula a escrita desses alunos como ineficaz. A escrita dos alunos indígenas citados neste trabalho evidencia que seus textos são tão eficazes como qualquer outro, pois os conhecimentos discursivos nos níveis pragmático, semântico e gramatical estão coerentes com seus desejos de expressão.

Outras questões pertinentes a um texto “bem” escrito esperado pela academia estão ausentes nos textos dos alunos indígenas. No entanto, isso sinaliza não que eles devam ser considerados “analfabetos” ou “analfabetos funcionais”, ou destituídos de conhecimentos, habilidades, disposições e de tecnologias da escrita a que só têm acesso os ‘letrados’. Marinho (2010, p. 93), defende-se a necessidade de um novo olhar para



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

esse quadro, por meio de pesquisas que revelem os interstícios do funcionamento dos eventos/práticas de letramento que vêm sendo realizadas no Brasil.

Para que essa concepção se altere, é necessário que os agenciadores dos letramentos estabeleçam práticas integradas a diálogos interculturais, considerando o olhar diferenciado da outra cultura para a compreensão do todo no processo de letramento. É necessário aproximar os olhares que se entrecruzam, concretizando-se em ofertas de cursos mais próximos de cada realidade. Só assim esses sujeitos poderão se inserir no processo de construção de uma educação para todos, uma vez que o sistema de ensino atual torna-se cruel, pois é contraditório em seu discurso sobre a inclusão. Na prática, exclui sem dar oportunidade de entender como o outro se coloca e também por refutá-lo, ao lhe atribuir categorizações pejorativas e julgá-lo incapaz.

Nesse artigo pretendeu-se discutir a questão da escrita indígena, e salientar que, se são cobrados por uma escrita dentro dos moldes estabelecidos pela academia, é necessário ofertar instrumentos para que esse grupo alcance a escrita que a Universidade almeja, sem pré-julgamentos e oferecendo a contrapartida, a saber, a verdadeira inserção no ensino formal e não a marginalização das comunidades minoritárias.

### Referências

- AYLWIN, J. **Os Direitos dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil – Confinamento e Tutela no Século XXI**. Informe IWGIA 2009-3. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e Faculdade de Medicina da USP (FMUSP). Copenhague, Dinamarca. Impressão: Rettec Artes Gráficas, Brasil, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- EVENS-PRITCHARD E.E. **Witchcraft, Oracles and Magic Among the Azande**. Oxford University Press, 1970, Apud STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.
- GEE, J. P. A strange fact about no learning to read. In: P. J. Gee. **Situated language learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004. Chapter 2, p. 7-20.



## Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD  
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU

ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019

Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)

GOODY, J. & WATT, I. **Comparative Studies in Society and History** – The consequence of Literacy, Cambridge: Cambridge Press, 1963, p. 304–345.

GREENFIELD, P. **Oral or written language:** The consequences for cognitive development in Africa, the United States, and England. *Language and Speech*, 15, 1972, p. 169–178.

HARKLAU, L. **From high school to college:** student perspectives on literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 33 (1): 33-70, 2001.

HEATH, S. B. “Critical Factors in Literacy Development”, in CASTELL, S. de LUKE, A. & EGAN, K.(Orgs.) **Literacy, Society and Schooling.** A Reader. Cambridge University Press, 1986.

HIRST, E. HENDERSON, R. ALLAN, M.; BODE, J.; KOCATEPE, M. **Repositioning academic literacy:** Charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), 2007, pp. 66-80.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R. & STREET, B. V. **Student writing in higher education:** an academic literacies approach. *UKStudies in Higher Education*, 23(2): 157-172, 2007.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In **Cultura Escrita e Letramento.** MARINHO M. & CARVALHO G. T. (Org.). Belo Horizonte: EDITORA UFMG, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.


MORIN, E. **Saberes Globais e Saberes Locais:** o olhar transdisciplinar. Org. e tradução: Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy,** In: Perspectives on Writing, 2009. [https://scholar.google.com.br/scholar?q=The+Role+of+Context+in+Academic+Text+Production+and+Writing+Pedagogy+motta-roth&hl=pt-BR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.br/scholar?q=The+Role+of+Context+in+Academic+Text+Production+and+Writing+Pedagogy+motta-roth&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart). Acessado em 29/04/2019.

SOARES, M. Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento. In **Cultura Escrita e Letramento.** MARINHO M. & CARVALHO G. T. (Org.). Belo Horizonte: EDITORA UFMG, 2010.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: University Press, 1984.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In.: MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds.) **Multilingual Literacies:** reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.17-30

	<p><b>Web - Revista SOCIODIALETO</b></p> <p>Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos e Dialetológicos - NUPESD Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU</p> <p><b>ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 27 • Maio 2019</b></p> <p><b>Ano Internacional das Línguas Indígenas (ONU)</b></p>
---	--

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In* **Cultura Escrita e Letramento**. MARINHO M. & CARVALHO G. T. (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido Para Publicação em 28 de maio de 2019.  
Aprovado Para Publicação em 17 de julho de 2019.