

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Modernas

O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS

Bruna Morelo

Porto Alegre
2009

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Modernas

O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS

Bruna Morelo

Monografia apresentada no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter

Porto Alegre
2009

AGRADECIMENTOS:

Aos meus pais, Ana e Genor, pela dedicação às filhas, pelas demonstrações de amor e confiança e por acreditarem nas minhas escolhas. À minha irmã, Naty, pelo entusiasmo adolescente que tanto me anima e por me apoiar, sempre.

Aos meus tios, Claudia e Emilio, por abrirem para mim as portas de uma casa tão aconchegante, onde realizei boa parte deste trabalho e pelas palavras de incentivo, sempre regadas a sorrisos e/ou gargalhadas.

À minha orientadora, Marga, por me dar a oportunidade de aprender, a cada dia, com as práticas de ensino, indicações de leitura, seminários, reuniões, orientações e conversas. Foi através de tudo isso que escolhi o caminho que quero seguir na minha profissão. A ela agradeço, imensamente, por ser uma fonte de inspiração e pela orientação neste trabalho.

À professora Cida Bergamaschi, pela sua dedicação aos estudantes indígenas, pelos ensinamentos sobre a temática indígena e por me mostrar um novo olhar dentro da Universidade.

À minha colega e amiga, Dilli, que junto comigo formou a entidade Dibrulina. A ela agradeço por tudo (trabalhos, projetos, ouvidos, desabafos, risadas, apoio, etc.) e, principalmente, por acreditar que a solidão não é melhor opção, pela dedicação ao curso que será apresentado neste trabalho e pela prática docente conjunta tão feliz. Este trabalho também é teu.

Aos meus queridos colegas do Programa de Português para Estrangeiros, pelas inúmeras trocas e compartilhamentos. Agradeço, especialmente, à Michele Saraiva Carilo, pelos trabalhos em conjunto e por ter me ajudado a começar a trilhar o caminho que percorri dentro do PPE.

Aos meus amigos, por serem tão presentes na minha vida e por me proporcionarem momentos únicos.

Aos meus alunos, por me proporcionarem um aprendizado infinito, por me tornarem uma pessoa e profissional melhor e por me mostrarem, em cada aula, que eu fiz a escolha certa.

Antes de serem inimigas ou aliadas, as culturas são essencialmente diferentes. Ainda bem. As características específicas de cada uma podem sugerir soluções para outras, o estranhamento que se estabelece quando duas culturas se põe em contato pode servir para que cada uma delas se questione. Isso não é ruim. Pelo contrário. Mas, para que esse estranhamento seja produtivo e conseqüente, as duas partes devem ser capazes de se enxergarem para que possam perceber a outra. (SCHLATTER, 2000, p.517).

RESUMO

No segundo semestre de 2008, foi criado o projeto de extensão Curso de Inglês para Estudantes Indígenas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo deste trabalho é apresentar esse projeto, contextualizando-o como parte da política de permanência desenvolvida pela Universidade para os estudantes indígenas. O foco da discussão apresentada aqui está nas atividades desenvolvidas nos dois semestres de 2009, nos quais realizei os estágios de docência em Língua Inglesa I e II e atuei como professora do curso. O curso foi criado para oportunizar aos alunos indígenas o desenvolvimento de leitura em língua inglesa com vistas à maior participação deles em sua vida acadêmica, na suas próprias comunidades e na sociedade. Tendo como meta o desenvolvimento de letramento acadêmico e de educação linguística, apresento uma proposta de conteúdos curriculares e materiais didáticos elaborados especialmente para esse grupo de alunos. Com base na análise da proposta de conteúdos, que reúne temáticas e gêneros do discurso relevantes para os alunos, e da seleção de textos e das tarefas, que convidam e ajudam a ler com propósitos significativos e coerentes com o gênero discursivo em foco, busco esclarecer e ilustrar como os objetivos do curso podem contribuir para a construção de uma política de permanência dos estudantes indígenas na UFRGS.

Palavras-chave: estudantes indígenas, política de permanência, educação linguística, leitura.

ABSTRACT

The extension course of English for Indigenous students was first offered at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in 2008. The aim of this paper is to describe the course as one of the actions of the permanency policy developed by the University for the Indigenous students. The analysis focuses on the activities I developed in the two terms of 2009 as part of my teacher education internship project. The course was designed to develop reading abilities in order to improve the Indigenous students' participation in their academic lives, in their own communities, and in society. Aiming at academic literacy development and linguistic education, curricular contents and didactic materials designed for this specific group of students are proposed and analyzed. Based on the analysis of the curriculum contents, organized by themes and genres that are relevant to the students, and of the selection of texts and the pedagogical tasks, which motivate and help students to read with meaningful purposes, it is shown how the course objectives may contribute to the development of a permanency policy of the Indigenous students at UFRGS.

Key-words: indigenous students, policy of permanence, linguistic education, reading

QUADROS

Quadro 1: Proposta de currículo para o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas.....**35**

Quadro 2: Objetivos específicos da unidade “The Flu”.....**39**

Quadro 3: Objetivos específicos da unidade “Abstracts”.....**41**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 OS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS.....	12
2.1 Os indígenas no ensino superior.....	12
2.2 Os indígenas na UFRGS.....	14
3 INCLUSÃO ACADÊMICA E O LUGAR DA LÍNGUA INGLESA.....	18
3.1 Política de permanência na UFRGS.....	18
3.2 Língua inglesa e inclusão.....	21
4 OBJETIVOS DA AULA DE INGLÊS.....	25
4.1 Educação Lingüística.....	25
4.2 A aula de inglês e o foco na leitura.....	28
5 PROPOSTA DE CURRÍCULO E MATERIAIS DIDÁTICOS.....	32
5.1 Conteúdos curriculares: eixos temáticos e gêneros do discurso.....	32
5.2 Os materiais didáticos: os objetivos transpostos em tarefas pedagógicas.....	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
8 ANEXOS.....	48

1 INTRODUÇÃO

A ideia de realizar este trabalho surgiu através do meu envolvimento no desenvolvimento do projeto de extensão Curso de Inglês para Estudantes Indígenas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), registrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), sob as ações números 12954 e 15288. Esse curso teve início no segundo semestre de 2008 e continuou sendo oferecido nos semestres posteriores, sendo ministrado por mim e pelas colegas do curso de Letras Alana Mazur¹ e Camila Dilli Nunes². Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os objetivos de um curso de inglês na política de permanência dos estudantes indígenas na UFRGS e, mais especificamente, apresentar e discutir os objetivos delineados para o curso nos dois semestres de 2009, período em que realizei o estágio de docência em Língua Inglesa I e II, sob a orientação da Professora Doutora Margarete Schlatter. Esses dois estágios foram realizados juntamente com minha colega Camila Dilli Nunes, coautora da idealização do currículo e da elaboração dos materiais didáticos discutidos aqui.

Quando ingressei como professora estagiária de português no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, passei a aprender e discutir semanalmente com colegas sobre metodologias de ensino, elaboração de material didático e práticas de aprendizagem, o que tem sido fundamental para o desenvolvimento da minha prática docente. No entanto, até frequentar a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa I, eu só havia colocado em prática essas orientações para produzir materiais didáticos em português e para dar aulas de português. Ao me deparar com a oportunidade de dar aulas de inglês para os estudantes indígenas, assumi o desafio de adaptar meus conhecimentos para um contexto bastante diferente do que eu vinha atuando e com o qual eu não tinha nenhuma experiência. Com este trabalho pretendo relatar, principalmente para quem está começando a sua prática como professor, como isso aconteceu e o que foi produzido nessa trajetória de ensino, e refletir sobre a experiência vivida, no sentido de trazer à discussão a importância de se delinear um currículo e elaborar materiais didáticos levando em conta a realidade dos alunos.

Uma meta importante do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas foi promover o letramento, aqui, entendido como “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, mas

¹ Agradeço a Alana pela iniciativa e pela ajuda na implementação desse projeto.

² Agradeço, especialmente, a colega e amiga Dilli por, nos últimos dois semestres, ter participado de forma tão ativa no desenvolvimento desse projeto. Agradeço a ela, também, por ter concordado com que eu relatasse, neste trabalho, nossa trajetória comum e conjunta na idealização do currículo e na elaboração dos materiais didáticos aqui apresentados e discutidos.

exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade (...), conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES,1999, p. 3, grifo da autora). Inspirado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), o curso também foi desenvolvido tendo em vista a preocupação em formar cidadãos:

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (OCEM, 2006, p. 91)

Nessa perspectiva, a meta do ensino de línguas na escola – e também na universidade – é formar um cidadão letrado, isto é, “um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação”. (Kato,1986, p. 7)

Este trabalho pretende, assim, discutir como uma aula de língua inglesa pode fazer parte de uma política de acolhimento dos alunos e de permanência dos estudantes indígenas na universidade. Relatarei como o projeto foi criado e quais foram os fatores que influenciaram nas escolhas que foram feitas no desenvolvimento do curso. Mostrarei a proposta de currículo criada para o projeto e apresentarei os materiais didáticos que foram elaborados para o curso, para ilustrar como foi desenvolvida a proposta de educação linguística no âmbito da política de permanência.

Percebi, ao longo do desenvolvimento do projeto e, mais especificamente, do ensino de língua inglesa, que existem diferentes olhares e opiniões³ sobre a política de permanência adotada pela UFRGS e sobre a proposta aqui discutida. Alguns acreditam que existe um demasiado assistencialismo aos estudantes indígenas, que muitos benefícios são oferecidos a eles sem haver cobranças. Outros apóiam iniciativas como cursos específicos, assistência financeira e acompanhamento por parte de professores e colegas e acreditam que é necessário esse tratamento diferenciado para esses estudantes para que eles possam aos poucos sentir-se mais engajados e participativos na comunidade universitária. E existe também o desconhecimento dessa política

³ Não tenho como objetivo me aprofundar nessas diferentes opiniões, mas considero importante mencionar que elas existem, pois os debates entre os participantes do projeto de permanência também motivaram a realização deste trabalho.

por grande parte da comunidade acadêmica. Esses diferentes pontos de vista sinalizaram a importância de relatar e discutir o que vem sendo feito pelos agentes que têm participado das atividades com os estudantes indígenas na UFRGS e de expor mais detalhadamente um dos pontos de vista de quem realiza um trabalho com eles.

No próximo capítulo, para contextualizar o ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS, tecerei alguns comentários sobre os indígenas no ensino superior para, depois, me aprofundar na descrição do ingresso desses estudantes na Universidade.

No capítulo 3, descrevo a política de permanência adotada pela Universidade e as atribuições da comissão encarregada de colocá-la em prática. Ainda nessa seção, relato como o curso de inglês começou a fazer parte dessa política.

No capítulo 4, descrevo os objetivos do curso, conforme delineados por mim e minha colega de trabalho. Em seguida, ainda nessa seção, relato como os encontros com os estudantes e as perspectivas de leitura que foram adotadas interferiram nas escolhas dos textos e na elaboração de tarefas pedagógicas. Depois, no capítulo 5, mostro como os objetivos do curso aparecem na proposta de currículo e nos materiais didáticos.

Nas considerações finais, retomo os objetivos e as motivações deste estudo, tecendo comentários a respeito de suas possíveis contribuições para professores e para estudiosos das questões indígenas.

2 OS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS

Educar é deixar o educando livre para escolher seu caminho, levado pelas curiosidades e desejos que o façam ir em busca de mais conhecimentos, que podem ser obtidos pelo diálogo simétrico, sem imposição, sem desejo de acrescentar algo mais, como se fôssemos sabedores de um conhecimento que tem algo mais. Educar é um processo intra/inter/retro-relacional, sóciopolítico, cultural, econômico, ecológico, que vê o educando como um todo. (SCANDIUZZI, 2009, p.18)

2.1 Os indígenas no Ensino Superior

A presença indígena no ensino superior brasileiro é recente e faz parte de uma série de iniciativas por parte de diferentes universidades e faculdades do Brasil e por parte dos povos indígenas, que sentiram a necessidade de tomarem para si “a condução de algumas políticas que até então eram decididas por não-índios” (BERGAMASCHI, 2008, p.1). Isso já aconteceu, por exemplo, em relação à educação escolar indígena, que pode ser exercida com mais autonomia pelas aldeias depois da extinção jurídica da tutela pela nova Constituição Federal de 1988⁴. Nas palavras de Bergamaschi (2008, p.2):

Acompanhando um movimento nacional, desde o processo Constituinte e de leis decorrentes da Constituição de 1988 que regulamentam a Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, instituindo a categoria “professor indígena”, observamos a intensificação das demandas por Ensino Superior no seio das sociedades indígenas. A partir de então, os povos indígenas passaram a asseverar os motivos “da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil” (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 7), compondo com um movimento de protagonismo, tanto na condução dos processos de escolarização nas aldeias, quanto na condução das lutas pela terra e pelo direito de auto-definirem seus destinos, historicamente atrelados à tutela do Estado.

Essa mudança na educação escolar indígena é muito significativa, tendo em vista que o número de estudantes e professores indígenas cresce intensamente a cada ano. Dados de 2005

⁴ No antigo Código Civil brasileiro, de 1916, a identidade indígena era considerada uma identidade transitória, uma fase anterior à civilização e ao pleno exercício dos direitos civis, e os indígenas eram considerados “relativamente incapazes” (art. 6º). Por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indianista estatal. Inicialmente, esse órgão era o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

estimam que existam cerca de 2.324 escolas funcionando nas terras indígenas brasileiras⁵, onde estudam 164 mil alunos, atendidos por, aproximadamente, 9.100 professores, sendo 88% deles indígenas (BERGAMASCHI, 2008, p.3). A partir dessas mudanças e do diálogo entre comunidades indígenas e as universidades e faculdades, principalmente, tendo em vista uma busca pela autonomia indígena e a ocupação de cargos que são hoje somente ocupados por não índios, surge a demanda pelo Ensino Superior Indígena.

Gradualmente, o número de instituições públicas e privadas que oferecem vagas, bolsas ou cotas para estudantes indígenas aumenta no Brasil, causando um impacto e uma transformação em uma relação que já acontecia. Essa relação se amplia e deixa de ser unilateral ou unidimensional.

O acesso de populações indígenas ao ensino superior no Brasil redimensiona no interior das universidades o lugar dos grupos indígenas, historicamente relacionados a importantes linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, especialmente na área de humanas, como informantes ou tema de estudo atualmente disputam o acesso como alunos nos cursos de graduação e pós-graduação (SOUZA, 2003, p.33)

Embora se possa perceber uma tentativa de mudança nos índices de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, fontes do IBGE e da FUNAI, de 2002, mostram ainda números muito reduzidos. Os índices de acesso ao ensino superior pela população indígena não superam 0,6% da população indígena brasileira. De acordo com o IBGE, dentre os 734.127 índios do Brasil, somente 4.197 são universitários. Nos dados da FUNAI, a população indígena é de 340.000⁶, dos quais 1.150 são estudantes universitários (SOUZA, 2003, p.34). Esses números podem parecer insignificantes. No entanto, pode-se afirmar que sua trajetória é crescente com o passar dos anos, pois novas instituições de ensino vêm assumindo um compromisso com as comunidades indígenas de sua região, assim como aconteceu com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2007, como veremos na seção a seguir.

⁵ É importante salientar que essas escolas são, na grande maioria, de Ensino Fundamental, pois o Ensino Médio Indígena ainda é muito escasso, o que força as pessoas a saírem de suas aldeias para terminar os estudos. Para dar uma ideia da desproporção, no Rio Grande do Sul, temos 47 escolas indígenas de Ensino Fundamental, mas não há nenhuma de Ensino Médio.

⁶ É importante ressaltar aqui que existe uma indefinição em relação aos dados sobre a população indígena atual do Brasil.

2.2 Os indígenas na UFRGS

Embora a UFRGS seja uma instituição pública, uma observação mais atenta ao ambiente acadêmico revela que a diversidade – étnica e social - é visualmente pouco presente. Na tentativa de mudar essa realidade⁷ e alterar essa paisagem, em 29 de junho de 2007, foi tomada a decisão nº 134/2007 (ANEXO I), pelo Conselho Universitário/UFRGS, que institui o programa de Ações Afirmativas:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Algumas ações de grupos de dentro e de fora da universidade foram muito importantes para a efetivação dessa decisão. Entre esses, está o Grupo de Trabalho Ações Afirmativas, que é constituído por alunos, professores, técnicos, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos. O grupo nasceu em 2005, a partir da iniciativa de estudantes, com o objetivo de impulsionar o debate sobre ações afirmativas na UFRGS. Há, também, o Programa de Conexões e Saberes, que foi desenvolvido pela UFRGS em parceria com o Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que visa apoiar a permanência de estudantes de origem popular na universidade. Destaca-se, entre os objetivos do programa para o período de 2006/2007, o que almeja “implementar e potencializar discussões sobre o ingresso e permanência dos jovens de territórios populares na Universidade”, entre esses os indígenas. (BERGAMASCHI, 2008, p.5)

A respeito das vagas específicas para os estudantes indígenas, de acordo com a decisão 134/2007, ficou estabelecido no artigo 12 que:

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE⁸, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

⁷ É importante destacar aqui o pioneirismo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) como a primeira universidade gaúcha a acolher e formar estudantes indígenas em seus cursos de graduação.

⁸ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

O artigo 12 justifica uma série de decisões tomadas para a questão do acesso indígena à universidade, dentre elas, algumas são de suma importância para o entendimento do funcionamento do ingresso e da permanência desses estudantes na UFRGS. Entende-se pelo parágrafo segundo que as vagas para os estudantes indígenas são *criadas* somente para esse fim, diferentemente do sistema de cotas utilizado para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos autodeclarados negros, também egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. É explicitada também a importância do diálogo entre os representantes da comunidade acadêmica e os representantes das comunidades indígenas, que decidem juntos para quais cursos as vagas criadas serão destinadas. E, no parágrafo primeiro, enfatiza-se a criação da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena⁹, doravante CIPEI, que é responsável pelo processo de ingresso e pela permanência dos estudantes na Universidade e pela manutenção da interlocução com as comunidades indígenas. A comunicação entre a Universidade e as comunidades indígenas é fundamental, tendo em vista que o estudante indígena que ingressa em uma faculdade está representando sua aldeia e sua comunidade:

O indígena que busca a universidade faz um movimento que representa também um anseio coletivo, pois estão aqui buscando um conhecimento e uma certificação em nome de sua comunidade, para a qual retornarão. “No meu caso, vim para cá para me formar pensando em organizar a educação escolar do meu povo e não precisar mais de gestores não-indígenas no setor educacional”, declarou o estudante de Pedagogia Dorvalino Refej Cardoso em recente reunião, reforçando a ideia de que a presença do estudante indígena na universidade não é individual. (BERGAMASCHI, 2008, p.7)

Através de reuniões com representantes das comunidades indígenas Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul¹⁰, para dar início ao ingresso desses estudantes na Universidade, foi feita a abertura de um edital (ANEXO II, edital de 2008 e 2009) para inscrição no processo seletivo¹¹ destinado a candidatos indígenas pertencentes às etnias residentes no território nacional. Nessas

⁹ Apresento mais informações sobre essa comissão e suas atribuições no capítulo 3 deste trabalho.

¹⁰ Embora as vagas oferecidas não se restringissem aos indígenas do Rio Grande do Sul, o critério para escolhê-los como interlocutores num encontro preliminar pautou-se pela possibilidade concreta da reunião, através dos contatos da própria Universidade e do Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPI. (BERGAMASCHI, 2008, p.7)

¹¹ Através da escuta das comunidades Kaingang e Guarani, foi decidido, conjuntamente, que o processo seletivo seria constituído de uma prova de português de múltipla escolha, com 25 questões e uma prova de redação, modalidade dissertativa (EDITAL 2007/2008)

reuniões, várias decisões relativas ao ingresso foram tomadas, dentre elas, os cursos que receberiam as vagas criadas para os estudantes indígenas. Para o ingresso de 2008, foram selecionados os seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Matemática; Ciências Jurídicas; Medicina, Enfermagem e Odontologia; Jornalismo e, por fim, Agronomia. Sobre essas escolhas Bergamaschi (2008) faz a seguinte afirmação:

A forma como ponderaram a respeito da escolha dos cursos mostra um cuidado com setores mais vulneráveis à exclusividade não-indígena: educação para cuidar das nossas escolas, formar gestores para o sistema de ensino no que tange à escola indígena; saúde para não entregar-se aos entendimentos médicos puramente ocidentais, sem a intermediação de um profissional da aldeia; direito quase que justificando-se *per si* e comunicação, pois não querem mais se ver retratados na mídia apenas pelo outro ou como o outro, muitas vezes envolvidos em notícias que consideram inverdades. (BERGAMASCHI, 2008, p. 8)

No processo seletivo de 2008, inscreveram-se 43 candidatos, dos quais nove¹² foram selecionados – oitos estudantes Kaingang e um Guarani.

Em dezembro de 2008, ocorreu um encontro com lideranças indígenas para avaliar o primeiro ano da presença indígena na UFRGS (ANEXO III). Nessa reunião, foi decidido manter o mesmo número de vagas disponibilizadas – dez – e o mesmo processo seletivo. Foram, também, decididos os cursos para o ingresso de 2009, e ocorreu uma mudança nas faculdades escolhidas pelas aldeias: dessa vez não optaram pelas vagas dos cursos de jornalismo e matemática e optaram por incluir vagas para ciências sociais e nutrição. Nesse processo seletivo, participaram 87 estudantes e ingressaram novamente nove¹³. Dessa vez, nove estudantes Kaingang.

É importante compreender que a abertura de vagas específicas para estudantes indígenas é um passo importante da Universidade “para a comunidade acadêmica pensar acerca das incompreensões que figuram nos processos de ensinar e aprender, acionando uma ética do cuidado a partir da vivência concreta com a diversidade” (BERGAMASCHI, 2008, p.1). É evidente que no processo de abertura da Universidade para a diversidade acontecem transtornos, aparecem novas preocupações e novos questionamentos, como problemas burocráticos em relação a materiais e dinheiro, choques culturais, a frequência dos estudantes nas aulas, etc. Cabe à universidade, também, lidar com esses conflitos, com a demanda desses novos alunos e com as

¹² Foram nove estudantes e não dez (número de vagas abertas), pois o único candidato que se inscreveu para o curso de Matemática não compareceu ao processo seletivo.

¹³ Não houve nenhum candidato inscrito para o curso de Letras.

manifestações das diferentes culturas no ambiente acadêmico, culturas que agora estão sendo incorporadas à vida acadêmica não só como um objeto de pesquisa, conforme as palavras de Zaqueu Kej-Roprag Claudino, professor Kaingang que participou do processo da luta pelo ingresso indígena na universidade: “de hoje em diante o indígena não será um mero pesquisado, mas um pesquisador”. É sobre as questões da política de permanência e o tratamento delas por parte da Universidade que trato no capítulo seguinte. Relato também como o inglês começou a fazer parte dessa história.

3 INCLUSÃO ACADÊMICA E O LUGAR DA LÍNGUA INGLESA

3.1 Política de permanência na UFRGS

Desde o ingresso dos estudantes indígenas na Universidade, diferentes ações têm sido desenvolvidas para acompanhá-los na sua trajetória acadêmica, tendo em vista a manutenção desses alunos na universidade. Essas iniciativas foram criadas pela CIPEI, que foi instituída pela Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica da UFRGS, através da portaria número 2818 de 30 de agosto de 2007, conforme determinação da já referida decisão 134/2007, registrada no artigo 12, parágrafo primeiro, que repito aqui:

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

Composta por dois professores pesquisadores da temática indígena, um representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, um representante da Comissão Permanente de Seleção – COPERSE, um representante da Pró-Reitoria de Graduação e, por fim, pela coordenação da Comissão, sempre a cargo do Secretário da Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE), a CIPEI¹⁴ é responsável pelo processo de entrada desses estudantes bem como por desenvolver políticas de permanência para acolhê-los e mantê-los na universidade. Nas palavras de Bergamaschi (2008, p.6-7), a Comissão tem “a desafiante atribuição: instituir processos de ingresso e permanência de estudantes indígenas numa universidade cujo aparato burocrático monocultural dificulta as possibilidades e o movimento da e na instituição”.

Tendo em vista a permanência desses alunos e respeitando as solicitações e opiniões dos representantes das comunidades Kaingang e Guarani, a UFRGS também busca apoio junto a entidades indigenistas, como FUNAI, FUNASA E CEPI. Para o primeiro ingresso, por exemplo, foram feitas reuniões¹⁵ para ouvir as comunidades e representantes dessas entidades a fim de que

¹⁴ Em junho de 2008 os estudantes indígenas escolheram, entre eles, um representante para participar dessa Comissão. Este estudante passou a integrar a CIPEI, constituindo um elo importante de participação indígena na universidade (Relatório Parcial de 2009 - Dorneles et al. 2009)

¹⁵ Nos dias 12 e 13 de dezembro de 2007, a UFRGS organizou um encontro, para o qual foram convidados dois representantes de cada comunidade indígena Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, bem como representantes da FUNAI, CEPI e SEC. A primeira parte do encontro aconteceu na Vila Betânia, local próprio para eventos, situado no

houvesse um diálogo com todos os envolvidos para tomar, coletivamente, as decisões sobre o ingresso e a permanência desses estudantes.

Uma das primeiras sugestões que foi registrada e colocada em prática, desde o primeiro semestre de ingresso dos estudantes indígenas, foi a escolha de um tutor e um monitor para acompanhá-los em seu percurso acadêmico. O tutor é um professor indicado pela COMGRAD de cada curso para atuar como referência para o estudante e, ao mesmo tempo, orientar o monitor, o estudante que acompanha e auxilia o acadêmico indígena, durante os dois primeiros semestres, nas suas dificuldades em relação ao curso escolhido. As atribuições do professor tutor e do colega monitor (ANEXO IV) foram definidas pela CIPEI, mas, no decorrer dos semestres, foram discutidas e reavaliadas. Além desses, foram estabelecidas outras medidas, desde o primeiro ingresso, através da Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE), como o auxílio financeiro de R\$ 400,00 ao mês, a possibilidade de morar na casa do estudante e de realizar as refeições no Restaurante Universitário.

Existe um grupo de pesquisa na Faculdade de Educação que está acompanhando os alunos indígenas na vida acadêmica. Os registros em reuniões e relatórios apontam que as dificuldades são muito maiores do que as facilidades, pois a maioria dos estudantes é de diferentes terras indígenas e, para completar a graduação, eles têm que se ausentar de suas aldeias e ficar afastados de suas famílias, sendo que muitos deles já são casados, têm filhos e/ou exercem um papel importante dentro da comunidade. Ocorrem também problemas burocráticos, como atraso no pagamento da bolsa auxílio e do auxílio passagem, que também dificulta a permanência dos estudantes. Consequências dessas dificuldades parecem ter sido mais visíveis no segundo ingresso (de 2009), como mostra o Relatório Parcial, de agosto de 2008 a maio de 2009, do Projeto de Pesquisa Movimentos Pedagógicos da Gestão do Cuidado: acompanhando estudantes indígenas e estudantes negros na UFRGS:

(...) adentrar na vida acadêmica como estudante de graduação tem se mostrado desafiador. Não obstante, os nove ingressantes de março de 2008 se mantêm em seus cursos, e como podemos atestar nos seus depoimentos, estão mais felizes e aprendendo cada vez mais na e sobre a Universidade. Já 2009, mostrou-se um pouco mais difícil para os estudantes indígenas: dos nove ingressantes de março, dois fizeram um movimento de recuo e estão com suas matrículas trancadas, preparando-se para freqüentar seus cursos a partir de agosto de 2009. (Dorneles et al. 2009, p. 5)

Bairro da Glória e onde, em geral, ocorrem outros encontros indígenas. No dia 13, o almoço ocorreu no Restaurante Universitário do Campus do Vale e foi seguido por uma visita a alguns setores da Universidade. (BERGAMASCHI, 2008, p.8)

É preciso lembrar que a cada momento surgem novas situações e que a Universidade não tem uma fórmula pronta ou respostas imediatas para lidar com o inusitado e com as demandas das diferenças culturais que cercam os estudantes. Nesse sentido, principalmente no primeiro ano do ingresso indígena, a CIPEI seguiu fazendo reuniões para atender as novas necessidades desses alunos:

Observa-se uma aposta na permanência qualificada do indígena, advinda da vontade demonstrada por cada estudante em particular, bem como pelas suas comunidades e de um cuidado institucional, evidenciado na disposição da UFRGS que, através de reuniões e reflexões profundas sobre o que é mais adequado para o momento, realiza uma escuta sensível de todos os envolvidos nesse processo. (BERGAMASCHI, 2008, p.9)

Foi em uma dessas reuniões, no primeiro semestre de 2008, que foi levantada a necessidade da aprendizagem da língua inglesa, principalmente, pelos alunos dos cursos relacionados à área da saúde, pois, de acordo com os estudantes, os professores frequentemente avisavam sobre a necessidade de ler textos (na maioria artigos) em inglês. Em 2009, também foi levantada pelos estudantes a necessidade de aulas de informática. Essas solicitações foram e estão sendo atendidas, como podemos observar novamente no Relatório Parcial de 2009:

Considerando as diferenças entre a educação escolar indígena, entre o arcabouço cultural indígena e a educação formal, a SAE, com o intuito de instrumentalizar os estudantes indígenas para que consigam atender as demandas acadêmicas, vem oferecendo cursos de inglês e de informática – o primeiro sendo supervisionado por professoras do curso de Letras, estando já em seu segundo ano de realização; o segundo ainda em fase de implementação (foram comprados computadores cujo destino será um espaço de aprendizagem de informática para os estudantes indígenas na Casa do Estudante – que contará com o trabalho de bolsistas auxiliares de ensino). (Dorneles et al. 2009, p. 6)

A partir da solicitação de aulas de língua inglesa, começaram a ser feitos movimentos por parte da CIPEI para atender a essa nova demanda, o que, ao final, resultou no Projeto de Extensão Curso de Inglês para Estudantes Indígenas.

3.2 Língua inglesa e inclusão

Vários cursos de graduação da UFRGS exigem que os estudantes saibam a língua inglesa, pelo menos o suficiente para ler textos em inglês para determinadas disciplinas. Entretanto, a língua inglesa não é pré-requisito para ingressar nesses cursos. Ou seja, embora saber ler em inglês não seja uma exigência formal, muitas vezes é condição para o bom desempenho no curso. Isso faz com que os alunos, muitas vezes, procurem estudar inglês em cursos na ou fora da Universidade, para poderem ter acesso a essas leituras e participar ativamente do que se desenvolve a partir delas nas aulas. No caso dos estudantes indígenas, não foi diferente. Assim que os professores começaram a solicitar a leitura de textos em inglês ou avisar que isso seria necessário, eles manifestaram à Comissão de Permanência, em uma das reuniões, o interesse e a necessidade em estudar inglês.

A primeira tentativa por parte da CIPEI foi dar oportunidade aos alunos para que estudassem no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS (NELE). Alguns estudantes começaram a frequentar as aulas de inglês do NELE no começo do segundo semestre de 2008. No entanto, os alunos não se adaptaram, afirmando que era muito difícil, pois a dinâmica das aulas era rápida e, principalmente, porque o professor usava também o inglês para se comunicar durante as aulas¹⁶. Vale lembrar que esses estudantes indígenas haviam tido aulas de inglês somente no ensino médio, em escolas públicas. O Ensino Fundamental na aldeia é desenvolvido na língua da comunidade (no caso, Kaingang ou Guarani) e em português, ensino bilíngüe¹⁷ como direito garantido constitucionalmente:

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
(...)

¹⁶ Essas afirmações foram feitas pelos estudantes em reuniões da CIPEI e depois relatadas a nós pela Professora Cida e, novamente, para mim e minha colega, quando iniciamos as aulas de inglês com eles.

¹⁷ O intuito de preservar o patrimônio (língua e cultura) indígena começou a partir de uma iniciativa da FUNAI que, como novo órgão tutor indígena, elegeu o ensino bilíngüe para ser desenvolvido nas escolas indígenas. Segundo Souza (2003, p. 25): “A criação da FUNAI se dá como parte da política de segurança das ditaduras militares que governaram o país a partir de 64 e, embora mantendo o mesmo caráter militar e integracionista do SPI, o novo órgão tutor elege o ensino bilíngüe como forma de respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas. É portanto nesta nova configuração que o SIL Summer Institute of Linguistics e o Museu Nacional passam a orientar as escolas da FUNAI e a formação de um novo e importante agente deste período: o monitor bilíngüe. Em 1973 o Estatuto do Índio, a Lei 6001, torna obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas”.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (Constituição Federal de 1988).

O fato de eles terem um ensino bilíngue quando crianças pode colaborar na aprendizagem de uma língua adicional¹⁸, pois eles já têm uma bagagem de aprendizado de línguas diferentes. No entanto, os objetivos de aprendizagem da língua inglesa são bem específicos da nova realidade vivida pelos estudantes indígenas desde sua entrada na Universidade, realidade ainda bastante desconhecida por eles, e estão a serviço da participação deles no contexto acadêmico e de uma inserção com mais oportunidades em seus cursos e no mercado de trabalho.

É importante salientar aqui, também, a diferença entre o ensino regular indígena e o ensino regular ocidental. A maneira como as aulas são conduzidas, o comportamento dos estudantes e o respeito às vontades individuais são bastante diferentes quando falamos em educação indígena. Ao descrever o funcionamento de uma escola em uma aldeia Guarani, Bergamaschi (2007, p. 205) observa:

Descrevo a escola na aldeia, chamando atenção para seu funcionamento, que foge à regularidade que conforma tempos e espaços iguais, independentemente da vontade das pessoas. Pode-se dizer que há uma inconstância no cotidiano da escola, pois não vejo uma simetria no que diz respeito a tempos, a localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola. Algumas apresentam assiduidade integral e outras a freqüentam irregularmente, todas respeitando suas vontades. Essa intermitência, que por vezes causa incompreensões, especialmente na relação com os gestores da política pública de educação escolar, mostra também um desempenho de equilíbrio e beleza, que conforma um conjunto harmônico, marcado ao mesmo tempo pela variação, pela discrepância entre uma e outra situação escolar e pela continuidade, que confere regularidade à concorrência de acontecimentos que está se inserindo no interior de cada aldeia.

Tendo em vista a não adaptação dos alunos ao NELE, foi então decidido criar um curso de inglês somente para os alunos indígenas. A Professora Dr^a. Ana Lúcia Liberato Tettamanzi¹⁹ ficou responsável por encaminhar um e-mail aos professores do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras, para eles entrarem em contato com os alunos que tinham como

¹⁸ Conceituo o termo “língua adicional” no capítulo a seguir.

¹⁹ Nessa época, a Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Liberato Tettamanzi, era tutora do aluno indígena estudante do curso de Letras e estava ativamente envolvida com as questões da política de permanência voltada para os estudantes indígenas. Sendo assim, foi ela quem se responsabilizou, inicialmente, em procurar estudantes do curso de Letras interessados em ministrar as aulas de inglês para os estudantes indígenas. Agradeço a ela por ter assumido e possibilitado a ação de extensão e por ter confiado nos alunos do curso de Letras para colocar em prática esse projeto.

ênfase a língua inglesa. Foi assim que em julho de 2008, recebi um e-mail²⁰ que perguntava sobre o interesse dos alunos em dar aula de inglês aos estudantes indígenas da UFRGS e sugeria a quem tivesse vontade de desenvolver esse trabalho entrar em contato com a professora Ana Lúcia. Três alunas responderam o e-mail, das quais duas – Alana Mazur e eu - deram início ao projeto e começaram a ministrar o curso de inglês para estudantes indígenas da UFRGS, em setembro de 2008.

O curso passou a fazer parte da política de permanência e tem como objetivo principal a leitura em inglês. Tivemos o apoio fundamental e a ajuda na interlocução com os estudantes da Professora Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi²¹, que, como membro da CIPEI e ligada aos estudos sobre educação indígena, nos apresentou aos estudantes, conduziu as reuniões que tivemos e nos acompanha e orienta até hoje. Em termos de recursos, temos o apoio da SAE, que nos permite fazer as cópias dos materiais didáticos para os estudantes.

Com base na proposta de trabalhar com leitura, o trabalho em 2008 focalizou textos curtos sobre temas como apresentação pessoal e do colega, natureza e ecologia. Ainda sem uma discussão mais aprofundada ou planejamento detalhado em relação a conteúdos curriculares, os materiais utilizados foram basicamente trechos de livros didáticos existentes no mercado para o ensino de inglês. Em 2009, quando comecei a conhecer mais profundamente as discussões contemporâneas sobre leitura, letramento, educação linguística e metodologias de ensino, nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II, assumi, com minha colega de estágio, o desafio de delinear objetivos mais específicos para o curso, levando em consideração as necessidades e demandas dos estudantes e os pressupostos e orientações teórico-pedagógicas que estávamos aprendendo. Após a definição mais clara de objetivos de ensino, foi possível propor uma organização de temáticas e de textos para compor uma proposta de conteúdos curriculares e criar materiais didáticos para o curso. Com base nas discussões nas aulas de Estágio e nas conversas²² com os alunos, foram selecionadas as temáticas que seriam trabalhadas, o que resultou na seleção de textos para a elaboração de tarefas de leitura que fizessem sentido para os estudantes e sobre temáticas relacionadas ao contexto no qual eles começam a participar. A proposta de currículo e também dos materiais didáticos visa o letramento e a educação linguística, isto é, oportunizar aos estudantes o acesso e o uso da língua adicional para engajar-se

²⁰ Agradeço à Prof^a. Dr^a. Sandra Maggio por ter repassado esse e-mail para seus alunos.

²¹ Agradeço imensamente à Prof^a. Cida pelo apoio, pelos ensinamentos e, finalmente, pela ajuda neste trabalho.

²² No capítulo 5, será relatado mais detalhadamente como foram feitas as escolhas relacionadas ao currículo e ao material didático.

em atividades na sala de aula e fora dela e, assim, poder transitar e participar da vida acadêmica e em contextos profissionais com maior segurança e desenvoltura. No próximo capítulo, trataremos especificamente desses objetivos e como eles se refletem nas unidades didáticas elaboradas.

4 OBJETIVOS DA AULA DE INGLÊS

4.1 Educação linguística

Como vimos, para os estudantes indígenas, aprender inglês surgiu como uma necessidade acadêmica colocada por algumas disciplinas e foi com base nessas necessidades e na tentativa de prepará-los para o contexto universitário de maneira mais ampla que desenvolvemos o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas da UFRGS.

Ler textos acadêmicos e artigos em inglês passou a fazer parte da vida desses estudantes. Poder fazer leituras em inglês se tornou uma condição para que eles conseguissem participar mais ativamente da vida acadêmica, dentro de suas faculdades e dentro da Universidade. Sendo assim, aprender inglês, como uma língua adicional, pode possibilitar a eles uma circulação de maneira mais confiante e participativa no contexto no qual estão inseridos. O termo “língua adicional” é adotado aqui para referir ao acréscimo de uma nova língua ao repertório de conhecimentos já usados pelo estudante. Schlatter e Garcez (2009) justificam a escolha e o uso do termo nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, *indígenas*, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 127, grifo meu)

No caso dos estudantes indígenas, para a maioria deles, a língua inglesa é a terceira língua que estão aprendendo, pois em casa, na escola e em outros contextos cotidianos usam a língua indígena e o português, dependendo dos participantes, propósitos e demandas da situação de interação. Dessa forma, o inglês como língua adicional vai unir-se ao repertório linguístico que os indígenas já possuem, vai acrescentar conhecimentos, ajudando-os a entender melhor, também, as outras línguas que já estão presentes em seus repertórios.

O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas tem como objetivo, antes de tudo, o envolvimento do educando com a língua inglesa de uma maneira que ele perceba que pode utilizar essa língua a seu favor, dentro de sua realidade. Nesse sentido, tem-se como meta que os estudantes percebam que, nos contextos em que estão vivendo, aprender uma língua adicional

pode ajudá-los a se tornarem cidadãos mais ativos através do “(...) uso das línguas adicionais em contextos relevantes e [d]a reflexão sobre como esses discursos podem ampliar a atuação dos educandos de modo tal que eles possam dar novos contornos a sua realidade.” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.128). Schlatter e Garcez (2009) propõem como objetivos das aulas de língua:

Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (p.127)

Nesses termos, os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros. Ou seja, se pensamos em língua e cultura como elementos bastante próximos, nesses encontros com “a língua do outro”, que se dão pela aula de línguas adicionais (e também pela aula de língua portuguesa, se considerarmos as suas diferentes variedades e comunidades de uso), o propósito é antes conhecer a si próprio, e não o outro, ou não primeiramente o outro. (p.131)

A aula de língua adicional deve servir, portanto, para a ampliação dos limites de atuação dos estudantes indígenas em seus cursos acadêmicos, dentre outras esferas. Os estudantes indígenas têm uma mudança brusca em suas vidas quando ingressam na universidade, e a necessidade de entender mais e melhor essa nova realidade é o ponto de partida para permanecer nela, participar dela e transformá-la. A aula de língua adicional é um dos meios que eles possuem para descobrir mais sobre esse novo contexto e para entender melhor o seu papel no seu próprio contexto. Quando percebem que podem ler em inglês, eles não só podem começar a ler os artigos para seus cursos de graduação, mas também podem interagir e participar dos discursos que se organizam através desses textos dentro da universidade, fora dela e em seus próprios contextos (BRITTO, 2007). Nessa perspectiva, aprender uma língua adicional deve significar “poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio”. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.131)

Quando os estudantes se engajam em resolver tarefas que envolvem texto escrito e que são socialmente legítimas e relevantes e aprendem como resolver essas tarefas, entendendo que estamos promovendo o letramento. Segundo Kleiman (1995, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ao proporcionar eventos de letramento em

sala de aula, estamos indo além da aula de língua *stricto sensu*; estamos propiciando o engajamento dos educandos, não só na sala de aula, mas na comunidade em que vivem. Ou seja, a aula de língua “serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação, para, em última análise, poder redimensionar o que já conhece e valoriza e, então, crítica e conscientemente, promover mudanças” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.133). E, para isso, a aula de língua adicional deve

criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. Para tanto, um primeiro passo é garantir condições para que os educandos não deem as costas ao mundo que acontece na diversidade, mundo que os textos em uma língua adicional por certo mobilizam. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.134 -135).

Na perspectiva de educação linguística, entendo que o estudante pode se tornar proficiente para fazer coisas específicas na língua, que em cada aula, quando ele resolve um “problema” em uma tarefa em inglês, ele está se tornando proficiente para aquela atividade. Assim, o aluno não só consegue perceber que está aprendendo desde a primeira aula, como também percebe o quanto o que ele já sabe pode ajudá-lo a entender a nova língua. Podemos considerar, então, que:

se acreditarmos que só se pode falar de fato sobre aprender uma língua quando há condições ideais de ensino e o aprendiz puder usar essa língua em toda e qualquer situação de comunicação, de imediato, pode-se concluir que a possibilidade de sucesso é improvável. Se, no entanto, considerarmos que se está sempre aprendendo e que se pode aprender a cada novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado para novas oportunidades de aprendizagem. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.130)

Para tanto, existem fatores que determinam o sucesso do envolvimento do educando em resolver tarefas em inglês e que propiciam que os alunos não “deem as costas” para a língua adicional: o desenvolvimento das aulas e a preparação dos materiais didáticos. Na próxima seção, veremos como os objetivos do curso e os próprios encontros ajudaram nas escolhas que foram tomadas durante o desenvolvimento do currículo e da criação dos materiais para o curso e trato, também, da concepção de leitura que permeia minha prática docente.

4.2 A aula de inglês e o foco na leitura

Os dias, horário, local e acesso aos materiais do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas foram decididos em reuniões entre os alunos, professoras estagiárias e a Professora Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi. As aulas aconteceram na Faculdade de Educação, uma vez por semana no período da noite, cada aula com a duração de duas horas e meia. No primeiro semestre de 2009, havia 6 alunos matriculados, mas poucos eram frequentes. Uma média de 3 alunos frequentava cada aula, e nem sempre eram os mesmos que vinham. Isso ocasionou um atraso no andamento das atividades, pois, muitas vezes, a mesma tarefa teve que ser repetida em mais de uma aula, para que todos pudessem realizar as mesmas tarefas. No segundo semestre de 2009, 3 estudantes começaram a frequentar as aulas e 2 foram frequentes e completaram o curso²³.

É necessário relatar que o curso de inglês se tornou um momento de encontro entre os estudantes indígenas da universidade. A aula de inglês é a única aula em que todos eles podem estar presentes e estudarem juntos. Sendo assim, as aulas se tornaram oportunidades para eles conversarem sobre diversos temas, incluindo as facilidades e dificuldades que encontram na universidade. Essa circunstância teve seus pontos positivos e negativos. Positivos, pois foi através dessas conversas, e por participarmos delas, que minha colega de estágio e eu conseguimos entrar em contato com a realidade dos estudantes, conquistar a confiança deles e, ao mesmo tempo, descobrir temas que seriam relevantes para serem trabalhados em aula. Negativos, porque, muitas vezes, pela necessidade que eles tinham de contar o que estava acontecendo e nós de escutá-los, aprender inglês ficava em segundo plano. Em nossas discussões sobre o andamento das aulas, sempre entendíamos que essas discussões eram necessárias e preparatórias para construirmos juntos o sentido da própria aula de inglês, mas também entendíamos que nosso compromisso era criar oportunidades de aprendizagem usando a língua inglesa, o que não conseguiríamos alcançar se o foco fosse exclusivamente o interesse em conhecer as experiências de vida dos nossos alunos. Tivemos que encontrar um equilíbrio ao longo do curso e, em grande

²³ Em conversas informais com os alunos, minha colega e eu procuramos entender a razão para a redução do número de alunos, uma preocupação constante tendo em vista a política de permanência desses alunos na universidade. Foi nos relatado pelos alunos que, pelo número de disciplinas que estavam fazendo em seus cursos e pela demanda de estudo dessas disciplinas, era difícil acrescentar o curso de inglês ao horário já bastante exigente. Além disso, uma das alunas assíduas do semestre anterior estava em licença maternidade. Embora tenha a convicção de que o curso de inglês pode auxiliar os estudantes em sua trajetória acadêmica, levanto aqui a necessidade de discussão e avaliação permanente das ações desenvolvidas no contexto da política de permanência da Universidade, no sentido de podermos compreender e justificar a continuidade ou descontinuidade dessas ações considerando a complexidade de fatores envolvidos.

parte, isso aconteceu quando focalizamos a vida acadêmica e os assuntos que os interessavam em inglês. Nesse sentido, posso afirmar que as conversas foram necessárias e fundamentais para o que foi desenvolvido posteriormente.

Através dessas conversas, percebermos também a distância cultural existente entre nós e os estudantes e quão pouco sabíamos sobre a cultura dos nossos alunos. A partir dessa percepção, tomamos a decisão de visitarmos uma aldeia indígena na primeira oportunidade que tivemos, para poder compreender melhor o contexto de onde eles vêm e conhecer mais de perto a realidade deles. Visitamos uma aldeia Kaingang, em São Leopoldo com um grupo de pessoas da UFRGS (alunos/professores/funcionários) que estavam envolvidas em questões indígenas. Essa experiência nos mostrou e esclareceu aspectos que nós não conhecíamos e pouco entendíamos sobre a maneira de viver, sobre a cultura, sobre o comportamento dos nossos alunos, como a prática de engajar-se as atividades na aldeia sem ter uma preocupação com o tempo, sem uma organização exata pré-estabelecida, respeitando as individualidades de cada um, para mencionar um exemplo. Foi um aprendizado que se refletiu na nossa prática de ensino, nos tornando mais compreensíveis em relação a, por exemplo, a falta de assiduidade e a adaptar nossas expectativas ao ritmo e às maneiras de aprender dos alunos.

Desde o princípio, existia o consenso de que o foco do curso deveria ser na leitura. Entretanto, existiam muitas dúvidas sobre como começar esse trabalho, já que a maioria dos alunos demonstrou não ter muita intimidade com a língua inglesa. Queríamos motivá-los para a aprendizagem da língua adicional, mostrar que eles poderiam se interessar por ela e que poderiam ler em inglês. Nesse sentido, todas as decisões que foram tomadas em relação às temáticas trabalhadas no curso tiveram relação com o que foi discutido nas primeiras aulas com eles, com os interesses dos alunos e com o contexto acadêmico no qual estávamos inseridos. A escolha da temática foi crucial para a elaboração das tarefas de leitura e para o envolvimento e o engajamento dos alunos nas unidades e nas aulas.

A partir da escolha dos temas foi iniciada a procura e a escolha dos textos, tendo sempre como base a noção de *gêneros do discurso*. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor) “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*”. Schoffen (2009, p. 94) acrescenta que *gêneros do discurso* não são “apenas um conjunto de textos que têm determinadas propriedades formais em comum, mas conjuntos de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da

atividade humana”. Nessa perspectiva, são as funções dos textos nas atividades humanas que vão orientar as propostas de leitura sugeridas em tarefa pedagógicas, que, além de guiar a leitura do texto, também deve oportunizar a ampliação da participação dos alunos na sociedade. Esse objetivo deve estar presente desde os níveis iniciais, níveis em que, tradicionalmente, o uso da linguagem é tratado como futuro potencial (Schlatter e Garcez, 2009).

É importante compreender o que significa ler dentro da perspectiva adotada aqui. Entendo que ler não significa somente decodificar o que está escrito em um texto. Segundo Gibbons (2002), atribuir sentidos ao texto envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto. Ao ler um texto, o leitor desempenha vários papéis – integrados – e utiliza diferentes estratégias, como explica Schlatter (2009, p.13):

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo lingüístico e/ou seu som e significado etc). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. (...) Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto: deverá saber ler nas entrelinhas, reconhecer o que está implícito e pressuposto, reconhecer que qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem/leem.

Essa visão de leitura é construída junto com o educando e fica também explícita nas atividades propostas pelas tarefas de leitura, que devem ser construídas no intuito de ajudar o aluno a ler, ou seja:

Se quisermos construir essa visão de leitura com o educando, é necessário que adotemos práticas de ensino coerente com essa perspectiva. Não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais. Entendo que para uma prática coerente com a visão de leitura (e escrita) aqui adotada, as atividades propostas em sala de aula devem ser construídas sobre unidades que se alinhem à natureza social do uso da linguagem. (SCHLATTER, 2009, p. 14)

A leitura, aqui, não é vista como uma atividade passiva, na qual o leitor absorve as informações do texto; a leitura envolve reconhecer ideologias que permeiam o texto, movimentar conhecimentos prévios, envolve um leitor com propósitos de leitura, um texto que leva em conta determinados interlocutores e propósitos, um suporte para veiculação (livro, jornal, revista, etc.), portanto, “(...) o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação

encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.” (MOITA LOPES, 1996, p. 138).

Ler é colocar-se dentro de uma prática comunicativa:

(...) ao situar a leitura como ato comunicativo, está implícito neste modelo o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado. Isto quer dizer que ler é, portanto, “saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social” (Moita Lopes, 1995). (MOITA LOPES, 1996, p. 142)

Na prática de ensino no Curso de Inglês para Estudantes Indígenas, minha e de minha colega de estágio, tentamos colocar em prática essa perspectiva de leitura. No próximo capítulo, descreverei a proposta de conteúdos curriculares e os materiais didáticos, explicitando como eles refletem os objetivos de educação linguística do curso e as perspectivas sobre leitura trazidas neste trabalho.

5 PROPOSTA DE CURRÍCULO E MATERIAS DIDÁTICOS

5.1 Conteúdos curriculares: eixos temáticos e gêneros do discurso

O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas da UFRGS ainda é um curso em formação, por isso, não há um currículo fixo. O currículo que trago aqui está em construção, poderá ser alterado e, provavelmente, serão acrescentadas mais unidades nos próximos semestres nos quais o curso for oferecido.

É preciso, em primeiro lugar, salientar a importância da criação de um currículo. O currículo oportuniza uma organização e esquematização dos conhecimentos que serão trabalhados nas aulas. De acordo com Mello (2009), o currículo

integra e alinha, sob uma concepção educacional, as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações, equipamentos, materiais de apoio para alunos e professores; as propostas de formação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação. (MELLO, 2009, p. 11)

Conforme já relatei anteriormente, os conteúdos curriculares aqui propostos tiveram como motivação as necessidades dos estudantes em relação ao contexto acadêmico e as que foram surgindo durante o próprio curso, levando em conta quem eles são, de onde eles vêm, com que propósitos estão na universidade e em seus cursos acadêmicos, ou seja, houve uma busca por tratar de temáticas e atividades relevantes da realidade atual desses estudantes e que poderiam ampliar sua participação nesse e em outros contextos. Prado (2006) descreve os objetivos de um currículo criado por ela, para o ensino de inglês para Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa descrição ilustra, também, os objetivos da proposta de currículo trazida aqui:

Partindo então de princípios educacionais como a busca pela cidadania e o direito de desenvolver habilidades que dêem oportunidade para maior participação na sociedade, o currículo proposto tem como objetivo principal que o aluno possa ler melhor e entender como, através do uso da linguagem, podemos agir no mundo. Além disso busca-se criar oportunidades para que o aluno reflita sobre si próprio, sua cultura, através de outros pontos de vista, neste caso a língua e cultura estrangeiras. (PRADO, 2006, p. 28)

Ou seja, através do envolvimento com uma nova língua e novas perspectivas culturais, o estudante poderá buscar uma compreensão mais aprofundada de sua cultura e de sua língua. Ao se apropriar desses novos conhecimentos, ele poderá se conhecer melhor e a sociedade na qual vive e terá a oportunidade de mudar, de fazer escolhas – em relação a si mesmo e ao que está a sua volta.

Tendo em vista a perspectiva de que “a linguagem é usada para fazer coisas” (CLARK, 1996, p.49), esta proposta de currículo é baseada em temáticas e gêneros do discurso. É a partir de unidades mais amplas que buscou-se trabalhar com questões linguísticas que fossem pertinentes para o propósito de leitura em questão. O que quer dizer que “num currículo organizado por eixos temáticos e gêneros do discurso e que focaliza as ações que fazemos pelo uso da linguagem, aspectos como o ensino da pronúncia, do vocabulário e das regras gramaticais devem estar a serviço de propósitos mais amplos”. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.147)

Inicialmente, na primeira etapa do curso, para aproximar os estudantes da língua inglesa, foi feita a opção de falar sobre o papel deles na universidade. A partir de um questionário (ANEXO V), houve a tentativa de entender quais eram os interesses dos alunos e o que tinha mudado na vida deles desde a entrada na Universidade. Das respostas, foi possível perceber que muito do que acontece para eles é muito novo e que muito desse novo entorno causa estranhamento, por exemplo a maneira como alguns professores tratam os alunos, a falta de espaço na Casa de Estudante, a comida, acordar muito cedo e não ter hora para dormir, a falta do ar puro, dentre outros. Com base nesse levantamento inicial, a diferença cultural foi tratada de uma maneira positiva dentro do currículo, tendo como foco a busca pelo melhor entendimento dos papéis que eles estão desempenhando nesse novo lugar que ocupam, dentro da Universidade e na comunidade deles.

Especialmente no que se refere à cultura, as diferenças, singularidades e até oposições podem servir de pontos de apoio, não de atrito. A comparação entre as bagagens dos diferentes povos pode e deve servir como fonte de autoquestionamento e valorização da própria cultura. Mas, atenção: o termo “comparação” é fundamental para que esse contato se dê sem hierarquias nem imposições. (SCHLATTER, 2000, p.518-519)

Em uma segunda etapa, a proposta sugere leitura de textos em inglês nas áreas específicas dos alunos. Foram escolhidas temáticas relacionadas com as atividades cotidianas na Universidade e os cursos que os estudantes frequentam e foram escolhidos textos que fossem representativos nessas situações de comunicação.

No quadro a seguir apresento a organização da proposta de currículo elencando as temáticas, gêneros do discurso, objetivos e recursos linguísticos trabalhados em cada unidade do curso. O currículo está dividido em duas etapas e cada etapa abarca diferentes unidades. Cada unidade abarca temáticas específicas, mas todas as temáticas estão relacionadas com o objetivo principal de cada etapa. O quadro mostra os gêneros do discurso que foram selecionados a partir das temáticas e, também, os objetivos gerais de cada unidade. Os recursos linguísticos e estratégias de leitura aparecem em seguida, selecionados a partir dos objetivos da unidade e dos gêneros do discurso focalizados.

Na primeira etapa, o foco é refletir sobre o papel dos estudantes indígenas na universidade. Na primeira unidade, foi trabalhada a apresentação pessoal, para eles começarem a falar sobre si mesmos. Um dos gêneros do discurso trabalhados nessa unidade foi o “fórum de discussão na Internet” para aproveitar a oportunidade para também introduzir vocabulário relacionado a essas tecnologias, pois os estudantes não tinham muito contato com computadores e a Internet. Na unidade 2, foi escolhida a temática comida para trabalhar com um dos aspectos que fez parte das mudanças que aconteceram na vida dos alunos desde que entraram na UFRGS: seus hábitos alimentares. O gênero do discurso “cardápio” foi escolhido por oportunizar a conscientização e a reflexão sobre diferentes hábitos alimentares (cardápio do RU, da aldeia, da Casa de Estudante). A última unidade da primeira etapa traz uma apresentação de um profissional indígena e serve como motivação para os estudantes refletirem sobre seus objetivos profissionais e sobre o papel que assumem na própria comunidade e na sociedade a partir do acesso à universidade.

Na segunda etapa, como dito anteriormente, o foco foi na leitura voltada para a área da saúde, por ser o campo de estudo dos alunos do curso. A primeira unidade tem como temática a gripe, por ser um assunto mais conhecido por eles além de estar em evidência na época por razão da Gripe A. Foi selecionado um texto com informações sobre a gripe, publicado em um site sobre saúde. Esse texto foi escolhido por ter informações mais genéricas sobre a doença, informações que os alunos poderiam conhecer e que, assim, auxiliariam a leitura em inglês. Na segunda unidade foram trabalhados resumos de artigos científicos sobre a temática saúde. Como um dos objetivos principais dos estudantes é ler artigos científicos em inglês, fez-se a opção de começar pelo resumo, por ser uma oportunidade de praticar a motivação para a leitura de um artigo científico.

Quadro 1: Proposta de currículo para o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas²⁴.

Primeira Etapa	Temática	Gênero(s) do discurso	Objetivos Gerais²⁵	Recursos Linguísticos
Unidade 1 “Introducing myself”	Apresentação pessoal	- Fórum de discussão na Internet; - História em quadrinhos.	- Ler dois textos que trazem apresentações pessoais em inglês; - Usar as estruturas vistas nos textos para se apresentar em inglês, - Usar o vocabulário de páginas/sites da Internet e fazer com que os estudantes percebam que já conhecem muito dessa linguagem.	- Estruturas para se apresentar em inglês (dizer o nome, idade, onde mora/vive ou nasceu, o que faz, no que trabalha); - Estruturas para perguntar (nome, idade, onde mora, onde nasceu).
Unidade 2 “Food for thought”	Comida	- Cardápios; - Tirinhas de história em quadrinhos.	- Pensar sobre as diferenças entre os hábitos alimentares nas aldeias e os hábitos alimentares na Universidade; - Usar o vocabulário sobre comida para ler e escrever um cardápio em inglês, para dizer preferências e para ler tirinhas de histórias em quadrinhos; - Refletir sobre o que a comida significa na vida das pessoas e para os alunos.	-Vocabulário sobre comidas; - Estruturas para fazer comparações, dizer preferências e fazer perguntas relacionadas a isso.
Unidade 3 “My role in the university and in my community”	Meu papel na universidade e na minha comunidade	- Texto de apresentação para um site da Internet sobre trabalho.	- Ler um texto um pouco mais longo e complexo; - Refletir criticamente e discutir sobre o trabalho nas comunidades indígenas; - Refletir sobre o papel dos estudantes na universidade e nas suas comunidades de origem; - A partir das estruturas do texto base e das estruturas aprendidas na tarefa, escrever um texto, semelhante ao texto base, se	-Vocabulário sobre profissões; -Vocabulário relacionado ao texto (drogas, álcool, alguns phrasal verbs, etc.); - Estruturas para escrever um texto (semelhante ao texto base) para

²⁴ Esta proposta de conteúdos curriculares foi elaborada em conjunto com minha colega de estágio Camila Dilli Nunes.

²⁵ Neste quadro estão os objetivos gerais. Para ilustrar o planejamento das aulas, detalharei os objetivos específicos das unidades 1 e 2 da segunda etapa na seção “Os materiais didáticos: os objetivos transpostos em tarefas pedagógicas”.

			apresentando e falando sobre o seu futuro profissional.	ser publicado na seção “Indigenous Role Models” de um site sobre saúde comunitária (para dizer o que faz, o que acha que vai fazer quando estiver formado, como vai ser o seu trabalho, etc.).
Segunda Etapa	Temática	Gênero(s)	Objetivos Gerais	Recursos Linguísticos
Unidade 1 “The flu”	Saúde (Gripe)	<ul style="list-style-type: none"> - Manchetes de reportagens sobre a gripe na Internet; - Embalagens de remédios; - Texto sobre gripe de site sobre saúde na Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler um texto em inglês sobre a temática saúde; - Perceber como conhecimentos prévios podem ajudar a ler textos na língua adicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário de sintomas, doenças e ações de medicamentos.
Unidade 2 “Abstracts”	Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Resumos de artigos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o gênero <i>resumo de artigo científico</i> (situação comunicativa, interlocutores envolvidos, funções, suporte, formato, etc.); - Conhecer e usar o principal site de publicações científicas e elencar alguns processos de busca de artigos científicos; - Conhecer diferentes formatos de resumos. Analisar esses formatos em diferentes resumos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Termos recorrentes para a organização textual de resumos, cognatos e vocabulário na área de saúde.

Tendo em vista que o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas faz parte da política de permanência para os estudantes indígenas, essa proposta de conteúdos curriculares busca por em prática os objetivos de letramento e educação linguística referidos anteriormente neste trabalho. A partir de temáticas relevantes para os educandos e de textos significativos dentro dessas temáticas, o currículo se propõe a objetivos educacionais de dar acesso a textos em inglês para promover a reflexão sobre suas próprias realidades e ampliar sua participação na sociedade. É importante enfatizar que essa proposta foi criada especialmente para este curso específico e que todas as escolhas foram feitas a partir da realidade dos alunos, visando às necessidades específicas deles. Entendo que, dessa maneira, o curso busca aproximar a língua inglesa da realidade dos alunos, promovendo a reflexão sobre esse novo contexto em que estão inseridos e cumprindo, assim, com os objetivos do curso dentro da política de permanência.

Como vimos, organizar um currículo é chave para o desenvolvimento de um curso. Isso, entretanto, não é suficiente para sua realização. A proposta de currículo demanda a criação de materiais didáticos e esses materiais devem ser coerentes com a proposta e com os objetivos traçados. É preciso lembrar que um currículo só se torna efetivamente um currículo quando colocado na prática de sala de aula.

Na próxima seção, trato dos materiais didáticos elaborados, apresentando as unidades da segunda etapa do curso, para ilustrar como os objetivos do curso foram transpostos nas unidades desenhadas por mim e minha colega Camila Dilli Nunes.

5.2 Os materiais didáticos: os objetivos transpostos em tarefas pedagógicas

Os materiais didáticos utilizados no Curso de Inglês para Estudantes Indígenas foram produzidos especialmente para esse curso. Não foi usado nenhum livro didático como base, pois, como já expus anteriormente, a realidade e as necessidades dos alunos orientaram as decisões quanto a temas, gêneros discursivos e aspectos linguísticos a serem tratados. Para desenvolver os materiais usamos como referência, principalmente na segunda fase do curso, os materiais criados para os Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul e contamos com a orientação da Professora Margarete Schlatter, nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II.

Como vimos na subseção 4.2, para elaborar as tarefas, o primeiro passo, é a escolha da temática central, seguida da procura por textos autênticos²⁶, em gêneros discursivos que sejam relevantes dentro da temática selecionada. Trabalhar com gêneros do discurso nos permite entrar no texto de maneira contextualizada e não como se o texto fosse algo isolado, independente: “a língua, por estar inserida em uma comunidade de uso, não pode ser estudada apenas a partir de seu universo interno, sem que seja levado em conta o contexto em que este ou aquele enunciado aparece”. (BORTOLINI, 2006, p. 24). O trabalho com gêneros permite ao aluno que conheça textos reais, que de fato circulam na sociedade. De acordo com Schlatter e Garcez (2009, p.138):

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

Após o trabalho do primeiro semestre com o foco no papel dos estudantes indígenas na universidade, optamos, no segundo semestre, pelo foco em tarefas de leitura que priorizem temáticas dos cursos universitários dos alunos, visando à sua maior qualificação acadêmica, participação em aulas, eventos e grupos de estudo e maior acesso à tecnologia de suas áreas. Como vimos, as unidades da primeira fase do curso foram elaboradas com a finalidade de discutir o papel dos alunos na universidade. A unidade “My role in the university and in my community” (ANEXO VI), por exemplo, trouxe explicitamente à discussão o papel dos estudantes indígenas nos seus cursos universitários e sobre o papel deles como futuros profissionais na área de atuação que escolheram em suas aldeias. Foi, também, o primeiro texto mais longo que eles leram em inglês.

Como já referido, na segunda fase do curso, foram elaboradas unidades com o foco voltado para a área de atuação dos alunos. Todas as tarefas estão fortemente conectadas ao propósito de leitura incitado pelo texto a ser lido e ao gênero discursivo focado. As atividades propostas por cada tarefa têm o intuito de ajudar o aluno a ler e não testar a leitura. Ou seja, o estudante faz um movimento, na maioria das vezes, no qual ele vai da resolução das tarefas para a leitura do texto e não da leitura para a resolução das tarefas. Isso pode ser visto, principalmente,

²⁶ Texto autêntico é “a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais”. (SCHLATTER E GARCEZ, 2009, p.138)

nas unidades da segunda etapa do curso, nas tarefas que guiam a leitura dos alunos. Por exemplo, na unidade “The Flu” (ANEXO VII), seção *Atividade de Leitura*, a tarefa 2 propõe que os alunos relacionem a ideia central (em português) de cada parágrafo do texto com o parágrafo do texto (em inglês); é através da leitura dessa ideia central em português que almeja-se que o aluno consiga ler as informações principais de cada parágrafo do texto em inglês.

Como também já referi, a escolha da temática saúde, nessa segunda etapa, se justifica pelo fato de que os alunos que estavam frequentando o curso naquele momento eram estudantes de faculdades voltadas para essa área e a ênfase em textos científicos busca a prática da leitura de textos acadêmicos demandada pelos cursos de graduação dos estudantes. A primeira unidade dessa fase do curso “The Flu” foi desenvolvida para aproximar os alunos da temática saúde, através do subtema “a gripe”. Essa tarefa foi construída com objetivos muito específicos de desenvolver diferentes estratégias de leitura do texto. Dentre esses objetivos estão:

Quadro 2: Objetivos específicos²⁷ da unidade “The Flu”.

- Remeter a textos autênticos, criando um convite para leitura ou contato com outros textos, além do texto central da tarefa, de diferentes gêneros discursivos (exemplo: seção *Preparação para leitura* / tarefas 1 e 2);
- Mobilizar conhecimentos prévios (linguísticos e sobre o assunto para ler o texto), (exemplo: seção *Preparação para leitura* / tarefas 1, 2, 3 e 4);
- Desenvolver estratégias de inferência de sentidos e da morfologia da língua inglesa (exemplo: seção *Preparação para leitura* / tarefa 3);
- Incentivar a expressão por parte dos alunos do entendimento de ideias centrais do texto lido através de questões com alternativas de respostas que lhes dêem segurança para tanto (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefa 2);
- Solicitar explicações das estratégias usadas pelos alunos para a realização da leitura (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefa 3);
- Possibilitar o entendimento de vocabulário relevante à leitura principal proposta na unidade, não pelo uso de dicionário ou listas, como glossário, que dão traduções descontextualizadas, mas por tarefas que convidem a inferência de sentido através da observação do vocabulário dentro do contexto, conjugada com o oferecimento de alternativas de respostas (significado dentro do contexto). Essas alternativas não são “pega-ratão”, ou seja, não induzem ao erro, mas estão a serviço da aprendizagem de vocabulário (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefa 4);
- Expor o aluno, ao vocabulário relacionado à temática central. Oportunizar o uso desse vocabulário através da retomada do mesmo, diversas vezes (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefas 1 e 6; *Praticando um pouco mais* / tarefas 1 e 2);

²⁷ Os objetivos específicos apresentados nos Quadros 2 e 3 foram adaptados do Relatório de Estágio de Docência em Língua Inglesa II. (DILLI e MORELO, 2009)

- Oportunizar a organização, por parte dos alunos, das informações lidas, da mesma maneira como as informações são organizadas no texto (de acordo com as categorias, classes, agrupamentos, divisões que aparecem no texto), (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefas 1, 5, 6 e 7);
- Verificar a leitura (no final da tarefa que possibilitou a mesma), através de uma proposta de ação (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefa 6);
- Após a verificação da leitura, explorar aspectos linguísticos relevantes que sejam complexos e que não poderiam ter sido inferidos anteriormente, sem as atividades prévias (exemplo: seção *Atividade de Leitura* / tarefas 7 e 8);
- Após as tarefas de leitura, possibilitar o contato com mais vocabulário relacionado à temática do texto lido (exemplo: *Praticando um pouco mais* / tarefas 2 e 3).

A unidade “The Flu” proporciona aos estudantes oportunidades de entrar em contato com a língua adicional em que eles se depararam com um assunto conhecido por eles e que tem relação com os seus cursos acadêmicos. A unidade busca proporcionar letramento na medida em que propõe, a partir da leitura de textos que circulam na sociedade, a participação dos alunos nos discursos produzidos a partir desses textos (Britto, 2007) e refletir sobre sua própria realidade. Nesse sentido, as perguntas elaboradas procuram relacionar o que está sendo lido com a realidade do aluno e com a ampliação dessa realidade a partir do que aprenderam com o texto e sua discussão, como por exemplo: *Em português existem as palavras gripe, resfriado e na mídia tem sido usada a palavra influenza. Existe alguma diferença entre essas doenças? Converse com o seu colega e liste os sintomas na tabela abaixo ou Você acha que essas doenças podem ser mortais? Por quê? Explique para os colegas e para as professoras.* No final da unidade, há uma retomada e uma conscientização do que foi aprendido na unidade e como esse novo repertório pode levar a novos conhecimentos (ver seção *O que aprendemos nesta unidade?*).

A segunda unidade, “Abstracts” (ANEXO VIII), também elaborada para a segunda etapa do curso, traz o resumo de artigo científico como gênero do discurso central. Com essa unidade, chegamos mais perto do objetivo principal do curso: possibilitar que os estudantes indígenas se sintam confiantes para ler os textos científicos solicitados pelos professores e a participar do que acontece através desses textos em suas faculdades. Nessa unidade foram trabalhadas questões específicas sobre o gênero focado e com objetivos de leitura específicos. Dentre os objetivos da unidade estão:

Quadro 3: Objetivos específicos da unidade “Abstracts”.

- Ler textos sobre temas relativos aos diferentes cursos universitários dos alunos na escolha dos resumos;
- Refletir sobre os hábitos de leituras universitárias dos estudantes e produção escrita científica (exemplo: subseção *Converse*);
- Remeter a textos autênticos, criando um convite para leitura ou contato com outros resumos em inglês, além do resumo central da unidade, de diferentes artigos (exemplo: subseção *(Re)conhecendo o resumo de artigo científico*);
- Mobilizar conhecimentos prévios para ler o texto (linguísticos e sobre o gênero), (exemplo: seção *Preparação para leitura*);
- Explicitar estratégias usadas para a realização da leitura (exemplo: seção *Atividade de Leitura / letras a & d*);
- Possibilitar o entendimento do assunto do artigo introduzido pelo resumo, não pelo uso de dicionário, listas ou glossários com traduções descontextualizadas, mas por tarefas que solicitem a identificação das partes do resumo através do contraste de diferentes partes do mesmo, conjugada com palavras cognatas do português e com o oferecimento de alternativas de respostas que ajudam a ler o texto. Essas alternativas não são “pega-ratão”, ou seja, não induzem ao erro, mas estão a serviço do objetivo de leitura proposto (exemplo: seção *Atividade de Leitura / letra f*);
- Entrar em contato com diferentes metodologias apresentadas em resumos de artigos científicos;
- Identificar as informações que comumente aparecem em resumos de artigos científicos. Identificar as partes que nem sempre aparecem. Oportunizar a organização, por parte dos alunos, das informações lidas, da mesma maneira como as informações são organizadas nos diferentes formatos de resumos (de acordo com as categorias, classes, agrupamentos, divisões que aparecem no texto);
- Verificar o conhecimento sobre o gênero no final da unidade, através de uma proposta de ação (exemplos: subseção *Refletindo sobre resumo de artigo científico* e seções *Praticando e Praticando um pouco mais*);
- Após as tarefas de leitura, possibilitar o contato com aspectos linguísticos geralmente usados em diferentes partes de resumos (exemplo: seção *Praticando*).

A unidade “Abstracts” trata de uma temática e de um gênero do discurso que pretendem aproximar os alunos dos textos que eles precisam ler para os cursos de graduação que estão frequentando. A leitura de resumos de artigos científicos é uma maneira de tentar começar a ler os artigos científicos. Como podemos ver no quadro de objetivos específicos acima, além de usar os resumos para compreender o que está no artigo científico e de usá-lo na procura de outros artigos de interesse, através de tarefas específicas relacionadas à organização e tessitura do texto, busca-se propiciar a compreensão da função desse texto nas atividades acadêmica das quais os alunos já estão e estarão participando. Nesse sentido, espera-se estar promovendo a sua inserção através de um trânsito mais tranquilo nas atividades discursivas decorrentes da leitura de textos acadêmicos.

Concluindo, na elaboração desses materiais didáticos, buscou-se, através de temáticas e atividades discursivas relevantes para os alunos, da seleção de textos relevantes a essas atividades, de tarefas que convidam e ajudam a ler com propósitos específicos e coerentes com o gênero discursivo em foco, o que acredito ser uma prática de ensino que busca o desenvolvimento do letramento e a educação linguística, buscando o engajamento dos alunos em atividades que buscam sua inserção no mundo que estão construindo a partir do ingresso na universidade. O objetivo desse curso, dentro da política de permanência da UFRGS, é o de dar condições para esses alunos terem confiança para lerem textos em inglês e participar do que acontece academicamente através desses textos, bem como mostrar que aprender uma língua adicional pode ser uma maneira de entender melhor o contexto em que estão vivendo e o papel que eles ocupam nesse contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) remember that foreign language education is more than language proficiency. (...) Before being an instrument or skill, however, the foreign language classroom is also a window to the world of cross-cultural interaction, a powerful arena for the discussion of difference and the development of skills for cooperation with those who are different. (GARCEZ, 2003, p.3)

O objetivo deste trabalho foi apresentar o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas da UFRGS, discutindo os objetivos desse curso dentro da política de permanência da universidade. Para falar desses objetivos, foi necessário, antes, contextualizar o lugar dos estudantes indígenas no ensino superior brasileiro e mais, especificamente, na UFRGS. Em seguida, discuti como a perspectiva de inclusão acadêmica e de educação linguística permeou a proposta de currículo, que está em formação, e a produção dos materiais didáticos para o curso. Penso que, ao adotar a perspectiva de desenvolvimento de letramento acadêmico e de educação linguística, pode-se propiciar aos alunos, em cada aula, momentos significativos de contato com a língua adicional e cada contato levar a uma aprendizagem mais ampla relacionada à participação dos educandos na sociedade em que vivem. Acredito que essa aprendizagem não fica restrita à sala de aula, mas sim leva o educando a ultrapassar barreiras fora dela. Nas palavras de Schlatter e Garcez (2009),

Para propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão para que possa cruzar fronteiras culturais *na sua própria* sociedade, propomos que o ensino de línguas adicionais na escola regular deve visar sobretudo ao desenvolvimento do letramento dos educandos para que possam participar com segurança em um mundo cada vez mais múltiplo e diverso, onde há muitas barreiras e oportunidades simbólicas veiculadas nessas línguas. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.171)

Considero que cada turma de estudantes com a qual exercemos nossas práticas de docência é singular e, através deste trabalho, busquei mostrar a singularidade do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas. Cabe ao professor lidar com as particularidades de cada turma e descobrir uma maneira de usar isso a seu favor, a favor das aulas e em benefício dos próprios educandos. Cada aula que minha colega e eu ministramos e cada material que preparamos nos proporcionaram um conhecimento, cada vez maior, sobre nossos alunos e, acima de tudo, nos proporcionou uma aprendizagem, que hoje reconhecemos como ilimitada, sobre o tipo de aula que queremos dar.

É importante reconhecer que o papel do professor na aula de língua adicional é fundamental, em primeiro lugar, como um bom ouvinte, atento às necessidades, condições e demandas dos educandos e, em segundo, lugar, traçando objetivos comuns com os alunos, selecionando materiais e orientando suas aulas para alcançar esses objetivos conjuntos: “considerando que o educando deseja ampliar sua participação em práticas sociais que lançam mão dessas línguas, a atuação do professor na aula de línguas adicionais está pensada aqui como a de um interlocutor mais experiente que pode orientar e auxiliar o educando a participar” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p.170). O engajamento do professor durante a aula, na criação dos materiais e na preparação das aulas, tem implicações no engajamento dos alunos na realização das atividades em aula. Isso foi percebido por mim durante as aulas, na resolução das tarefas por parte dos alunos, que trabalhavam durante a aula com o objetivo de resolver os “problemas” propostos pelas tarefas. Quando uma unidade é preparada pelo professor com antecedência e com objetivos definidos, o papel do educando durante a aula é o de resolver as tarefas, ele tem uma proposta de trabalho para se engajar e o professor tem o papel de auxiliá-lo no que for preciso.

Busco, com este trabalho, também informar sobre a presença dos estudantes indígenas na universidade, por acreditar que essa diversidade cultural é extremamente positiva e deveria ocasionar mais trocas entre os participantes da comunidade acadêmica em geral. Espero que este trabalho possa ser útil para os futuros professores do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas. Espero ter contribuído para a prática docente de professores que desenvolvem trabalhos semelhantes a esse e que acreditam que podemos colocar na prática o respaldo teórico que adquirimos. Espero ter feito também contribuições para as pessoas que estudam e/ou trabalham com questões indígenas, principalmente, na área da educação.

Embora este estudo tenha sido concebido e desenhado para este fim, para avaliar se o curso está contribuindo para a permanência dos estudantes na universidade, seria necessário fazer uma avaliação conjunta do impacto dessa iniciativa como também das demais ações em andamento com esse objetivo. O fato de ter havido poucos alunos inscritos no curso também deve ser analisado, no sentido de avaliar a necessidade, por exemplo, de mudanças nos objetivos e materiais utilizados e/ou de reorganização de horários das aulas. Por outro lado, como foi mencionado anteriormente, a oportunidade que as aulas de inglês acabaram criando de uma reunião semanal entre os estudantes para compartilharem suas experiências e pensarem em soluções conjuntas para os problemas enfrentados tornou-se uma motivação a mais para os

encontros e orientou tanto a proposta de conteúdos curriculares quanto a elaboração dos materiais didáticos. Nesse sentido, entendo que o curso pode contribuir para a construção de uma política de permanência dos estudantes indígenas na UFRGS. No entanto, é importante que, em novas edições dessa ação de extensão, a proposta aqui apresentada seja reavaliada e adaptada para os novos alunos e para as novas necessidades que forem surgindo ao longo do percurso de permanência dos estudantes indígenas na UFRGS. Uma política de permanência demanda o envolvimento de todos os participantes e um esforço conjunto de reavaliações constantes e retomadas no intuito de tornar significativas e relevantes as ações desenvolvidas. Espero que este trabalho contribua para dar maior consistência e qualificar a discussão sobre o papel da aula de inglês nesse processo.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. In: Caderno CEDES, UNICAMP: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, 2007. p. 197-213.
- BERGAMASCHI, M. A. Ensino Superior Indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS. In: III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, 2008, Porto Alegre. Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2008. p. 117-123.
- BORTOLINI, L. S. *Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/indios_na_constitui.htm> Acesso em: 01 de dezembro de 2009, às 23h04.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, 2007. p. 24-30.
- CLARK, H. H. *O uso da linguagem*. Cadernos de Tradução do IL/UFRGS, Porto Alegre, n. 9, 2000. p.49-71.
- DILLI, C.; MORELO, B. *Relatório de Estágio de Docência em Língua Inglesa II*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- DORNELES, M. A.; BERGAMASCHI, M. A.; SANTOS, S. V.; SOUZA, J. V.; ARENHALDT, R.; OTT JUNIOR, A. R. Relatório Parcial, de agosto de 2008 a maio de 2009, Projeto de Pesquisa Movimentos Pedagógicos da Gestão do Cuidado. Núcleo de estudos em educação e gestão do cuidado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- GARCEZ, Pedro M. What are we aiming at (Do we know it?). In: *Apirs Newsletter*, 13 (1): 2-4, 2003.

- GIBBONS, P. Reading in a Second Language. In: _____. *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching second language learners in the midstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MELLO, G. N. de. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1.*
- MOITA LOPES, L. P. Um Modelo Interacional de Leitura. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.
- PRADO, V. V. *Inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uma proposta de ensino com enfoque em leitura*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- SCANDIUZZI, P. P. *Educação Indígena X Educação Escolar Indígena*. São Paulo: UNESP, 2009.
- SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. In: Indursky, F. & Campos, M. do C. *Discurso, Memória, Identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p. 517-527.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Revista de Linguística Aplicada Calidoscópico*. Unisinos, 2009.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1.*
- SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG-UFRGS, 2009.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, H. C. de. *Educação superior para indígenas no Brasil (mapeamento provisório)*. Núcleo de estudos sobre educação e diversidade. Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso. Secretária de ciência, tecnologia e Ensino Superior. Estado de Mato Grosso, 2006.

8 ANEXOS

ANEXO I

DECISÃO Nº 134/2007

CONSELHO UNIVERSITÁRIO, em sessão de 29/06/2007, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pelas Portarias nº 3222, de 3/11/2006, e 3480, de 17/11/2006, e as emendas aprovadas em plenário,

D E C I D E

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos:

I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação e nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, e poderá ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012 .

Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo , 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso em que foi aprovado, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio,

reconhecido pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10 .

Parágrafo único - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal , deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

Art. 7º - Serão respeitadas as mesmas proporções designadas nos Artigos 5º e 6º para as vagas oferecidas nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Parágrafo único – Os procedimentos serão objeto de regulamentação específica.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular ou dos processos seletivos dos cursos técnicos e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso , conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos habilitados no Concurso Vestibular egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, que não forem classificados nas vagas universais, serão ordenados sequencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no caput do Art. 6º.

§2º - O percentual de vagas restante será destinado aos candidatos que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas , ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e o Conselho Universitário - CONSUN, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos .

Parágrafo único - A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas , propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados . A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Porto Alegre, 29 de Junho de 2007

JOSÉ CARLOS FERRAZ HENNEMANN,
Reitor

ANEXO II



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**

PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

EDITAL 05 DE JANEIRO DE 2008

1- ABERTURA

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul torna pública a abertura de inscrições para o Processo Seletivo Específico visando ingresso em cursos de graduação no período letivo de 2008, 1º semestre, mediante a oferta de dez (10) vagas suplementares àquelas ofertadas no Concurso Vestibular 2008, conforme decisão do CEPE nº 39/2007, a serem disputadas exclusivamente pelos estudantes indígenas do território nacional que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio (2º Grau ou equivalente) até a data prevista para a entrega de documentos em conformidade com o que estabelece a Decisão n.º 134 do CONSUN de 29 de junho de 2007 e a legislação vigente.

2 – INSCRIÇÃO

2.1 As inscrições deverão ser realizadas na sede da Secretaria de Assuntos Estudantis da UFRGS - SAE, situada na Av. Paulo Gama, 110, Anexo 3 da Reitoria, Prédio 12105, nos seguintes horários: de segunda a sexta-feira das 8h30min às 12h e das 14h às 18h, no período de 21 a 25 de janeiro de 2008.

2.2 No ato da inscrição, o candidato ou seu representante legal - com procuração registrada em cartório - deverá comparecer ao local descrito no subitem 2.1 para preencher o Requerimento de Inscrição optando por um dos cursos previstos no item 3.

2.3 Além do requerimento, conforme subitem 2.2, o candidato deverá, no **momento de inscrição, apresentar** um dos documentos de identificação estabelecidos no item 2.3.1 e **entregar** a Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena (modelo anexo ao Manual do Candidato), assinada pela liderança da Comunidade Indígena, autenticada pelo representante da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) ou CEPI (Comissão Estadual de Povos Indígenas).

2.3.1 Serão considerados, para fins de identificação, os seguintes documentos: Carteira ou Cédula de Identidade expedida por Secretaria de Segurança Pública dos Estados, Forças Armadas, Polícias Militares; Declaração Administrativa de Nascimento expedida pela FUNAI; Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia e assinatura); Passaporte;

Carteira expedida por Ordens ou Conselhos criados por Lei Federal fiscalizadores do exercício profissional, desde que contenha fotografia e número do documento de identificação que lhe deu origem. Não será aceito protocolo de encaminhamento de quaisquer dos documentos acima especificados.

2.3.2 O documento apresentado no ato da inscrição deverá ser original ou cópia autenticada;

2.3.3 Não serão aceitos documentos onde se lê “não-alfabetizado” e/ou que contenham fotografia que não permita a identificação do candidato.

2.4 Os documentos exigidos no item 2.3 somente poderão ser entregues no dia da inscrição.

2.5 As informações prestadas no Requerimento de Inscrição e a documentação apresentada serão de inteira responsabilidade do candidato, dispondo a Comissão Permanente de Seleção – COPERSE da Universidade Federal de Rio Grande do Sul do direito de excluí-lo do Processo Seletivo Específico se o preenchimento for feito com dados incorretos ou incompletos. Caso seja constatado posteriormente, durante a realização do curso, serem inverídicas as informações e/ou serem identificadas fraudes nos documentos entregues, o aluno será excluído da Universidade.

2.6 As inscrições serão recebidas presencialmente no endereço e horários estabelecidos no item 2.1 deste Edital, período de 21/01 até 25/01/2008. Em hipótese alguma, será aceita inscrição com data posterior ao dia 25/01/2008. O candidato ou seu representante legal receberá um comprovante no ato da inscrição.

2.7 O candidato que necessitar de atendimento diferenciado para realização das provas deverá formalizar sua solicitação à COPERSE, no ato da inscrição, preenchendo formulário específico e anexando documentação comprobatória. O formulário estará disponível no local de inscrição.

2.8 O Manual do Candidato estará à disposição dos interessados a partir de 21/01/2008, no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE.

2.9 Para prestar as Provas, o candidato terá de apresentar o documento de identidade original usado para fins de inscrição no Processo Seletivo Específico.

2.10 A COPERSE disponibilizará no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas a informação do registro da inscrição e o local de realização das provas. Essas informações também estarão disponíveis na SAE.

3 – CURSOS/VAGAS/ATOLEGAL/CONCEITOENADE/CONDIÇÃO LEGAL/LOCAL DE FUNCIONAMENTO

CURSOS	Vagas 2008	Ato Legal de Criação ou Reconhecimento	Condição Legal ¹	Local de Funcionamento ²
Agronomia	01	Decreto 727 08/12/1900	R	Faculdade de Agronomia - C. V.
Ciênc. Jurídicas e Sociais - Direito - Diurno	01	Decreto 4875 06/07/1903	R	Faculdade de Direito – C. C.
Comunicação Social - Jornalismo	01	Port. Min. 625 16/03/2004	RR	Fac. Biblioteconomia e Comunicação - C. S.
Enfermagem	01	Lei 1.254 04/12/1950	R	Escola de Enfermagem - C. S.
História – Licenciatura - Diurno	01	Decreto 17400 19/12/1944	R	Inst. de Filosofia e Ciênc. Humanas - C. V.
Letras - Licenciatura	01	Decreto 17400 19/12/1944	R	Instituto de Letras - C. V.
Matemática - Licenciatura - Diurno	01	Decreto 17400 19/12/1944	R	Instituto de Matemática - C. V.
Medicina	01	Port. Min. 251 19/06/2006	RR	Faculdade de Medicina - C. S. / C. C.
Odontologia	01	Decreto 3758 01/09/1900	R	Faculdade de Odontologia - C. S.
Pedagogia	01	Port. Min. 378 24/06/1988	R	Faculdade de Educação - C. C.
Total de Vagas	10			

¹CONDIÇÃO LEGAL: A – Autorizado; R – Reconhecido; RR – Renovação de Reconhecimento.

²LOCAL DE FUNCIONAMENTO: C.V.- Campus do Vale; C.S.- Campus da Saúde; C.C.- Campus Centro

4 – PROVAS

4.1 Avaliação de Conhecimentos

O Processo Seletivo constituir-se-á de duas Provas, sendo uma prova de Língua Portuguesa, com vinte e cinco questões de escolha múltipla, mais a prova de Redação, na modalidade dissertativa.

4.1.1 A prova de Redação será avaliada por dois examinadores, e o escore resultante desse procedimento será formado pela média dos escores por eles atribuídos. A nota de cada prova realizada pelo candidato será obtida pela padronização do escore bruto obtido na mesma, calculado pela seguinte fórmula:

$$E_p = \frac{E_b - \mu}{\sigma} \times 100 + 500$$

Onde:	E_p = escore padronizado da prova
	E_b = escore bruto do candidato
	μ = média dos escores brutos da prova
	σ = desvio padrão da prova

4.1.2 Será eliminado do Processo Seletivo, o candidato que se enquadrar em pelo menos uma das seguintes situações:

- não tiver realizado qualquer das provas;
- que obtiver, em qualquer uma das provas, escore bruto igual a zero;
- que obtiver, em qualquer das provas, escore padronizado inferior ou igual a zero.

4.1.3 Os candidatos não eliminados do Processo Seletivo serão pré-selecionados para preenchimento das vagas oferecidas em cada curso, segundo a ordem decrescente do argumento de concorrência, obtido calculando-se a média harmônica ponderada dos escores padronizados que obtiverem no conjunto das provas, calculada pela seguinte fórmula:

$$AC = \frac{2}{\frac{1}{E_{pPR}} + \frac{1}{E_{pP1}}}$$

Onde:	AC = argumento de concorrência
	E_{pPR} = escore padronizado da prova de Redação
	E_{pP1} = escore padronizado da prova de Língua Portuguesa

4.1.4 No caso de empate, será considerado melhor classificado o candidato com a maior soma dos escores brutos. Persistindo o empate, será considerado o melhor escore na Prova de Redação.

4.2 Calendário das Provas de Conhecimento

As provas ocorrerão no dia 18 de fevereiro de 2008 nos seguintes horários:

Turno	Provas
Manhã: 9h	Prova de Redação
Tarde: 14h30min	Prova de Língua Portuguesa - 25 questões

Desde já ficam os candidatos convocados a comparecer com no mínimo 30 minutos de antecedência, ao local de realização das provas. Não será permitido o ingresso do candidato retardatário no prédio da Prova (após 9h e após 14h30min)

Os candidatos terão 3h para responder as questões da Prova de Língua Portuguesa e preencher a folha de respostas. Tempo igual será destinado à realização da Prova de Redação.

O tempo de permanência na sala de prova é de, no mínimo, 1h30min. Os dois últimos candidatos deverão se retirar da sala de prova ao mesmo tempo.

4.3 – Resultado e Prova Documental

O Resultado com a classificação dos candidatos pré-selecionados será divulgado no dia 21 de fevereiro de 2008, no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE.

No dia 26 de fevereiro de 2008 no turno da manhã, conforme prazo estabelecido no item 1 do Manual do Candidato, os pré-selecionados, cuja classificação estiver dentro do limite de vaga de cada curso, deverão apresentar a documentação comprobatória da conclusão do Ensino Médio (curso de 2º Grau ou equivalente), bem como os demais documentos definidos no Manual do Candidato.

O candidato pré-selecionado no limite das vagas que não comparecer pessoalmente ou não constituir procurador para efetuar a matrícula inicial no prazo estabelecido no Manual do Candidato, perderá o direito à vaga e será substituído pelo candidato imediatamente subsequente na lista de pré-classificados.

4.4 Programas

Os programas da Prova Objetiva de Língua Portuguesa e da Prova de Redação estão disponíveis no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE.

5 DISPOSIÇÕES GERAIS

5.1 Conforme estabelece a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, mesmo classificado no Processo Seletivo Específico para ingresso de estudantes indígenas, não poderá se matricular para estudos em grau superior o candidato que não tenha cumprido o estágio regular nos cursos em que ele é indispensável (Parecer nº 379/87 do Conselho Estadual de Educação/RS).

5.2 As disposições do Manual do Candidato e dos cadernos de prova constituem normas que passam a integrar o presente Edital.

5.3 Incorporar-se-ão a este Edital, para todos os efeitos, quaisquer editais complementares e/ou avisos oficiais que vierem a ser publicados no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE.

5.4 A inscrição do candidato ao Processo Seletivo Específico implicará a plena aceitação das normas estabelecidas no presente Edital, da legislação específica e das normas regimentais da UFRGS.

5.5 A UFRGS poderá proceder, através das Unidades Universitárias, por ocasião da matrícula, como forma de confirmação de identificação, à coleta de impressão digital dos candidatos aprovados.

5.6 Os resultados do Processo Seletivo Específico são válidos exclusivamente para o primeiro período letivo de 2008, não sendo, portanto, necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao término do referido período letivo.

Porto Alegre, 05 de Janeiro de
2008
Jose Carlos Ferraz Hennemann
Reitor



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

EDITAL 19 DE DEZEMBRO DE 2008

1- ABERTURA

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul torna pública a abertura de inscrições para o Processo Seletivo Específico visando ingresso em cursos de graduação no período letivo de 2009, 1º semestre, mediante a oferta de dez (10) vagas suplementares àquelas ofertadas no Concurso Vestibular 2009, conforme decisão do CEPE nº 56/2008, a serem disputadas exclusivamente pelos estudantes indígenas do território nacional que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio (2º Grau ou equivalente) até a data prevista para a entrega de documentos em conformidade com o que estabelece a Decisão nº 134 do CONSUN de 29 de junho de 2007 e a legislação vigente.

2 – INSCRIÇÃO

2.1 As inscrições deverão ser realizadas na sede da Secretaria de Assuntos Estudantis da UFRGS - SAE, situada na Av. Paulo Gama, 110, Anexo 3 da Reitoria, Prédio 12105, nos seguintes horários: de segunda a sexta-feira das 8h30min às 12h e das 14h às 18h, no período de 02 a 09 de janeiro de 2009.

2.2 No ato da inscrição, o candidato ou seu representante legal - com procuração registrada em cartório - deverá comparecer ao local descrito no subitem 2.1 para preencher o Requerimento de Inscrição optando por um dos cursos previstos no item 3.

2.3 Além do requerimento, conforme subitem 2.2, o candidato deverá, no **momento de inscrição, apresentar** um dos documentos de identificação estabelecidos no item 2.3.1 e **entregar** a Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena (modelo anexo ao Manual do Candidato), assinada pela Liderança da Comunidade Indígena (Cacique/Lideranças/Chefe) e Homologada por demais Lideranças e ou Membros, também dessa Comunidade.

2.3.1 Serão considerados, para fins de identificação, os seguintes documentos: Carteira ou Cédula de Identidade expedida por Secretaria de Segurança Pública dos Estados, Forças Armadas, Polícias Militares; Declaração Administrativa de Nascimento expedida pela FUNAI; Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia e assinatura); Passaporte; Carteira expedida por Ordens ou Conselhos criados por Lei Federal fiscalizadores do exercício profissional, desde que contenha fotografia e número do documento de identificação que lhe deu origem. Não será aceito protocolo de encaminhamento de quaisquer dos documentos acima especificados.

2.3.2 O documento apresentado no ato da inscrição deverá ser original ou cópia autenticada;

2.3.3 Não serão aceitos documentos onde se lê “não-alfabetizado” e/ou que contenham fotografia que não permita a identificação do candidato.

2.4 Os documentos exigidos no item 2.3 somente poderão ser entregues no dia da inscrição.

2.5 As informações prestadas no Requerimento de Inscrição e a documentação apresentada serão de inteira responsabilidade do candidato, dispondo a Comissão Permanente de Seleção – COPERSE da Universidade Federal de Rio Grande do Sul do direito de excluí-lo do Processo Seletivo Específico se o preenchimento for feito com dados incorretos ou incompletos. Caso seja constatado posteriormente, durante a realização do curso, serem inverídicas as informações e/ou serem identificadas fraudes nos documentos entregues, o aluno será excluído da Universidade.

2.6 As inscrições serão recebidas presencialmente no endereço e horários estabelecidos no item 2.1 deste Edital, no período de 02/01/2009 até 09/01/2009. Em hipótese alguma, será aceita inscrição com data posterior ao dia 09/01/2009. O candidato ou seu representante legal receberá um comprovante no ato da inscrição.

2.7 O candidato que necessitar de atendimento diferenciado para realização das provas deverá formalizar sua solicitação à COPERSE, no ato da inscrição, preenchendo formulário específico e anexando documentação comprobatória. O formulário estará disponível no local de inscrição.

2.8 O Manual do Candidato estará à disposição dos interessados a partir de 22/12/2008, no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE.

2.9 Para prestar as Provas, o candidato terá de apresentar o documento de identidade original usado para fins de inscrição no Processo Seletivo Específico.

2.10 A COPERSE disponibilizará no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas a informação do registro da inscrição e o local de realização das provas. Essas informações também estarão disponíveis na SAE.

3 – CURSOS/VAGAS/ATOLEGAL/CONCEITOENADE/CONDIÇÃO LEGAL/LOCAL DE FUNCIONAMENTO

CURSOS	Vagas 2009	Ato Legal de Criação ou Reconhecimento	Condição Legal ¹	Local de Funcionamento ²
Agronomia	01	Decreto 727.08/12/1900	R	Faculdade de Agronomia - C. V.
Ciênc. Jurídicas e Sociais - Direito – Diurno	01	Decreto 4875.06/07/1903	R	Faculdade de Direito – C. C.
Ciências Sociais – Licenc. - Diurno	01	Lei 1.254 - 04/12/1950	R	Inst. de Filosofia e Ciênc. Humanas - C. V
Enfermagem	01	Lei 1.254.04/12/1950	R	Escola de Enfermagem - C. S.
História – Licenciatura - Diurno	01	Decreto 17400.19/12/1944	R	Inst. de Filosofia e Ciênc. Humanas - C. V.
Letras - Licenciatura	01	Decreto 17400.19/12/1944	R	Instituto de Letras - C. V.
Medicina	01	Port. Min. 251.19/06/2006	RR	Faculdade de Medicina- C. S. / C. C.
Nutrição	01	Port. Min. 1.794 - 21/06/2004	R	Faculdade de Medicina- C. S. / C. C.
Odontologia	01	Decreto 3758.01/09/1900	R	Faculdade de Odontologia - C. S.
Pedagogia	01	Port. Min. 378.24/06/1988	R	Faculdade de Educação - C. C.
Total de Vagas	10			

¹CONDIÇÃO LEGAL: A – Autorizado; R – Reconhecido; RR – Renovação de Reconhecimento.

²LOCAL DE FUNCIONAMENTO: C.V.- Campus do Vale; C.S.- Campus da Saúde; C.C.- Campus Centro

4 – PROVAS

4.1 Avaliação de Conhecimentos

O Processo Seletivo constituir-se-á de duas Provas, sendo uma prova de Língua Portuguesa, com vinte e cinco questões de escolha múltipla, mais a prova de Redação, na modalidade dissertativa.

A prova de Redação será avaliada por dois examinadores, e o escore resultante desse procedimento será formado pela média dos escores por eles atribuídos.

4.1.1 A nota de cada prova realizada pelo candidato será obtida pela padronização do escore bruto obtido na mesma, calculado pela seguinte fórmula:

$$E_p = \frac{E_b - \mu}{\sigma} \times 100 + 500$$

Onde: E_p = escore padronizado da prova
 E_b = escore bruto do candidato
 μ = média dos escores brutos da prova
 σ = desvio padrão da prova

4.1.2 Será eliminado do Processo Seletivo, o candidato que se enquadrar em pelo menos uma das seguintes situações:

- a) não tiver realizado qualquer das provas;
- b) que obtiver, em qualquer uma das provas, escore bruto igual a zero;
- c) que obtiver, em qualquer das provas, escore padronizado inferior ou igual a zero.

4.1.3 Os candidatos não eliminados do Processo Seletivo serão pré-selecionados para preenchimento das vagas oferecidas em cada curso, segundo a ordem decrescente do argumento de concorrência, obtido calculando-se a média harmônica ponderada dos escores padronizados que obtiverem no conjunto das provas, calculada pela seguinte fórmula:

$$AC = \frac{2}{\frac{1}{E_{pPR}} + \frac{1}{E_{pPI}}}$$

Onde: AC = argumento de concorrência
 E_{pPR} = escore padronizado da prova de Redação
 E_{pPI} = escore padronizado da prova de Língua Portuguesa

4.1.4 No caso de empate, será considerado melhor classificado o candidato com a maior soma dos escores brutos. Persistindo o empate, será considerado o melhor escore na Prova de Redação.

4.2 Calendário das Provas de Conhecimento

As provas ocorrerão no dia 17 de Janeiro de 2009 no seguinte horário:

Turno - Tarde	Provas
Das 14h às 18h30min	Prova de Redação e Prova de Língua Portuguesa - 25 questões

Desde já ficam os candidatos convocados a comparecer com no mínimo 30 minutos de antecedência, ao local de realização das provas. Não será permitido o ingresso do candidato retardatário no prédio da Prova (após 14h)

Os candidatos terão 4h30min para responder as questões da Prova de Língua Portuguesa, preencher a folha de respostas e realizar a Prova de Redação.

O tempo de permanência na sala de prova é de, no mínimo, 1h30min. Os dois últimos candidatos deverão se retirar da sala de prova ao mesmo tempo.

4.3 – Resultado e Prova Documental

O Resultado com a classificação dos candidatos pré-selecionados será divulgado até o dia 26 de Janeiro de 2009 no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE (mesmo local da inscrição).

No dia 05 de fevereiro de 2009, nos horários estabelecidos no item 1 do Manual do Candidato, os pré-selecionados, cuja classificação estiver dentro do limite de vaga de cada curso, deverão apresentar a documentação comprobatória da conclusão do Ensino Médio (curso de 2º Grau ou equivalente), bem como os demais documentos definidos no Manual do Candidato.

O candidato pré-selecionado no limite das vagas que não comparecer pessoalmente ou não constituir procurador para efetuar a matrícula inicial no prazo estabelecido no Manual do Candidato, perderá o direito à vaga e será substituído pelo candidato imediatamente subsequente na lista de pré-classificados.

4.4 Programas

Os programas da Prova Objetiva de Língua Portuguesa e da Prova de Redação estarão disponíveis no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE, a partir de 22 de dezembro de 2008.

5 DISPOSIÇÕES GERAIS

5.1 Conforme estabelece a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, mesmo classificado no Processo Seletivo Específico para ingresso de estudantes indígenas, não poderá se matricular para estudos em grau superior o candidato que não tenha cumprido o estágio regular nos cursos em que ele é indispensável (Parecer nº 379/87 do Conselho Estadual de Educação/RS).

5.2 As disposições do Manual do Candidato e dos cadernos de prova constituem normas que passam a integrar o presente Edital.

5.3 Incorporar-se-ão a este Edital, para todos os efeitos, quaisquer editais complementares e/ou avisos oficiais que vierem a ser publicados no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e na SAE.

5.4 A inscrição do candidato ao Processo Seletivo Específico implicará a plena aceitação das normas estabelecidas no presente Edital, da legislação específica e das normas regimentais da UFRGS.

5.5 A UFRGS poderá proceder, através das Unidades Universitárias, por ocasião da matrícula, como forma de confirmação de identificação, à coleta de impressão digital dos candidatos aprovados.

5.6 Os resultados do Processo Seletivo Específico são válidos exclusivamente para o primeiro período letivo de 2009, não sendo, portanto, necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao término do referido período letivo.

Porto Alegre, 19 de Dezembro 2008

CARLOS ALEXANDRE NETTO
Reitor

ANEXO III - Avaliação do primeiro ano da presença indígena na UFRGS

Concluindo o primeiro ano da presença de estudantes indígenas na UFRGS, podemos fazer um pequeno balanço, elencando alguns pontos importantes desse processo. Ingressaram nove estudantes em cursos indicados pelas comunidades Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, que foram escutadas pela universidade, conforme definição da decisão 134/2007 do CONSUN. Conquanto os percalços dessa incipiente caminhada, uma constatação positiva é a permanência de todos que ingressaram em março de 2008: não houve nenhuma desistência ou evasão e esse é um dado importante, visto que relatos de outras universidades brasileiras apontam para um índice considerável de evasão entre os estudantes indígenas ainda no primeiro ano de estudo. A UFRGS mantém seus nove estudantes indígenas que, no geral, tiveram um desempenho acadêmico satisfatório, conforme aponta o relatório da SAE. Este resultado deve-se, em primeiro lugar, ao cuidado institucional de cada Unidade, através da atuação do professor tutor, referência importante para o estudante indígena, do colega monitor, os esforços das COMGRADs, o movimento pedagógico de acolhimento de muitos professores e colegas. Os problemas maiores enfrentados no primeiro semestre estão sendo, aos poucos, dirimidos por meio de ações que qualificam essa permanência, como por exemplo, bolsa, moradia, curso de Inglês, mas, principalmente pelo acompanhamento cuidadoso por parte da Universidade, que já tem levantado outras necessidades e constam no rol das providências que deverão ser tomadas de imediato.

Diante de uma situação nova, pautada por muitas incompreensões decorrentes das diferenças culturais e de uma história de contato extremamente conflituosa, a Universidade está aprendendo a estabelecer um diálogo efetivo e concreto com representantes dos povos indígenas que hoje são nossos alunos. O segundo encontro da UFRGS com as lideranças Kaingang e Guarani mostrou que, não obstante as incompreensões e os problemas que ainda vivenciamos, temos muitos acertos nesse processo. A decisão das comunidades em relação aos cursos escolhidos para 2009 confirma algumas áreas de conhecimento que interessam a esses povos e que são estratégicas nas relações de contato entre sociedades indígenas e não-indígenas. A continuidade que se configura na escolha majoritária dos mesmos cursos poderá se mostrar positiva, na medida em que constitui em cada Unidade um pequeno grupo - o estudante que ingressou em 2008 e o que ingressará em 2009. Vislumbra-se aí uma possibilidade de apoio mútuo e trocas importantes, muitas vezes difíceis com os não-indígenas.

ANEXO IV

COMISSÃO DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE INDÍGENA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

TUTORES E MONITORES: POTENCIALIZANDO A PERMANÊNCIA

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Por que Tutores e Monitores?

Desde as primeiras vezes que a UFRGS ouviu os povos indígenas acerca do ingresso e da necessidade de cotas, a questão da permanência também foi tema de preocupação, tanto da universidade, quanto das comunidades indígenas. Em dezembro de 2006, lideranças indígenas, reunidas na UFRGS, discutiram como e porque almejam o ingresso nos cursos de graduação. Na ocasião, Seu João Padilha, Kaingang da Terra Indígena Borboleta, RS, dizia que “não é suficiente pensar só no ingresso, essa discussão deverá ser acompanhada pela preocupação com a permanência”. Qualificar e potencializar a permanência do estudante indígena na universidade não se resume apenas em providências materiais, como moradia, alimentação, bolsa auxílio, materiais e equipamentos específicos de cada curso, mas um acompanhamento efetivo e afetivo de cada estudante. “Constituir um monitor específico em cada curso para acompanhar e auxiliar os acadêmicos indígenas nas suas dificuldades em relação ao curso escolhido” foi uma das sugestões registradas no encontro realizado especificamente para escutar as comunidades indígenas quanto ao ingresso e à permanência, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2007. E, buscando informações junto a outras universidades que já haviam instituído o sistema de cotas para indígenas, bem como, ouvindo as COMGRADs de cada curso que apontavam para a necessidade de um acompanhamento próximo, uma questão que sensibilizou a Comissão de Ingresso e Permanência foi envolver os professores nesse processo: esses são os que realmente acompanham o dia-a-dia do estudante e é importante que o aluno indígena tenha próximo de si um professor como referência. Assim, surgiu a idéia do tutor. Embora possa haver uma interpretação ambígua dessas iniciativas, avaliamos que as ações da universidade devem proporcionar um cuidado primoroso com o ingresso e a permanência, proporcionais à complexidade da situação, acompanhando o estudante indígena, a fim de que se sinta confortável nesse outro universo, sem, no entanto produzir o incômodo de serem desvalorizados ou “vistos como incapazes”, como ocorria na antiga tutela do SPI e da FUNAI²⁸. É um estudante que se formou

²⁸ Nas primeiras décadas do século XX o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, com o respaldo jurídico do Código Civil brasileiro (de 1916), concebia os índios como “relativamente capazes” e, por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Em 1973 foi promulgado o Estatuto do Índio, que dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios,

inserido numa outra concepção de ser e estar no mundo e nossa atuação deve caminhar no sentido de não distanciar esse estudante do seu mundo, mas ao mesmo tempo, proporcionar o máximo de proveito acadêmico no curso que escolheu, cumprindo assim o seu objetivo particular e os anseios da comunidade que aqui representa.

Para que Tutores e Monitores?

Para acolher e apoiar a permanência do estudante indígena na UFRGS. Como é uma situação nova, estamos construindo juntos esse novo lugar, bem como as atribuições dessa função. Pensamos, como uma hipótese, que, tutor e monitor, serão necessários apenas nos primeiros semestres e então, desde o início deverão atuar no sentido da autonomia do estudante indígena na UFRGS. Ambos são cargos ligados às COMGRADs de cada curso e à PROGRAD.

Tutor:

Professor escolhido-indicado pela COMGRAD de seu curso.

Atribuições:

- Acompanhar a matrícula do estudante indígena, orientando-o nas escolhas e nas decorrências dessas escolhas e definições para o desenvolvimento do curso.
- Orientar o estudante em relação às características e funcionamento do curso, bem como o sistema de avaliação.
- Dedicar, no mínimo, um horário semanal para conversar com o estudante, se dispondo a uma “escuta sensível” em relação as suas angústias e vivências na universidade.
- Verificar se o estudante está acompanhando as aulas, identificando possíveis dificuldades e encaminhando soluções (por exemplo: dificuldade com as leituras = encaminhar sessões de estudo com o monitor; necessidade de conhecimento em língua estrangeira = buscar inserção em cursos oferecidos pela universidade e ou outros; dificuldades em relação a equipamentos e materiais = informar o SAE ou viabilizar uso de laboratórios, etc.).
- Orientar e avaliar o monitor quanto as suas atividades junto ao estudante indígena, estabelecendo um plano de trabalho; acompanhar e avaliar os relatórios realizados pelo monitor.
- Ponderar, junto ao monitor, uma justa medida entre os extremos da tutela e da ausência, dada principalmente pelo bom senso, em relação a um acompanhamento respeitoso e valorizador do estudante indígena.

segundo os princípios de tutela estabelecida pelo SPI, até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”. Juridicamente a tutela foi extinta em 1988, na nova Constituição Federal.

- Fomentar junto aos colegas professores a discussão e a reflexão acerca do significado da presença indígena na universidade, às especificidades que a situação de diferença étnica e cosmológica coloca para e na instituição.
- Criar situações de diálogo intercultural, possibilitando que a universidade também se altere, reflita e se repense a partir da presença indígena.

Monitor:

Estudante de Graduação matriculado no mesmo curso do estudante indígena que irá monitorar. Escolhido pelo tutor, juntamente com a COMGRAD, será bolsista da PROGRAD, tendo que cumprir em sua monitoria, no mínimo, 12 horas semanais.

Atribuições:

- Dispor de horários semanais para trabalhar com o estudante indígena: leitura de textos; laboratório de informática.
- Auxiliar o estudante indígena no uso de equipamentos, programas e ferramentas da informática, necessários à vida acadêmica como, por exemplo, internet e word.
- Auxiliar o estudante no uso da biblioteca, na localização dos materiais necessários, sistema de empréstimos, prazos, etc.
- Acompanhar o estudante na localização e providência dos materiais e equipamentos para cada disciplina: cópias, polígrafos, sites, jalecos, ...
- Principalmente nos primeiros dias de aula, auxiliar o estudante indígena em relação ao local e horário das disciplinas.
- "Traduzir" para o estudante indígena situações próprias da vida acadêmica e da vida na cidade (por exemplo: itinerário de ônibus, localização dos campi e prédios, horários e procedimentos dos Restaurantes Universitários - RUs).
- Reconhecer e respeitar a identidade étnica do colega indígena, dispondo-se a apreender acerca de seu modo de vida, buscando assim superar as incompreensões próprias nos processos de contatos interétnicos.
- Elaborar um plano de trabalho em conformidade às orientações do tutor e às necessidades expressas pelo estudante indígena (não há, nesse sentido, uma regra geral, pois cada estudante tem uma característica própria nesse ingresso na UFRRGS, dada pela sua trajetória anterior: conhecimento do mundo não-indígena; conhecimento da língua portuguesa...)
- Realizar relatório de suas atividades.
- Atender as orientações do tutor.

Abril de 2008.

ANEXO V

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROJETO de EXTENSÃO – Curso de Inglês para Estudantes Indígenas - abril 2009.

Por favor, responda as questões abaixo sobre algumas impressões pessoais suas.

a) O que você mais gosta na Universidade?

b) O que você não gosta na Universidade?

c) O que você mais gosta de fazer na Universidade? E o que você não gosta de fazer?

d) De que você mais gosta no lugar onde mora? De que você mais sente falta do lugar onde morava?

e) De que você mais gosta no seu curso universitário? (OU: o que você acha que vai ser legal?)

f) Você se desiluiu com alguma coisa em seu curso universitário? (OU: O que preocupa mais você agora sobre seu curso que está começando?)

g) O que mudou/ está mudando na sua vida cotidiana (horários, alimentação, pessoas, ambiente, etc...) desde que você ingressou na Universidade?

h) O que você acha importante que aconteça num encontro de pessoas (como encontros que temos em salas de aula) que não está sendo praticado em suas aulas?

i) O que mais marcou você depois que você começou a estudar na Universidade?

j) Como você acha que você aprende alguma coisa? O que faz você aprender? O que você faz para aprender?

k) Como você não aprende alguma coisa? O que faz você não aprender? O que você faz que não deixa você aprender?

l) Lembrando dos momentos que você estudava na escola, quais as maiores dificuldades que você enfrentou? (Se você já estudou uma segunda língua, ou língua estrangeira, fale sobre isso.)

m) O que você espera / deseja deste curso de inglês? O que você gostaria nesse curso de inglês?



ANEXO VI

Primeira Etapa - Unidade 3 - MY ROLE IN THE UNIVERSITY AND IN MY COMMUNITY

Pré-atividade

- 1) Que profissões / ocupações você conhece em inglês? Escreva abaixo.
- 2) As aldeias escolheram diferentes cursos para os futuros alunos da UFRGS. Escreva o nome da profissão ao lado de cada curso. Os nomes de profissões podem ter terminações com formas diferentes: -ian, -r (-er, -or), -ist, -man, -maker, -ant, etc...

Preencha a tabela abaixo, usando algum das terminações, para formar o nome da profissão correspondente a cada área:

FIELDS - Curso / área	Nome da profissão	FIELDS - Curso / área	Nome da profissão
Music	musician	Sing	singer
Science	scientist	Act	Actor / actress
Agronomy		Dentistry	
Education		Languages	
Law		Medicine	
Journalism		Social science	
Nursery		Nutrition	
History	historian		

⇒ **Por que a minha profissão é necessária?** Exemplo:

The indigenous communities think **there needs to be** trained people **going** into these fields.

Fale da necessidade por um profissional da sua área:

a) My community thinks there needs to be a journalist writing about the community.

b) My community thinks there needs to be a _____
_____.

- 3) Podemos perceber que a área da saúde é a mais frequente dentre os cursos. Por que você acha que isso acontece?

Atividade de Leitura

4) Vamos ler um texto sobre um profissional que trabalha com comunidades indígenas (pág.05). Faça uma primeira leitura do texto, sem dicionário, tentando identificar qual o trabalho de Craig. Indique palavras-chave que justifiquem a sua resposta.

5) Você acha importante esse trabalho? Por quê?

6) Relacione cada uma das palavras com seu significado no texto.

- a - desintoxicação
- b - efeitos colaterais
- c - sociedade normal
- d - gêmeos
- e - reabilitação

- f - crianças/pré-adolescentes
- g - meninos
- h - irmãos mais velhos
- i - saúde
- j - drogas



- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> boys | <input type="checkbox"/> detox |
| <input type="checkbox"/> drug | <input type="checkbox"/> adverse effects |
| <input type="checkbox"/> health | <input type="checkbox"/> normal society |
| <input type="checkbox"/> older brothers | <input type="checkbox"/> rehab |
| <input type="checkbox"/> kids | <input type="checkbox"/> twins |

7) Em inglês existem muitas locuções “verbais” como essas: (locução é um grupo de palavras unidas).

“*Ô meu, cai dentro!*”

“*A metade da equipe deu pra trás.*”

“*Ele jogou fora papéis velhos.*”

“*Ela pulou fora do projeto.*”

“*Eu me dei bem na prova!*”

“*O Nerlei vai com a cara do Vanderlei*”

Observe os seguintes verbos no texto e, sem o dicionário, diga alguns possíveis significados (verbos) correspondentes em português.

Exemplo: *Denize really gets along with Lucíola* (se dar bem).

- a) make up my mind (linha 3) -
- b) gives up (linha 5) -
- c) help (the kids) out (linha 6) -

8) Você acha que seu trabalho poderá ser parecido com o de Craig? Em que sentidos?

9) Você pretende trabalhar na sua aldeia? Existe esse compromisso?

10) Craig teve um forte motivo para trabalhar no que trabalha. Você também tem? O que fez sua cabeça?

LOOKING AT THE TEXT ONCE MORE:

1. No primeiro parágrafo, Craig diz:

“I am the youngest of five boys and buried my 2 older brothers who were identical twins after drug alcohol overdoses.”

a) Isso que ele conta mudou a vida dele fortemente. Em que sentido (como)?

b) Agora escreva - em inglês:

What did make up your mind to study to be a nurse / a doctor?

.....
.....



.....
.....
2. No segundo parágrafo, Craig diz:

"In my job I see a lot of kids that society gives up on."

a) Agora escreva - em inglês:

What **will*** you see in your future job? (*will – usado para expressar futuro)

In my job I will

.....
.....
3. No terceiro parágrafo, Craig diz:

"My role is to support them [*addicted kids*] with the transition back to normal society, link them to possible avenues for further education, and work on their diet and health. I also teach them about the adverse effects of the substances such as alcohol that they take and teach them life skills."

a) Agora escreva - em inglês:

What will be your role in your future job?

My role will be to

.....
I also

Produção Textual (primeira versão)

Escreva um texto se apresentando em inglês, incluindo o que você estuda e qual objetivo o trouxe você até a UFRGS, para ser publicado na seção "Indigenous Role Models" do mesmo site sobre saúde comunitária, no qual Craig deixou seu perfil. Diga por que seu papel é importante.

Exemplos de estruturas que podem ajudá-los a escrever seu texto:

I am studying to be a teacher.

I want / wish to teach children.

My goal is to be an English teacher.

I like to work with people, this made up my mind to study language.

I hope to be a good teacher.

My role is important because my students learn how to read.



Indigenous Role Models



www.hcscareers.vic.edu.au

INDIGENOUS



Indigenous Role Models

Craig

Indigenous Drug and Alcohol Worker



“I am the youngest of five boys and buried my 2 older brothers who were identical twins after drug and alcohol overdoses. This made up my mind to work with challenging behaviours.

In my job I see a lot of kids that society gives up on. I think there needs to be a lot of trained people going into this field willing to help the kids out.

At the moment I am working in a rehab service for Indigenous Youth. We have kids coming here for 3-6 months for a detox or rehabilitation. My role is to support them with the transition back to normal society, link them to possible avenues for further education, and work on their diet and health. I also teach them about the adverse effects of the substances such as alcohol that they take and teach them life skills.’

Nota

Buried – passado do verbo **to bury**;
Were / was – pasado do verbo **to be**;
Made – passado do verbo **to make**.

www.hcscareers.vic.edu.au

INDIGENOUS

ANEXO VII - Segunda Etapa - Unidade 1 – THE FLU

Preparação para Leitura

- 1) Leia as manchetes abaixo para tentar dizer sobre o que elas estão falando.

Casos suspeitos de influenza A no Brasil sobem para 19

(<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL1176912-16726,00.html>)



Cold? Flu? H1N1? How can you tell the difference?

(<http://www.cnn.com/2009/HEALTH/09/18/h1n1.staying.healthy/index.html>)

Observe as imagens abaixo:



- 2) Você conhece esses remédios? Sabe para que eles são usados?
- 3) Os nomes desses remédios contêm os nomes de duas doenças em inglês. Dentre as opções abaixo, qual letra você acha que mostra dois nomes de duas doenças em inglês? Você sabe que doenças são essas?
- a) **anti & cold** b) **flu & cold** c) **tami & cold** d) **miflu & cold**
- 4) Em português existem as palavras gripe e resfriado. Ultimamente, na mídia, tem sido usada a palavra influenza também. Existe alguma diferença entre essas três doenças? Converse com o seu colega e liste os sintomas na tabela abaixo.

RESFRIADO	GRIPE	INFLUENZA (H1N1)

- 5) Você acha que essas doenças podem ser mortais? Por quê? Explique para os colegas e para as professoras.☺

Atividade de Leitura

- 1) Você vai ler um texto que se chama

“What is flu?”

Sobre o que você acha que ele vai falar?

- 2) Relacione a **idéia central** de cada parágrafo com o **parágrafo em inglês**.

Idéia Central
(a) grupo de risco & recomendações ao grupo de risco.
(b) época do ano em que acontece & causa.
(c) transmissão.
(d) causa & o que é infectado.

What is flu?

http://www.health24.com/medical/Condition_centres/777-792-811-1699,16572.asp

Each winter, thousands of people suffer from colds and influenza. Both are highly transmissible infections caused by viruses.

Flu spreads easily from person to person through droplet distribution when an infected person coughs or sneezes or, quite commonly, through hand-to-hand contact.

Flu (or influenza) is caused by the influenza viruses that infect the nose, throat, sinuses, upper airways and lungs. It is mostly a mild disease in healthy children, young adults, and middle-aged people. It is completely different from the common cold virus.

Flu can, however, be life threatening in older people, babies, toddlers and in people of any age who have chronic diseases such as diabetes, heart, lung, or kidney disease, or a compromised immune system. Those who are at most risk of flu should do all they can to prevent and avoid flu and if complications develop they should be treated as soon as possible.

- 3) Explique como você chegou às conclusões da tarefa anterior, mostrando as pistas do texto que você utilizou.
- 4) Abaixo estão alguns trechos do texto “What is flu?”. Analise as palavras destacadas, buscando no (con)texto pistas que indicam o significado que elas têm neste texto. Caso ache necessário leia o parágrafo todo novamente.
- a) Each **winter**, thousands of people suffer from colds and influenza.(...)
 verão
 outono
 inverno
- b) (...). Flu **spreads** easily from person to person (...)
 se espalha
 diminui
 aumenta
- c) (...) when an infected person **coughs or sneezes** (...)
 vomita ou sua
 tosse ou espirra
 se coça ou tem febre
- d) (...).It is completely different from the common **cold virus**.(...)
 vírus da meningite
 vírus da tuberculose
 vírus do resfriado
- e) (...) do all they can to prevent and **avoid flu** (...)
 evitar a gripe
 encontrar a gripe
 se aproximar da gripe
- f) (...) if complications develop they should be treated **as soon as possible**.
 o mais tarde possível
 o mais devagar possível
 o mais breve possível

5) Encontre no texto “What is flu” os nomes das faixas etárias (criança, adulto, bebês de colo, etc...) referentes aos intervalos de idade abaixo.

Nomes das Faixas Etárias (em inglês) ↓

- De 0 a 01 ano -
- Entre 01 e 02 anos -
- 0 → 11 anos -
- 20 → 30 anos -
- 30 → 50 anos -
- 60 → 100 anos -
- De 0 até a morte - *people of any age.*

6) Complete a tabela abaixo, com as informações (**em português**) que você leu no texto.

Formas de contágio	O que no corpo é infectado pelo vírus da gripe	Quem está no grupo de risco	Recomendações ao grupo de risco	Para quem a doença não é grave

7) Agora que você já sabe para quem a doença não é grave, você consegue inferir o que significa (...) **a mild disease** in healthy children, ... (...)
 uma doença fatal
 uma doença grave
 uma doença leve

8) Como você já viu, para quem não faz parte do grupo de risco, a gripe é uma doença leve, que, em inglês, se diz _____.

Então, quais são as palavras do texto que, neste contexto, significam, em português, “fatal”?

- highly transmissible life threatening at most risk

Praticando um pouco mais

1) Diga qual frase corresponde a cada imagem.



- The boy has a cold and he is sneezing.
 It snows in winter.
 The fire spreads throughout the forest.



2) Observe a embalagem do 666 COLD, Você já viu o remédio nesta tarefa antes.

- a) Você ainda lembra qual o nome da doença contra a qual ele age?
 b) Identifique, dentre as palavras da embalagem, quais delas são sintomas.

Discomforts of Colds:

- 1° _____, 2° _____,
 3° _____, 4° _____.

c) Diga, segundo a embalagem, como o remédio atua nesses sintomas:

Sintomas (em português)	Atuação do remédio (em português)
1°	
2°	
3°	

4°

3) Abaixo estão doenças comuns. Relacione os nomes das doenças com alguns de seus sintomas (cada doença pode ter mais do que um sintoma e os sintomas podem relacionar-se com várias doenças). Nesta atividade - se for necessário - você pode consultar o dicionário.

Diseases	Symptoms
Amigdalitis →	(a) increased production of mucus
	(b) pain
	(c) headache
Sinusitis →	(d) toothache
	(e) bad breath
	(f) sore throat
Otitis →	(g) earache
	(h) itching in the ear
	(i) vomiting
Flu →	(j) diarrhea
	(k) chill
	(l) dehydration
Food intoxication →	(m) blood in stools
	(n) abdominal cramps
	(o) constipation
	(p) stomachache

Exercício 3 - Informações de:

http://sinuvil.com/k/amigdalitis_symptoms.aspx?IDS=2153409&rf=sinus-pressure.info%2fksnv.aspx

<http://www.wisegeek.com/what-are-the-symptoms-of-otitis.htm>

<http://www.goarticles.com/cgi-bin/showa.cgi?C=2019274>

ANEXO VIII - Segunda Etapa - Unidade 2 – ABSTRACTS

Essa é uma unidade introdutória para o próximo semestre. A partir de hoje, e no próximo semestre, vamos fazer a leitura de artigos científicos.

→ Preparação Para Leitura

Converse:

1. O que você lê para a faculdade?
2. Alguém indica quais são as leituras? Quem?
3. E você já escolheu alguma de suas leituras sozinho? Por quê?
4. Como você fez para decidir o que ler?
5. E artigos? Você já leu muitos?
6. Quem são comumente as pessoas que escrevem os artigos científicos? E quem os lê?
7. Por que você acha que as pessoas escrevem artigos científicos (e não matérias de revista ou livros didáticos, por exemplo)?
8. Você está interessado em algum assunto da sua faculdade agora? Qual? E se você tivesse que encontrar um artigo, onde você buscaria?
9. Se você tivesse três artigos sobre o mesmo tema, como você escolheria qual dos três iria ler?

(Re)conhecendo o *resumo de artigo científico*:

Leia o resumo da página 2, para responder as perguntas abaixo:

1. Converse com seus colegas para tentar identificar o nome do artigo e qual o assunto que será tratado no artigo.
2. Quem poderia estar interessado em lê-lo?
3. Neste caso, você consegue identificar onde ele foi publicado?
4. Quem são os autores desse artigo? Onde eles trabalham?
5. Suponha que você ficou interessado, e quer ler o artigo inteiro. Como você faria para encontrá-lo?
6. a) Vamos observar o formato desse resumo. Converse com seus colegas e tentem listar características que fazem parte do resumo da página 2. (que partes o compõem?)



http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292003000200005&script=sci_arttext&tlng=en



articles | articles search
toc | previous | next | author | subject | form | home | alpha

Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil

Print version ISSN 1519-3829

Rev. Bras. Saude Mater. Infant. vol.3 no.2 Recife Apr./June 2003

doi: 10.1590/S1519-38292003000200005

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

Consequences of smoking during pregnancy for mother and child

Efeitos do tabagismo na gestação para a mãe e para a criança

services

- custom services
- Article in pdf format
- Article in xml format
- Article references
- How to cite this article
- Access statistics
- Cited by SciELO
- Similar in SciELO
- Automatic translation
- Show semantic highlights
- Send this article by e-mail

Gustavo Horacio Marin^I; Liliana Delgado^{II}; Gustavo Sager^I; Silvana Visentín^I; Sebastiana Azzaro^I; Mabel Tozzi^I

ABSTRACT

OBJECTIVE: to evaluate the consequences of maternal smoking

METHODS: a prospective study of 1.103 pregnant women. A survey in the state Hospital San Martin, de La Plata, Buenos Aires determined general data. Newborn and placenta data were also reported. Mother and child cord samples were obtained to determine blood elements and flow cytometry analysis of lymphocyte subsets performed. Data from smoking (S) and non-smoking (NS) groups were evaluated through relative risk, chi square and Student's t test.

RESULTS: of all patients, 887 were NS and 226 said they smoked over five-cigarettes/day (S). The S group showed a higher probability of premature deliveries when compared to the NS group, with newborns weighing under 2,5kg, small in relation to gestational age, with Apgar scores at the 5th minute under six and hyaline membrane syndrome; intrauterine death risk was higher in this group who attended less medical appointments than scheduled. Umbilical cord blood analysis indicated lower reticulocyte index for S mothers, neutrophil count and CD4/CD8 ratio and increased erythroblast, eosinophil, basophil, total and CD8+T lymphocyte counts.

CONCLUSIONS: data could explain the observations by other authors related to an increased incidence of allergy and infections in newborns caused by maternal smoking.

Key words: Pregnancy, Smoking

RESUMO

OBJETIVOS: avaliar as conseqüências para a mãe e para o filho do hábito de fumar durante a gestação.

MÉTODOS: é um estudo prospectivo com 1.103 gestantes a partir de inquérito em mulheres atendidas no Hospital San Martin de La Plata, Buenos Aires. Amostras foram obtidas para determinação de elementos sangüíneos e citometria de fluxo. O risco relativo entre fumantes e não fumantes foi calculado e se usou ainda o χ^2 e o teste "t" de Student.

RESULTADOS: 887 gestantes eram não fumantes e 226 não fumantes. O grupo fumante teve maior probabilidade do que o não fumante para: partos prematuros, recém-natos com peso baixo, pequenos em relação à idade gestacional, maior risco de morte intra-uterina, Apgar abaixo de seis aos cinco minutos, síndrome da membrana hialina, menor número de consultas do que as programadas. A análise do sangue do cordão umbelical mostrou nas fumantes: menor número de reticulocitos, diminuição da relação CD4/CD8 e maior número de eritroblastos, eosinófilos, basófilos, linfócitos totais e CD8.

CONCLUSÕES: os dados poderiam explicar observações de outros autores indicando maior incidência de alergias e infecções em recém-natos causadas por tabagismo materno.

Palavras-chave: Gravidez, Tabagismo

b) E no resumo abaixo (p. 4), é possível identificar as mesmas partes / características do formato?

c) Complete a tabela com as informações que você encontrar no resumo:

Características	Escolha uma das opções, e complete em português:
Resumo em inglês e português	(X) sim, existe. () não, não tem.
Nome do artigo	() sim, é..... () não, não tem.
Onde foi publicado	() sim, em () não, não foi informado.
Quem é (são) Autor(es)	() sim, é (são)..... () não, não foi informado.
Ocupação dos autores / local de trabalho	() sim, eles são ou na () não, não foi informado.
Key words	() sim, é (são)..... () não, não tem.
Social / academic context	() sim, é de () não, não foi informado.
Objectives	() sim, é (são)..... () não, não tem.
Methods	(X) sim, o diagnóstico desta condição foi feito por meio da experiência de cárie (CPOD), placa bacteriana (PHP), índice gengival e teste de fluxo salivar. () não, não tem.
Results	() sim, são apresentados. (<i>se sim, sublinhe-os no texto</i>) () não, não tem.

Abordagem integrada da saúde bucal de droga-dependentes em processo de recuperação

Integrated approach to the oral health of drug-addicted undergoing rehabilitation

Érica Del Peloso Ribeiro* Jonas Alves de Oliveira* Andressa Pelissari Zambolin* José Roberto Pereira Lauris** Nilce Emy Tomita**

ABSTRACT:

Considering the current context of increasing and early utilization of licit or illicit drugs (habit-forming substances), the aim of this study was to evaluate the oral health conditions of 102 males from the Esquadrão da Vida rehabilitation center, in Bauru, São Paulo, Brazil. The evaluation was carried out by means of the assessment of caries experience (DMFT), dental plaque (PHP), gingival index and salivary flow. This study also aimed at instituting an educational -preventive program and evaluating its efficacy. The subjects mean age was 29.17 years (sd = 11.40; n = 95). From all subjects (n = 102), 72.54% had the habit of eating between meals, and 69.60% did not utilize dental floss. The observed DMFT was 14.88 (sd = 6.38; n = 86). The initial PHP was 2.34 (sd = 0.69; n = 14) and, after 3 months, it was reduced to 1.91 (sd = 0.74; n = 14). The initial salivary flow was 1.31 ml/min (sd = 0.7; n = 97). Due to the fluctuation of this group, only 13 of the original subjects were reevaluated after 3 months, when a salivary flow of 1.13 ml/min (sd = 0.49) was registered. The initial gingival index and PHP presented $r = 0.30$ ($p = 0.002$ – statistically significant). The objective need for treatment and the subjective importance given to oral health were negatively correlated ($r = -0.26$; $p = 0.019$ – statistically significant), which indicates that the value attributed to oral health influences health care and affects the oral health-sickness process.

UNITERMS:

Substance abuse treatment centers; Epidemiologic studies; Dental health education; Prevention & control; Saliva.

RESUMO:

No atual contexto de uso crescente e precoce de drogas (fármacos recreacionais), legais ou não, a finalidade deste trabalho foi avaliar as condições de saúde bucal de 102 indivíduos, do sexo masculino, da instituição de recuperação Esquadrão da Vida, em Bauru - SP. O diagnóstico desta condição foi feito por meio da experiência de cárie (CPOD), placa bacteriana (PHP), índice gengival e teste de fluxo salivar. Objetivou-se também a implantação e verificação da eficácia de um programa educativo-preventivo. A idade média dos internos foi de 29,17 anos (dp = 11,40; n = 95). Dos internos (n = 102), 72,54% tinham o hábito de comer entre as refeições e 69,60% não utilizavam fio dental. O CPOD observado foi de 14,88 (dp = 6,38; n = 86) e, quando correlacionado à idade, obteve-se $r = 0,55$ ($p < 0,001$ – estatisticamente significante). O PHP inicial foi de 2,34 (dp = 0,69; n = 14) e, decorridos 3 meses, reduziu para 1,91 (dp = 0,74; n = 14). O fluxo salivar inicial foi de 1,31 ml/min (dp = 0,7; n = 97), sendo apenas 13 reavaliados após 3 meses, devido à flutuação deste grupo populacional, obtendo-se 1,13 ml/min (dp = 0,49). O índice gengival e o PHP iniciais apresentaram $r = 0,30$ ($p = 0,002$ – estatisticamente significante). A necessidade objetiva de tratamento verificada e a importância subjetiva conferida à saúde bucal apresentaram correlação negativa ($r = -0,26$; $p = 0,019$ – estatisticamente significante), indicando que a valorização da saúde bucal repercute sobre os cuidados em saúde e tem reflexos sobre o processo saúde-doença bucal.

UNITERMOS:

Centros de tratamento de abuso de substâncias; Estudos epidemiológicos; Educação em saúde bucal; Prevenção & controle; Saliva.

* Acadêmicos do Curso de Graduação em Odontologia; **Professores Doutores do Departamento de Odontopediatria, Ortodontia e Saúde Coletiva – Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo.

→ **Atividade de Leitura**

Você vai ler um resumo em inglês – p. 6 - (atenção para as palavras-chaves em português, elas vão ajudar você), para responder as seguintes perguntas:

- a) Você consegue localizar o título? Qual seria o título em português? Como você chegou ao título em português?
- b) Você consegue localizar os autores? Quem são eles?
- c) Você consegue saber onde eles trabalham?
- d) Qual o assunto que será tratado no artigo? Como você descobriu isso?
- e) Por que você acha que a palavra “*revisão*” está no título?
- f) Qual é o objetivo deste artigo?

Em que parte do texto o objetivo é explicitado?

- [] “*Mechanisms involved in wound healing: a revision*” & “*The mechanisms involved in tissue repair are revised.*”
- [] “*Mechanisms involved in wound healing: a revision*” & “*The wound healing process occurs basically in three phases(...)*”
- [] “*Mechanisms involved in wound healing: a revision*” & “*Wound healing. Leukocytes. Fibroblasts. Keratinocytes. Platelets. Growth factors. Cytokines*”

- g) Segundo o resumo, o artigo discute e descreve (preencha com as informações que faltam)

- 1º -
- 2º - Os mediadores químicos e sua relação com os eventos de cicatrização e células envolvidas.
- 3º - Atenção especial é dada ao

g) Agora preencha a tabela com as informações que você já conhece do texto:

Partes do resumo	Escolha uma das opções, e complete em português:
Social / academic context	() sim, (se sim, sublinhe no texto o trecho). () não, não foi informado.
Objectives	() sim, é fazer
Methods	(X) sim, descrição e discussão : * dos eventos celulares e tissulares de cada uma das fases - do processo de cicatrização; * dos mediadores químicos e sua relação com os eventos de cicatrização e células envolvidas; e * do papel dos fatores de crescimento no processo de reparo de tecido.
Results	() sim, são () não, não tem.

i) Por que alguém leria esse artigo? Em que contexto ele seria relevante? Agora que você já sabe o assunto tratado pelo artigo, você o leria?

Mechanisms involved in wound healing: a revision

Carlos Alberto Balbino; Leonardo Madeira Pereira; Rui Curi *

ABSTRACT

The mechanisms involved in tissue repair are revised. The wound healing process occurs basically in three phases: inflammation, formation of granulating tissue and extracellular tissue deposition, and tissue remodeling. The cellular and tissue events of each phase are described and discussed. The chemical mediators and their interplay with the wound healing events and cells involved are also discussed. However, especial attention was given to the role played by the growth factors in the tissue repair process.

Uniterms: Wound healing. Leukocytes. Fibroblasts. Keratinocytes. Platelets. Growth factors. Cytokines.

Unitermos: Cicatrização. Leucócitos. Fibroblastos. Queratinócitos. Plaquetas. Fatores de crescimento. Citocinas.

* Correspondência:

Departamento de Fisiologia e Biofísica,
Instituto de Ciências Biomédicas,
Universidade de São Paulo,
Av. Prof. Lineu Prestes, 1524, Butantan
05508-900 São Paulo, SP, Brasil
E-mail: ruicuri@fisio.icb.usp.br

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-93322005000100004

Refletindo sobre o *resumo de artigo científico*:

1. Depois de comparar os três resumos lidos, podemos encontrar semelhanças e diferenças.

a) No formato:

b) Nas informações trazidas:

(por exemplo: nem todo resumo / artigo fala sobre um estudo estatístico novo, feito com uma amostra específica. O artigo pode ser uma revisão bibliográfica sobre outras pesquisas / conceitos.)

2. Podemos afirmar que algumas informações são essenciais num resumo? Quais? Por quê?

→ **Praticando:**

1. Observe o resumo abaixo. Algumas partes estão marcadas. Encontre no resumo em inglês os trechos correspondentes (aos trechos em português abaixo) que são utilizados para produzir o mesmo sentido:

em português	em inglês	Função
"No atual contexto"	Dizer o contexto
"a finalidade deste trabalho foi"	_____
"foi feito por meio da"	_____
"Objetivou-se também"	_____
"indicando que"	_____

RESUMO:

No atual contexto de uso crescente e precoce de drogas (fármacos recreacionais), legais ou não, a finalidade deste trabalho foi avaliar as condições de saúde bucal de 102 indivíduos, do sexo masculino, da instituição de recuperação Esquadrão da Vida, em Bauru - SP. O diagnóstico desta condição foi feito por meio da experiência de cárie (CPOD), placa bacteriana (PHP), índice gengival e teste de fluxo salivar. Objetivou-se também a implantação e verificação da eficácia de um programa educativo-preventivo. A idade média dos internos foi de 29,17 anos (dp = 11,40; n = 95). Dos internos (n = 102), 72,54% tinham o hábito de comer entre as refeições e 69,60% não utilizavam fio dental. O CPOD observado foi de 14,88 (dp = 6,38; n = 86) e, quando correlacionado à idade, obteve-se $r = 0,55$ ($p < 0,001$ – estatisticamente significativa). O PHP inicial foi de 2,34 (dp = 0,69; n = 14) e, decorridos 3 meses, reduziu para 1,91 (dp = 0,74; n = 14). O fluxo salivar inicial foi de 1,31 ml/min (dp = 0,7; n = 97), sendo apenas 13 reavaliados após 3 meses, devido à flutuação deste grupo populacional, obtendo-se 1,13 ml/min (dp = 0,49). O índice gengival e o PHP iniciais apresentaram $r = 0,30$ ($p = 0,002$ – estatisticamente significativa). A necessidade objetiva de tratamento verificada e a importância subjetiva conferida à saúde bucal apresentaram correlação negativa ($r = -0,26$; $p = 0,019$ – estatisticamente significativa), indicando que a valorização da saúde bucal repercute sobre os cuidados em saúde e tem reflexos sobre o processo saúde-doença bucal.

UNITERMOS: Centros de tratamento de abuso de substâncias; Estudos epidemiológicos; Educação em saúde bucal; Prevenção & controle; Saliva.

ABSTRACT:

Considering the current context of increasing and early utilization of licit or illicit drugs (habit-forming substances), the aim of this study was to evaluate the oral health conditions of 102 males from the Esquadrão da Vida rehabilitation center, in Bauru, São Paulo, Brazil. The evaluation was carried out by means of the assessment of caries experience (DMFT), dental plaque (PHP), gingival index and salivary flow. This study also aimed at instituting an educational -preventive program and evaluating its efficacy. The subjects mean age was 29.17 years (sd = 11.40; n = 95). From all subjects (n = 102), 72.54% had the habit of eating between meals, and 69.60% did not utilize dental floss. The observed DMFT was 14.88 (sd = 6.38; n = 86). The initial PHP was 2.34 (sd = 0.69; n = 14) and, after 3 months, it was reduced to 1.91 (sd = 0.74; n = 14). The initial salivary flow was 1.31 ml/min (sd = 0.7; n = 97). Due to the fluctuation of this group, only 13 of the original subjects were reevaluated after 3 months, when a salivary flow of 1.13 ml/min (sd = 0.49) was registered. The initial gingival index and PHP presented $r = 0.30$ ($p = 0.002$ – statistically significant). The objective need for treatment and the subjective importance given to oral health were negatively correlated ($r = -0.26$; $p = 0.019$ – statistically significant), which indicates that the value attributed to oral health influences health care and affects the oral health-sickness process.

UNITERMS:

Substance abuse treatment centers; Epidemiologic studies; Dental health education; Prevention & control; Saliva.

→ **Praticando um pouco mais:**

1. Imagine que você está nas situações abaixo (letras a, b, c & d), e diga qual artigo você leria, a partir dos resumos que seguem (p. 9).

SITUAÇÕES:

a) Você precisa saber o conceito de saúde coletiva para um trabalho da faculdade.

Qual artigo você leria? () 1 () 2 () 3

Como / por que você escolheu esse artigo?

.....

b) Você precisa detectar a presença de parasitas intestinais. Você quer escolher uma técnica / um método confiável.

Qual artigo você leria? () 1 () 2 () 3

Como / por que você escolheu esse artigo?

.....

c) Você quer entender a grande expansão da medicina alternativa hoje em dia.

Qual artigo você leria? () 1 () 2 () 3

Como / por que você escolheu esse artigo?

.....

d) Você vai começar a trabalhar com uma equipe de enfermeiros. Por isso, você quer compreender melhor a prática profissional dos enfermeiros, a sua relação com a equipe de trabalho e com os pacientes.

Qual artigo você leria? () 1 () 2 () 3

Como / por que você escolheu esse artigo?

.....

1

A comparative study of the parasitological techniques: Kato-Katz and coprotest®

Célia Regina Mendes¹; Angela Terezinha Lauand Sampaio Teixeira¹; Rosana Aparecida Trevisan Pereira¹; Luis Candido de Souza Dias¹

¹Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP

¹Hospital de Clínicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP

ABSTRACT

Parasitological diagnosis should be appropriately conducted with high sensitivity and specificity so that intestinal parasite can be detected as the specific treatment depends on this result. A comparative study was developed to evaluate the concordance between the Kato-Katz and coprotest® methods in the detection of helminthes in 332 individuals in Pedro de Toledo. A significant difference was found in the case of the *Trichuris trichiura* - 16.2% with the Kato-Katz method and 7.5% with the coprotest® method. Therefore, the positive and negative samples of the coprotest® method were compared with the number of eggs per gram of feces (epg) obtained by the Kato-Katz method. When the coprotest® method was negative, 65 epg of *Trichuris trichiura* were found by the Kato-Katz method and when the coprotest® was positive the epg according to the Kato-Katz were far higher, 199 epg, which demonstrated that the coprotest® was inferior to the Kato-Katz method regarding low intensity infections.

Key-words: Intestinal parasites. Diagnosis. Parasitological techniques.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822005000200010&lang=pt

2

Collective health: a challenge for nursing

Silvia Matumoto ¹

Silvana Martins Mishima ²

Ione Carvalho Pinto ²

¹ Secretaria Municipal de Saúde de Ribeirão Preto. Rua Patrocínio 2201, Ribeirão Preto, SP 14085-530, Brasil. smatumoto@uol.com.br

² Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Av. Bandeirantes 3900, Ribeirão Preto, SP 14040-902, Brasil. smishima@glete.eerp.usp.br ionecarv@glete.eerp.usp.br

Abstract *This study takes public health as the point of departure to discuss both the concept of collective health and its object and field of action, emphasizing the concepts of man, collective and individual spheres, and health-disease, through a discussion of the interdisciplinary construction of the collective health field. The authors then place nursing within this field, emphasizing what appears to be the greatest challenge, i.e., to approach nursing as a practice of relationships.*

Key words *Health; Public Health; Nursing*

Fonte: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2001000100025&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

3

Contemporary culture and complementary medicine: new paradigm in health in the end or the century

Madel T. Luiz

Socióloga, professora titular do Instituto de Medicina Social da UERJ

ABSTRACT

This article deals with the relationships between culture and medicine, and the great spread of alternative medicine in present days. It intends to explain this spread in a sociological approach, trying to advance two basic hypothesis: the first one concerns the present double crisis in health and medicine, and the second one concerns the search for a new rationale in health and care by both patients and therapists in our contemporary society. It seems to exist a clear cultural lag between cultural changes in practises and representations in health, healing and care and the direction of medical progress.

Keywords: Culture; medicine; medicine alternative.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73311997000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

O que aprendemos com essa Unidade?

Sobre o assunto do texto	Sobre leitura em Inglês	Sobre a língua Inglesa (vocabulário, estruturas, etc...)	Sobre mim mesmo