

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

**Estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes indígenas e
quilombolas: uma abordagem intercultural**

Kamila Mendes da Silva

Pelotas, 2023

Kamila Mendes da Silva

Estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes indígenas e quilombolas: uma abordagem intercultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Bernardo Kolling Limberger

Coorientador: Rafael Vetromille-Castro

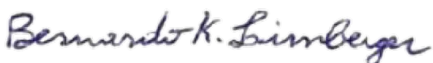
Kamila Mendes da Silva

Estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes indígenas e quilombolas: uma abordagem intercultural

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 05 de abril de 2023

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger (orientador e presidente da banca)

Doutor em Letras/Linguística pela PUCRS

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro (coorientador)

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Elisa Marchioro Stumpf

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Aline Fay de Azevedo

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Doutor em Estudos Lingüísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na Publicação

S586e Silva, Kamila Mendes da
Estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes
indígenas e quilombolas : uma abordagem intercultural / Kamila Mendes da
Silva ; Bernardo Kolling Limberger, Rafael Vetromille-Castro, orientadores.
— Pelotas, 2023.
112 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em
Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas,
2023.

1 . Estratégias de leitura. 2. Leitura em língua inglesa. 3.
Abordagem intercultural. 4. Indígenas. 5. Quilombolas. I. Limberger,
Bernardo Kolling, orient. II. Vetromille-Castro, Rafael, orient. III. Título.
CDD : 469.5

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Agradecimentos

Agradeço desde já a todos que deram apoio e colaboração a esta pesquisa. Aos estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas e ao Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD), pela disposição e apoio para que esta pesquisa fosse feita. Agradeço também:

À Paula, que participou de todos os encontros e mesmo em período de provas e fim de semestre se dispôs a concluir a participação na pesquisa. Nossas conversas e trocas culturais foram muito importantes não só para a pesquisa, mas para levar de vida.

À Rejane, coordenadora pedagógica do NUAAD e a todos os servidores que trabalham com estudantes negros, indígenas e quilombolas, por sempre estarem dispostos a ajudar na divulgação dos encontros e todo auxílio durante a pesquisa.

Aos meus orientadores, prof. Bernardo e prof. Rafael, pelo incansável auxílio nesses anos de mestrado, com as reuniões, as discussões, os ensinamentos e a formação durante todo o processo. Tive muita sorte de tê-los como orientadores nesta pesquisa, meu muito obrigada!

À minha querida família, mãe, pai, vó, mano e meu companheiro Kauê, que desde sempre me incentivam a estudar e ir atrás dos meus sonhos. Durante esses anos vocês foram incansáveis para me ajudar no que fosse para eu poder ter foco nos estudos, serei eternamente grata.

Aos meus queridos colegas, Ândria, Johann, Luiza, Marília, Tanise e Samir, o grupo que apelidamos de 7belo. Juntos desde a graduação, decidimos estudar para ingressar no mestrado e juntos entramos. Com eles que compartilhei as angústias, os medos, as alegrias e as conquistas. Obrigada meus queridos, sem vocês não estaria aqui.

Agradeço imensamente pela oportunidade de cursar uma pós-graduação de qualidade e renomada como a do Programa de Pós-Graduação da UFPel. Devemos sempre ser gratos pelo ensino público, gratuito e de qualidade que é oferecido nesta instituição. Agradeço também pela bolsa de pesquisa concedida pela CAPES.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

A leitura em língua inglesa é exigida no ensino superior, principalmente nos cursos de pós-graduação, mesmo que os estudantes cheguem nas universidades sem a devida proficiência. No caso de estudantes quilombolas e indígenas, que possuem uma educação específica e diferenciada, pode haver ainda mais dificuldades. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a contribuição de estratégias de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, na compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. Parte-se de uma abordagem intercultural (BYRAM, 2008) e do uso de estratégias de leitura (OXFORD, 1990). Como resultado de um questionário e uma entrevista semiestruturada sobre o histórico de linguagem pôde-se entender o perfil dos estudantes que precisavam de leitura em inglês em seus cursos. Foram elaboradas cinco oficinas de leitura usando textos com temáticas relevantes aos indígenas e quilombolas em que eram abordadas duas ou mais estratégias de leitura. Além disso, foi elaborado um teste de leitura, aplicado antes e depois das oficinas. Tivemos a participação de uma estudante indígena da área da saúde. Os resultados mostram que não são todos os estudantes que precisam de leitura em inglês em seus cursos, mas a maior parte julga importante ter esse conhecimento. As oficinas proporcionaram trocas culturais e interações entre o texto e a participante. Pode-se compreender, por meio da análise dos diários de campo e dos resultados no teste de leitura em inglês, que a abordagem intercultural auxiliou na interpretação do texto. Ainda, pode-se concluir que a abordagem intercultural combinada com as estratégias de leitura poderia auxiliar indígenas e quilombolas na leitura em inglês. Este estudo visa a contribuir para que futuras monitorias e/ou oficinas de leitura voltadas a indígenas e quilombolas possam utilizar da abordagem intercultural como forma de aproximar esses estudantes das ações afirmativas da universidade e, assim, contribuir para a sua permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Leitura em inglês. Estratégias de leitura. Abordagem Intercultural. Indígenas e quilombolas.

Abstract

Reading in English is required in higher education, especially in postgraduate courses, even though students arrive at universities without the proper proficiency. In the case of quilombola and indigenous students, who have a specific and differentiated education, there may be even more difficulties. The general objective of this research is to investigate the contribution of reading strategies in English, approached in an intercultural way, in the understanding of texts in English by indigenous and quilombola students at the Federal University of Pelotas. It starts with an intercultural approach (BYRAM, 2008) and the use of reading strategies (OXFORD, 1990). As a result of a questionnaire and a semi-structured interview about language history, it was possible to understand the profile of students who needed reading in English in their courses. Five reading workshops were developed using texts with themes relevant to indigenous peoples and quilombolas, in which two or more reading strategies were addressed. In addition, a reading test was prepared, applied before and after the workshops. We had the participation of an indigenous student from the health area. The results show that not all students need to read in English in their courses, but most consider important to have this knowledge. The workshops provided cultural exchanges and interactions between the text and the participant. It can be understood, through the analysis of the field diaries and the results in the reading test in English, that the intercultural approach helped in the interpretation of the text. Still, it can be concluded that the intercultural approach combined with reading strategies could help indigenous and quilombola people to read in English. This study aims to contribute so that future tutoring and/or reading workshops aimed at indigenous people and quilombolas can use the intercultural approach as a way to bring these students closer to the affirmative actions of the university and, thus, contribute to their permanence in higher education.

Keywords: Reading in English. Reading Strategies. Intercultural Approach. Indigenous and Quilombolas

Sumário

1	Introdução.....	10
2	Revisão da literatura	15
2.1	Breve trajetória da Educação Escolar Indígena.....	15
2.2	Breve Trajetória da Educação Escolar Quilombola	18
2.3	Ações afirmativas para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas e quilombolas	20
2.4	Políticas Linguísticas e suas implicações.....	24
2.5	Abordagem Intercultural de Ensino	26
2.6	Estratégias de leitura	32
3	Método	41
3.1	Objetivos.....	41
3.2	Participantes.....	41
3.3	Instrumentos	42
3.3.1	Questionário de sondagem	42
3.3.2	Entrevista semiestruturada	43
3.3.3	Teste de sondagem de leitura em inglês	43
3.4	Oficinas de leitura em inglês.....	45
3.5	Coleta de dados	46
3.6	Análise de dados.....	48
	Procedimentos éticos	48
4	Resultados e discussão	49
4.1	Estudantes indígenas e quilombolas da UFPel	49
4.2	Participante das oficinas	54
4.3	Análise das atividades	56
4.4	Análise do teste de leitura	63

5 Considerações Finais	68
Referências.....	71
Apêndices.....	75
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	75
Apêndice B - Questionário de Sondagem	78
Apêndice C - Teste de Leitura	80
Apêndice D - Encontro 1.....	83
Apêndice E – Encontro 2	88
Apêndice F – Encontro 3	94
Apêndice G – Encontro 4.....	99
Apêndice H – Encontro 5.....	103
Anexos.....	107
Anexo A - Entrevista de histórico de linguagem	107
Anexo B – Parecer circunstanciado da CONEP.....	112

1 Introdução

É recente o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas na universidade. Ainda mais recentes são as políticas públicas voltadas a esse público. Quando ingressam no ensino superior, esses estudantes trazem consigo um aspecto importante de suas vidas: o seu grande repertório de história e ancestralidade, constituintes de sua identidade e que não devem ser esquecidos pelas universidades. Muitos deles são oriundos de aldeias ou de áreas distantes da cidade e, quando chegam nos campi das universidades, relatam se deparar com um grande impacto social. Partindo disso, as instituições de ensino que recebem esses alunos contam com bolsas e auxílios que contribuem para a sua estadia e permanência no ensino superior, oferecendo auxílio transporte, alimentação, moradia, entre outros.

Parto da minha experiência como monitora de língua inglesa e produção textual como grande inspiração para este trabalho, além da minha própria vivência como estudante negra e cotista de uma universidade pública. Durante a graduação, a percepção sobre a minha própria negritude foi se afluando cada vez mais, principalmente quando me deparo com uma sala de aula cheia onde eu poderia contar nos dedos de uma mão a quantidade de alunos negros iguais a mim. Até ingressar no ensino superior, ainda não tinha me deparado que, em uma mesma sala de aula, houvesse uma diversidade tão grande de pessoas e vivências e, ao mesmo tempo, uma desigualdade tão grande de estudantes negros e brancos. Foi durante esse período de quatro anos que compreendi melhor que estar em uma universidade pública era sim um privilégio de poucas pessoas negras, quilombolas, indígenas e de tantos outros coletivos. Compreendi melhor o que significava ser uma “minoría” dentro de um espaço.

Mais no fim da graduação, tive contato com alguns estudantes indígenas e quilombolas, como monitora de língua inglesa e produção textual. Nesse período, pude ouvir e compartilhar com esses alunos as dores e alegrias de ingressar numa universidade, de ser motivo de orgulho para sua família, mas ao mesmo tempo enfrentar alguns desafios com dinâmica de estudos, a comunidade acadêmica e, muitas vezes, a adaptação com uma nova cidade e novos costumes. Durante as aulas de língua inglesa, onde tive contato principalmente com quilombolas e indígenas, ficou claro que mesmo a universidade ofertando cursos de línguas para toda a comunidade,

eles preferiam as aulas das monitorias por estarem juntos de seus colegas também indígenas e quilombolas. Isto é, preferiam estar onde as chances de serem julgados pela sua diversidade cultural e linguística seriam, talvez, menores. Assim, foi pensado em como a língua inglesa, uma língua culturalmente dominadora e de origem colonizadora, poderia ser ensinada a povos culturalmente colonizados e dominados de forma que respeitasse suas especificidades.

Para que o ensino de inglês na universidade ocorra de forma a respeitar a diversidade linguística e cultural dos alunos, propõe-se com esta pesquisa uma abordagem de leitura em inglês sob uma perspectiva intercultural (BYRAM, 2008). De acordo com Byram (2008), um falante intercultural é mediador entre duas ou mais culturas, valores, crenças e comportamentos, pois conhece as semelhanças e diferenças entre elas.

É importante ressaltar que a pesquisa surgiu a partir das monitorias de inglês e produção textual em português que já são disponibilizadas pelo Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD), ministradas por alunos bolsistas. As monitorias de inglês se concentram na habilidade de compreensão de leitura, devido à necessidade de ler textos em inglês na graduação e na pós-graduação. Entende-se aqui por leitura a atribuição de sentidos que decorre da interação entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1998), ou seja, para que essa interação e a interpretação ocorram é preciso haver diálogo. Sobre interculturalidade, Sarmiento (2004) afirma que a comunicação intercultural pode ocorrer em qualquer diálogo entre duas pessoas que não compartilham da mesma bagagem linguística ou cultural, ou seja, uma abordagem de leitura em inglês que dialogue com a cultura de indígenas e quilombolas pode ser a mais apropriada a esse público.

Além de terem que se adaptar às novas condições sociais, muitos estudantes quilombolas e indígenas podem também encontrar dificuldades linguísticas e acadêmicas como a leitura e escrita de textos, muito cobradas na graduação e na pós-graduação. A dificuldade com a leitura de textos acadêmicos, que, dependendo do curso, também estão escritos em língua inglesa, é justamente um dos motivos relatados pelo estudante indígena e quilombola que o levam a desistir dos cursos tanto da graduação quanto da pós-graduação. O ensino de língua inglesa, não só para estudantes indígenas e quilombolas, ainda é pouco aprofundado no ensino público, sendo, muitas vezes, um privilégio apenas para estudantes que podem pagar cursos particulares. Desse modo, os alunos chegam à universidade com pouca ou nenhuma

proficiência. Existem programas dentro das universidades como o Idiomas sem fronteiras (ANDIFES, 2021) e cursos de extensão na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) que ensinam inglês gratuitamente para a comunidade em geral, não só a acadêmica, com o objetivo de proporcionar o contato inicial com a língua.

Nas monitorias oferecidas pelo NUAAD no fim do ano de 2019, percebeu-se que essa parcela de estudantes que compareciam tinham um grande interesse em aprender a língua inglesa, não só para conseguirem ler textos, mas para usarem a língua em sua vida acadêmica. Mesmo já havendo outros cursos de idiomas oferecidos pela universidade, durante as monitorias, junto com seus colegas indígenas e quilombolas, eles pareciam mais à vontade para questionar e pedir ajuda. Parecia que se sentiam mais incluídos quando estavam com seus colegas que conheciam suas dificuldades. Muitos afirmavam que não tiveram um bom ensino de inglês na escola que os ajudassem na leitura durante a graduação, e que isso dificultava muito a sua aprendizagem.

Contudo, ainda não existem muitas políticas linguísticas no ensino superior voltadas diretamente a esse público minoritário, que desde o ensino básico teve direito a uma educação específica e diferenciada que se relacione com seus saberes tradicionais e sua história. Para a permanência desses alunos no ensino superior, é preciso que a universidade elabore projetos que acolham esses alunos, incluindo a sua cultura e saberes tradicionais nas políticas da instituição e abordando-os em todas as áreas. Ainda existem poucas pesquisas e bibliografia acerca da leitura em língua inglesa de forma intercultural nas universidades brasileiras (MORELO, 2014; COTRIM, 2020; SILVA, 2019), o que demonstra que essa pauta ainda não chegou aos poderes públicos, mas já é uma questão encontrada pelos alunos quilombolas e indígenas que ingressam na universidade.

Para o ensino de leitura em inglês na proposta desta dissertação, são abordadas estratégias de leitura, que Solé (1998) propõe para antes, durante e depois da leitura. Os textos têm como foco temáticas que dialoguem com a cultura dos povos indígenas e quilombolas, abordando a interculturalidade

A partir dessa perspectiva que integra estratégias de leitura e a abordagem intercultural, esta pesquisa tem por objetivo investigar se práticas de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, podem facilitar a compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas.

Os objetivos específicos são a) Descrever o perfil dos estudantes indígenas e quilombolas que necessitam de leitura em inglês nos seus respectivos cursos de graduação através de um questionário de sondagem; b) Desenvolver oficinas de leitura em inglês utilizando as estratégias de leitura (baseadas em Oxford, 1990) com temáticas específicas voltadas aos indígenas e quilombolas; e c) Investigar através de um teste de leitura se a instrução sobre as estratégias de leitura em inglês, partindo de uma abordagem intercultural, podem auxiliar indígenas e quilombolas na aprendizagem da língua.

Para atingir esses objetivos, foi aplicado um método de base qualitativa. Primeiramente, foi disponibilizado aos potenciais participantes um questionário de sondagem de leitura, enviado a todos os estudantes indígenas e quilombolas da universidade, para ter uma primeira resposta sobre a necessidade de leitura em inglês. Feito isso, os estudantes que assinalaram precisar de conhecimentos da língua inglesa no seu cotidiano foram contatados para participarem das oficinas de leitura em inglês a partir da abordagem proposta. Ao todo, quatro estudantes quiseram participar da fase de estudo, mas apenas uma participante indígena tinha disponibilidade para participar de todos os encontros. Então, a participante leu e assinou o termo de consentimento, fez uma entrevista sobre seu histórico de linguagem e fez um teste de leitura. O teste de leitura consiste em responder a 10 perguntas de múltipla escolha sobre um texto em inglês. Esse teste foi aplicado antes e depois das oficinas de leitura. Durante as oficinas, foram apresentados textos em inglês com temáticas voltadas a indígenas e quilombolas e estratégias de leitura para compreender melhor o texto. Ao final das cinco oficinas de leitura, cada uma trabalhando duas estratégias de leitura, a participante fez o teste novamente.

Este trabalho se organiza da seguinte forma. Primeiramente, na revisão bibliográfica, é feita uma breve trajetória escolar de indígenas e quilombolas e de seus direitos conquistados até agora. Posteriormente, são destacadas as ações afirmativas e políticas linguísticas de universidades e da UFPel para contribuir com a permanência desses estudantes. Então, são destacados estudos relevantes para esta pesquisa sobre o ensino de inglês numa abordagem intercultural, sobre leitura e estratégias de leitura. Na seção 3, o método utilizado na pesquisa é explicado: são apresentados os objetivos, os participantes, os instrumentos (questionários, entrevistas, teste de sondagem de leitura em inglês e atividades de leitura) e os procedimentos de coleta

e análise de dados. Por fim, na seção 4, os resultados são analisados e discutidos, considerando a literatura sobre abordagem intercultural e estratégias de leitura.

2 Revisão da literatura

Esta seção trata dos aportes teóricos utilizados para esta pesquisa, perpassando a trajetória escolar de alunos indígenas e, em seguida, de quilombolas, desde o ensino básico até o ensino superior. Posteriormente, abordam-se as questões mais relevantes no que concerne às ações afirmativas e políticas públicas voltadas para os dois públicos minoritários e como chegou-se até elas. Por fim, revisam-se estudos sobre a abordagem intercultural e leitura.

2.1 Breve trajetória da Educação Escolar Indígena

Quando a história do Brasil é ensinada no ensino básico, em um primeiro momento, aprendemos que o descobrimento do país ocorreu em 1500 com a chegada dos portugueses ao continente. Entretanto, nos últimos tempos, essa visão eurocêntrica e equivocada vem mudando. Como explica Amaral (2010), muito antes da chegada dos portugueses, os povos autóctones já habitavam o continente, entretanto, acreditando terem chegado nas Índias, foram chamados de “índios”, feitos de escravos e colonizados pelos portugueses, com o intuito de torná-los civilizados e urbanizados, descentralizando a sua cultura própria. Foram longos anos de lutas e reivindicações para reafirmar uma identidade que foi sendo mascarada por preconceitos e estereótipos criados pelos colonizadores.

Esse prolongado período da história brasileira e, fundamentalmente, dos indígenas na formação da sociedade brasileira, evidencia a perversa e imperialista lógica de conquista, conversão, assimilação e tutela dos índios com a explícita e oficial finalidade de transformá-los em escravos (no período colonial) ou trabalhadores livres nacionais (no período republicano), assim como na apropriação de seus territórios, possibilitando o avanço da expansão comercial, agrícola e industrial capitalista no país. (AMARAL, 2010, p. 68)

Foram anos de lutas e reivindicações dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua identidade dentro de um território que lhes foi retirado com a intenção de torná-los cidadãos de uma terra que sempre foi sua. O objetivo dos colonizadores era de tornar os povos originários brasileiros ainda mais “abrasileirados”, como, por exemplo, ensinando-os outra língua que não a sua, negando assim a sua origem.

A educação escolar indígena perpassa por diferentes concepções e, de acordo com Maher (2006), podemos verificar dois principais momentos dessa educação: Paradigma Assimilacionista, no qual a língua materna deveria ser totalmente substituída pelo português em uma assimilação total de costumes e crenças, ou utilizando um Modelo Assimilacionista de Submersão, no qual as crianças indígenas eram enviadas a internatos onde aprenderiam novos costumes. Quando a aplicação desse modelo não funcionou, mudou-se para um Modelo Assimilacionista de Transição, que consistia, em um primeiro momento, de ensinar à criança a sua língua materna para depois, de forma gradual, ensinar português, sendo a língua materna usada somente nos anos iniciais e depois substituída pelo português (MAHER, 2006). Então, nos últimos anos, é feita a mudança para o Paradigma Emancipatório e para o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico:

[n]ele, o que se quer promover é um bilingüismo (sic) aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico (sic), mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006, p. 22)

Nas últimas décadas, segundo Luciano, Simas e Garcia (2020), percebe-se um avanço significativo no reconhecimento de políticas públicas em prol de uma educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas no Brasil, principalmente na década de 1980, quando grandes mudanças no paradigma da educação escolar indígena podem ser finalmente percebidas com a conquista de direitos na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa conquista foi resultado da luta protagonizada por esses povos por políticas que valorizassem a sua língua e cultura de forma a reforçar a sua identidade, pois o Estado tendia a uma educação monolíngue e eurocêntrica que carrega as consequências da colonização e da inferiorização desses povos. Luciano, Simas e Garcia (2020) destacam os direitos conquistados na Constituição de 1988, resultado da luta dos povos indígenas:

Dessa forma, a Constituição Federal (CF) de 1988 (Artigo 210), assegurou aos povos indígenas o direito a uma Educação Escolar Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue/multilíngue e Comunitária, que respeite os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020, p. 580)

A partir de então, os direitos concedidos por leis e decretos começam a ser cada vez mais necessários e solicitados, e a tendência é de abandonar a cultura do povo dominante e caminhar para uma política própria e diferenciada principalmente no que concerne à educação escolar indígena. Essa é uma dívida histórica e que aos poucos vem sendo paga, mas ainda há muito a se fazer para que a cultura dos indígenas seja valorizada e que suas línguas sejam mantidas e revitalizadas.

Dando prosseguimento às conquistas de direitos, principalmente na educação escolar indígena, a partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegura apoio a educação intercultural das comunidades indígenas e incentivo a programas de ensino e pesquisa com o objetivo de:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996 n.p.)

Outros documentos oficiais importantes, de acordo com Amaral (2010), são o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) formulado em 1998, que orienta a formação de professores e a organização das escolas indígenas (BRASIL, 1988); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 1999, que estabelecem a oferta de formação para professores indígenas (BRASIL, 1999); e as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas publicado pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº. 03/99), que normatizam os direitos de formação de professores indígenas, da escola e do magistério indígena, dando reconhecimento à Escola Indígena. Outro documento de extrema importância para a educação brasileira, pois define direitos e orientações que as escolas de educação básica devem seguir é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Porém, foi só no ano de 2018 que esse documento é estendido às escolas indígenas, reconhecendo seu valor intercultural e concedendo o direito de uma f

É importante salientar que, para ter a melhor compreensão possível sobre as políticas públicas voltadas aos indígenas no ensino superior, é importante entender que os direitos foram concedidos por consequência de anos de luta dessa comunidade. Os poderes públicos, por muitos anos, fizeram a política à sua maneira,

deixando de lado a comunidade indígena ou simplesmente ignorando seu direito a ensino básico específico e diferenciado e que valorizasse seus saberes tradicionais.

Ao examinarmos a trajetória escolar indígena, percebe-se que foi somente nas últimas décadas que a educação específica foi reconhecida em documentos oficiais, porém, isso não quer dizer que tenha se chegado à excelência, já que quando ingressam no ensino superior, indígenas ainda relatam ter dificuldades.

2.2 Breve Trajetória da Educação Escolar Quilombola

O termo “quilombo” já teve diferentes concepções que acompanham o contexto das mudanças na história do Brasil. Arruti (2017) relata que de início, no período Colonial e no Império, o termo estava vinculado à fuga de negros escravizados para terras ou ranchos formando um quilombo, porém ao longo da República, o termo começa a possuir conotações mais positivas como representação das lutas sociais e etnográficas dos negros e contra a dominação agrária. Na Constituição Federal de 1988, foi definido que: “[a]os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, n.p.). Sendo assim, o movimento negro e quilombola vence uma de suas batalhas para o seu reconhecimento e o de suas terras. Nessa perspectiva, observa-se que o sentido da palavra se remodela conforme a sociedade vai se desenvolvendo, porém, sempre seguido de uma história protagonizada pelos grupos dominantes. Além disso, mesmo que o termo “quilombo” faça referência a um espaço físico, trata-se também de uma comunidade organizada na pauta de suas lutas e nos seus movimentos, que possui historicidade e ancestralidade específicas e que devem ser levadas em conta pelo poder público.

Somente em 2003, houve mudanças na LDB com a inclusão no currículo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639), entretanto, ouviu-se pela primeira vez sobre Educação Escolar Quilombola somente no ano de 2004 no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), mas também ainda não tratando os quilombolas como público específico. Quando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) publicou um guia de orientações sobre a lei nº 10.639/2003 (PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007)

é que finalmente é mencionado pela primeira vez o termo “educação quilombola” (ARRUTI, 2017).

O caminho percorrido pela comunidade quilombola para a conquista de uma educação básica de qualidade pode ser discutido no mesmo viés da trajetória indígena. Entretanto, não de forma a comparar os caminhos ou de sobrepor um ao outro, mas como forma de visualizar melhor a discrepância de políticas públicas voltadas às comunidades minoritárias, já que a população indígena recebeu amparo da legislação antes dos negros e quilombolas. Na Constituição de 1988 já é mencionada a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, enquanto a educação escolar quilombola só seria mencionada no ano de 2004 no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Isso se deve pela demora do reconhecimento legal das comunidades quilombolas e da demarcação de suas terras, pois as escolas situadas nas comunidades devem ser classificadas e reconhecidas legalmente como localizadas nos quilombos.

Em primeiro lugar, ele não decorre de um crescimento vegetativo da população quilombola, mas da sua visibilização social e política. É na medida em que o tema ganha legitimidade nacional e é capaz de informar gestores dos rincões mais distantes, assim como é na medida em que as comunidades vão sendo reconhecidas oficialmente não só pelo governo federal, mas também pela sociedade circundante (o que pode acontecer antes ou depois do reconhecimento oficial), que os gestores das escolas situadas nessas comunidades vão também se convencendo da necessidade de classificá-las como escolas “situadas em área de quilombo”. (ARRUTI, 2017, p. 127)

Podemos concluir que tanto a população indígena quanto a quilombola poderiam ter recebido amparo da legislação quase que ao mesmo tempo. O que causou essa diferença foi justamente a falta de reconhecimento do povo quilombola, de suas terras e sua cultura. Essa diferença pode ter culminado numa lacuna na educação de jovens quilombolas, que poderiam ter tido o direito a uma educação específica e diferenciada se os poderes públicos e a sociedade em geral reconhecessem a comunidade quilombola e sua cultura.

A educação está diretamente ligada com a cultura, pois é no seu contexto que o indivíduo constitui a si mesmo e adquire conhecimentos que farão com que veja e leia o mundo de formas diferentes. Silva (2019) afirma que ainda assim existem muitos municípios que não possuem escola quilombola, fazendo com que os alunos se

matriculem em escolas regulares, o que causa grande preocupação já que nessas escolas nem sempre há um cuidado em abordar temas e conteúdos sobre a história dos quilombos, e, de acordo com Silva (2019), é necessário que o currículo das escolas, dentro das comunidades, seja intercultural e trate da história afro-brasileira e quilombola.

Além das dificuldades com o currículo, também há a preocupação com o deslocamento e o custo para os alunos que devem se dirigir até escolas fora das suas comunidades e com o preconceito que podem vir a sofrer nas escolas que não consideram as especificidades desses estudantes. Portanto, apesar de amparada pela legislação como uma forma de reparação histórica por toda privação que a comunidade negra sofreu durante anos, a realidade é que a educação escolar quilombola muitas vezes não acontece da forma que deveria, seja por falta de estrutura, pela falta de formação adequada de professores ou pelo despreparo das escolas regulares em atender esse público específico. Ainda é visível a desigualdade de acesso à educação em nosso país, um problema que poderia ser evitado com a ajuda dos poderes públicos e com a implementação de ações de inclusão e de valorização do movimento negro.

2.3 Ações afirmativas para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas e quilombolas

Educação de qualidade é direito que deve ser concedido a todos, desde a educação básica até o ensino superior, entretanto, para a comunidade indígena e quilombola ainda existem algumas especificidades que podem impedi-los de ter uma boa experiência escolar. Como já mencionado, a educação escolar indígena foi reconhecida como diferenciada e específica, e toda a sua estrutura deve acompanhar essa premissa. Uma grande conquista no ensino superior foi o surgimento das Licenciaturas Interculturais Indígenas e da Lei de cotas em 2012 (Lei Nº 12.711/2012), garantindo um maior acesso de indígenas, negros, pardos e pessoas com deficiência no ensino superior (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). A partir dessa nova forma de ingresso nas universidades, o número de estudantes indígenas no ensino superior vem crescendo gradativamente, eram cerca de 5 mil em 2004, passando para 8 mil estudantes indígenas em 2012 (BERGAMASCHI; BARCELOS; BRITO, 2018), o que

também aumenta a pluralidade e diversidade de pessoas e histórias dentro das universidades.

É principalmente através de políticas de ações afirmativas que estudantes indígenas ingressam na universidade. De acordo com Silva (2019), as ações afirmativas são “políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades – incluindo as raciais – presentes na sociedade e acumuladas ao longo de anos.” (p. 89). Paula (2013) ainda argumenta sobre as duas formas de ingresso no ensino superior por estudantes indígenas: nas licenciaturas interculturais por meio das vagas suplementares ou da reserva de vagas em outros cursos:

enquanto a modalidade licenciatura indígena permite um processo de ensino-aprendizagem que tem total continuidade com a trajetória dos candidatos que, pelo menos, nos últimos 20 anos estudaram a maior parte da vida em escolas indígenas marcadamente orientadas pelo ensino intercultural, bilíngue e diferenciado, a modalidade vagas suplementares implicará um corte radical nesse processo. (PAULA, 2013, p. 802)

Ainda que seja um grande avanço nas políticas públicas para uma maior inclusão de indígenas na universidade, as condições estruturais e as normas não seguem a mesma premissa da Educação Escolar Indígena. Ao contrário das escolas, as universidades não possuem uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas. Ainda que disponibilizem de ações que contribuam para a permanência e adaptação desses estudantes no ambiente acadêmico, eles acabam sofrendo pela drástica mudança cultural e geográfica, além de muitas vezes, em casos de indígenas bilíngues ou que utilizam pouco o português, podem sofrer também dificuldades com a língua.

A situação da comunidade quilombola com relação ao ingresso e acesso à educação superior não é muito diferente da dos indígenas. O povo quilombola possui uma tradição de apoio e acolhimento com os seus semelhantes, por isso, ter a oportunidade de ingressar em um curso superior é muito importante para esse povo, pois se trata de uma vitória coletiva de toda a comunidade. Silva (2019) destaca que “a decisão de ir para universidade, diante das adversidades que trilham a história de vida de cada um, pode significar para alguns a única forma de mudar a sua história e de contribuir com o território, além de dar visibilidade aos remanescentes quilombolas” (p. 90). Desse modo, é de extrema importância que as universidades abram espaço para essa comunidade, pois esses grupos são historicamente excluídos das políticas

públicas. Nesse sentido, as ações afirmativas chegam como uma forma de reparação histórica com esses povos no objetivo de democratizar o acesso à educação superior e de fomentar ações de equidade dentro das universidades.

Uma das formas de ingresso no ensino superior é através das cotas, um grande marco na história de indígenas, quilombolas, negros e de todos aqueles que de certa forma foram esquecidos pelas políticas públicas. De acordo com a Fundação Cultural Palmares¹, de 2004 a 2010, das 158 instituições de ensino superior públicas no país, cerca de 89 possuem política de cotas para negros. Em 2012, foi aprovada a lei nº 12.711/12, conhecida como a “lei de cotas sociais” que reserva 50% das vagas para estudantes que tenham estudado integralmente o ensino médio em escola pública, e ainda ressalta:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012, n.p.)

A pesquisa mais recente de 2019 do IBGE mostra um percentual de 50,3% dos estudantes de ensino superior que se autodeclararam pretos ou pardos². Existem também processos seletivos específicos para estas comunidades, como no caso da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - instituição onde estudam os estudantes que foram acompanhados durante esta pesquisa - que conta com uma política de ações afirmativas própria para alunos quilombolas e indígenas. A UFPel tem, até então, 66 estudantes quilombolas e indígenas matriculados nos cursos de graduação da instituição (dados de 2022). Também no ano de 2017, a mesma instituição implementou ações afirmativas nos cursos de Pós-Graduação para pessoas negras, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Após ingressarem na UFPel, esses estudantes, que podem ser oriundos de comunidades aldeadas ou de regiões rurais longe do centro da cidade, podem precisar de moradia, alimentação, transporte, além

¹ FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Cotas raciais. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=121. Acesso em: 01 jul. 2021.

² Pesquisa do IBGE mostra o sucesso da política de cotas. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/blog/pesquisa-do-ibge-mostra-o-sucesso-da-politica-de-cotas/?gclid=Cj0KCQjwT-6LBhDIARIsAIPRQcKHIS8wwToM5IXJguKQB8arWceGYWIMhdEJfSt4bXI3CxBI1BQ6GPXcaAnLMEA Lw_wcB. Acesso em: 30 nov. 2021.

de auxílio financeiro para se manterem na cidade enquanto estudam. A UFPel oferece uma “bolsa permanência”, além de moradia específica para as duas comunidades, restaurante universitário, entre outros auxílios³.

Além disso, dependendo do curso em que estão matriculados, podem sentir necessidade de auxílio com a escrita de textos acadêmicos, pois muitos estudantes, não só indígenas e quilombolas, chegam no ensino superior com dificuldades na escrita e leitura de textos. Ademais, em alguns cursos, pode ser demandada a leitura de textos em inglês que, sem a devida proficiência, pode vir a se tornar mais um desafio na trajetória acadêmica. Uma proposta de educação que facilite essa trajetória seria o que Maher (2007) chama de educação do entorno, isto é, educar o entorno e prepará-lo para o diálogo com o outro, respeitando suas diferenças. A cultura do outro é entendida como mutável e não estática, sendo o professor mais sensível às diferenças culturais, preparando seus alunos para o encontro com o outro.

Nessa mesma perspectiva, de forma a não excluir ou apagar a cultura de indígenas e quilombolas, neste trabalho, defende-se o acolhimento em línguas na universidade. Embora essa população universitária não seja composta por imigrantes (foco do acolhimento em línguas), eles também sofrem uma drástica mudança de suas terras de origem, o que também pode ser traumático. Os povos quilombolas e indígenas podem acabar sendo ocultados dentro do seu próprio país, tornando-os vulneráveis. Dessa forma, pode-se pensar em uma prática voltada ao acolhimento, composta por ações pensadas e elaboradas coletivamente pelas instituições e pelas pessoas acolhidas sem que suas diferenças sejam excluídas nesse processo. Portanto, podem ser elaboradas ações afirmativas que permitam que culturas e variedades linguísticas sejam valorizadas e não mais ocultadas do território nacional. Com o propósito de realmente acolher e integrar os povos indígenas e quilombolas nas ações da universidade, é necessário que haja um diálogo aberto com esses estudantes, a fim de que seu ponto de vista, sua língua, seus hábitos e sua cultura sejam inseridos de forma mais respeitosa possível.

³ PROGRAMAS DE AUXÍLIO UFPEL. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prae/coordenacao_de_ingresso_e_beneficios/programas-de-auxilio-estudantil/. Acesso em 29 jul. 2021.

2.4 Políticas Linguísticas e suas implicações

O ingresso de minorias nas universidades ainda é motivo de muita discussão e polêmicas quando se trata de políticas públicas e cotas raciais para povos historicamente excluídos pelas leis. Com o crescente número de ingressos de alunos negros, quilombolas e indígenas no ensino superior, torna-se indispensável a elaboração de ações, projetos e/ou políticas que contribuam para a permanência desses estudantes. Após seu ingresso, os indígenas e quilombolas buscam formas de marcar a sua identidade e a sua cultura, já que não convivem mais diariamente com seus similares, precisam afirmar à comunidade acadêmica quem são e de onde vieram. Desse modo, o permanecer indígena e quilombola não se reduz a ações afirmativas de permanência, moradia, transporte e bolsa permanência, mas também no apoio cultural e pedagógico. Ações desse tipo incentivam os estudantes a prosseguirem com os estudos evitando o abandono dos cursos, Amaral (2010) chama de “pertencimento acadêmico” as ações e políticas que mantêm os estudantes vinculados a universidade. Na UFPel, os alunos contam com esse apoio e, no que tange a assistências específicas de cada curso, os alunos da instituição podem solicitar monitorias com bolsistas selecionados pelo Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD), que auxiliam os alunos em questões ligadas aos seus respectivos cursos. Os estudantes podem solicitar, ainda, monitorias de produção textual e língua inglesa, caso sintam necessidade.

Assim como os cursos livres de língua a nível de extensão de que a universidade dispõe, e o programa Idiomas Sem Fronteiras (vinculados à rede ANDIFES), as monitorias de línguas estrangeiras são de grande relevância para as instituições de ensino em geral, já que possibilitam o acesso a aulas de língua estrangeira⁴ gratuitas, incentivando os acadêmicos a aprenderem uma nova língua. Para isso, o governo ou até mesmo as instituições de ensino devem desenvolver projetos e ações baseados em uma política linguística. Rajagopalan (2013) define política linguística como o direcionamento de ações referentes à língua, mas que são, ao mesmo tempo, de interesse público de um povo ou nação, isto é, as políticas

⁴ Nesta parte da revisão, adota-se o termo “língua estrangeira”, pois é como o próprio programa Idioma sem Fronteiras faz uso. Neste trabalho, de forma geral, os termos “língua estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional” são usados de forma indistinta para se referir a uma língua que não é a língua materna.

linguísticas são, segundo o autor, antes políticas do que linguísticas pois lidam com questões que dizem respeito a toda uma comunidade, não apenas aos linguistas. Considerando especificamente os alunos da UFPel, a instituição além de disponibilizar de bolsas e auxílios durante o período acadêmico, também possui uma política linguística específica⁵ desde fevereiro de 2020, a qual, entre outros princípios, estão:

I. o acesso democrático à aprendizagem de línguas no ensino, na pesquisa e na extensão; II. aprimoramento das práticas de letramentos acadêmicos da comunidade; III. o respeito à diversidade linguística e a sua valorização (dialetos do português, LIBRAS, Espanhol e todas as línguas e culturas dos membros da comunidade acadêmica, incluindo as línguas indígenas, de imigração e de matriz africana); IV. a consolidação de parcerias com instituições para o desenvolvimento e a manutenção da internacionalização; V. a inclusão social e cidadã de todas as comunidades linguísticas nas práticas acadêmicas e sociais na Universidade; VI. a promoção do acesso plurilíngue ao conhecimento e a difusão das produções acadêmicas e institucionais da UFPel em diferentes línguas. (UFPel, 2020, p. 2, grifo meu)

Dentre esses princípios destaca-se, para este projeto, o acesso democrático à aprendizagem de línguas e o respeito à diversidade linguística. Questões relevantes quando falamos de universidades federais, que recebem a cada ano alunos provenientes de minorias linguísticas e culturais e alunos estrangeiros oriundos de diferentes partes do mundo. Isso é ainda mais relevante devido ao ingresso de pessoas dos mais diversos contextos socioeconômicos de um país diversificado como é o Brasil.

Ações deste tipo auxiliam os alunos ingressantes que não tiveram contato com o inglês na sua trajetória escolar, porque muitos autores estudados em áreas de estudos diferentes escrevem seus trabalhos em inglês. É nesse sentido que Finardi e Prebianca (2014), que veem o ensino de inglês cada vez mais globalizado e consequentemente inserido nas tecnologias, identificam o inglês não como língua estrangeira, mas como língua nacional, pois nessa perspectiva, o ensino de inglês se torna mais inclusivo, deixando de ser a língua “estranha” ou “do outro”:

No caso da ausência de políticas linguísticas para a internacionalização e para o ensino de inglês como língua internacional no Brasil, uma dessas consequências é a desigualdade de oferta de cursos de inglês, favorecendo o ensino no setor privado e aumentando assim a desigualdade social através da terceirização da oferta de cursos livres de inglês que efetivamente formem

⁵ UFPEL. Política Linguística da Universidade Federal de Pelotas. Resolução N. 01/2020 de COCEPE, 20 fev. 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPEL.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

falantes fluentes e proficientes do idioma. (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p. 134)

Não basta somente promover ações e políticas linguísticas de inclusão, mas também oferecer as mesmas oportunidades, dialogando com as comunidades e suas lideranças. Dessa forma, o inglês pode ser ensinado de acordo com o fim específico que o aluno e o professor desejam. No caso desta pesquisa, o ensino da língua inglesa é abordado de forma intercultural, tratando de conceitos, tradições e valores culturais desses povos, aproximando a língua da sua cultura.

O ensino de inglês para fins específicos está sendo cada vez mais aperfeiçoado para atender não somente uma habilidade específica, mas também pessoas específicas (CARDOSO, 2012). Com a finalidade de que a língua seja estudada concomitantemente com as suas particularidades culturais, o professor pode basear-se numa perspectiva intercultural, abordando textos que encorajam os alunos a pensar criticamente. O intuito, agora, não é mais aprender a língua do falante nativo, mas sim do falante intercultural. Essa seria a abordagem mais apropriada para esse público, já que o ensino de inglês poderia ser direcionado para leitura, tornando assim a universidade um ambiente com mais inclusão, diálogo e acolhimento.

2.5 Abordagem Intercultural de Ensino

Refletir sobre o inglês abordado de forma intercultural dentro das universidades pode auxiliar os alunos na aprendizagem, pois eles poderão estabelecer um diálogo entre suas manifestações culturais e a língua-alvo. A concepção de cultura sofreu grandes mudanças nos últimos tempos e, de acordo com Kramsch (2017), podemos ter uma visão moderna e uma pós-moderna. Na visão moderna, a cultura ainda está associada a valores e memórias em comum entre comunidades de fala fazendo com que a prática da cultura em sala de aula de línguas fique muito restrita apenas a estudar culturas centralizadas e que compartilhem algo em comum.

Entretanto, essa nem sempre foi a concepção de cultura utilizada no ensino de segunda língua. Durante o desenvolvimento dos diversos métodos e abordagens para o ensino de língua inglesa que surgiram nos últimos anos, a cultura era abordada de diferentes maneiras. De acordo com Oliveira (2009), no método de Tradução e Gramática, cultura era sinônimo de literatura e artes plásticas; no método Direto, cultura eram as informações sobre a história, geografia e o cotidiano dos falantes

nativos da língua-alvo; no áudio-lingual, era importante conhecer o estilo de vida e comportamentos dos falantes nativos; no *Silent Way*, a cultura não se separava da língua; no *Suggestopedia*, a cultura era o cotidiano dos nativos; no *Community language learning*, cultura estava integrada à língua; no *Total Physical Response*, cultura era sinônimo de estilo de vida dos falantes nativos; já no método Comunicativo, a cultura é abordada como o dia-a-dia dos falantes.

Com o passar do tempo, e conforme os métodos vão se adequando às mudanças do mundo pós-moderno e globalizado, percebe-se que a cultura vem sendo cada vez mais trabalhada nos currículos. Portanto, os professores de língua precisam acompanhar sempre que possível essas mudanças, tanto do perfil do seu aluno quanto do objetivo pelo qual ele está aprendendo uma nova língua. Kramsch (2017) afirma que uma abordagem pós-moderna de cultura não lida mais apenas com os aspectos nacionais da língua-alvo:

Uma definição pós-moderna busca dar conta dessas novas realidades. Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história. (KRAMSCH, 2017, p. 145)

Assim como Kramsch, autores como Liddicoat e Scarino (2013) corroboram com as diferentes visões de cultura que perpassam na educação e suas implicações. De acordo com os autores, a cultura pode ser interpretada das seguintes maneiras: pode ser vista como um atributo nacional, isto é, refere-se aos fatos ocorridos dentro das fronteiras do país de origem, o que pode invisibilizar outras manifestações culturais que não sejam consideradas nacionais, já que se relaciona mais ao lugar da cultura e não necessariamente ao o que ela é. Cultura também pode ser atribuída a normas sociais, nas quais um grupo cultural é caracterizado de acordo com certas regras e crenças, o que também distancia a participação e conhecimento de outras manifestações culturais que não se encaixem nas regras, tornando a cultura estática e homogênea (LIDDICOAT; SCARINO, 2013).

A partir de uma perspectiva de cultura como sistema simbólico (LIDDICOAT; SCARINO, 2013), os significados de cultura podem ser compartilhados através de símbolos e ser interpretados pelos sujeitos. Dessa forma, no contexto de ensino, os alunos estariam desenvolvendo a sua competência cultural aprendendo não apenas

fatos históricos, manifestações e crenças, mas estariam dialogando e interpretando culturas sob seu ponto de vista. Estariam, assim, usando a cultura como prática, uma perspectiva diferente, mas ao mesmo tempo complementar. Nessa perspectiva, a cultura se torna um processo de interpretação de problemas sociais, pois pessoas de uma mesma comunidade podem ter visões diferentes sobre sua cultura. Da mesma forma, Liddicoat e Scarino (2013) salientam que cultura como sistema simbólico e cultura como prática podem ser vistas como complementares no que concerne ao desenvolvimento da competência cultural. Cada elemento ou símbolo é utilizado como ferramenta para interpretação, isto é, o significado (símbolo) é interpretado e formado a partir de uma ação (prática) e juntos desenvolvem uma prática cultural.

Nesta pesquisa, cultura é dialógica e se torna, portanto, uma maneira de ser e de ver o outro como um sujeito semelhante, que juntos constroem significados. A cultura influencia a maneira que o professor planeja e executa as atividades de aula dando um enfoque globalizado ao ensino, desmistificando a ideia de que exista apenas um nativo e apenas uma forma de ver a língua. É papel do professor, em aulas de língua inglesa, por exemplo, fazer com o que seu aluno perceba que não existe somente o inglês estadunidense e britânico, mas também de outros países que muitas vezes não são nem citados em livros didáticos. Motivar o aluno a conhecer e aprender novas culturas levando-o a pensar criticamente sobre elas, é um dos papéis mais importantes e difíceis do professor. O professor se torna um mediador entre culturas, agora não bastando somente ter conhecimento gramatical, mas também intercultural.

Diferente da perspectiva intercultural, na perspectiva cultural de ensino, o objetivo não é a interação com o aluno nem que ele exerça o seu pensamento crítico. Uma aula temática do dia do índio com cartazes e fantasias folclóricas não faz com que os alunos dialoguem com as culturas nem mesmo se questionem sobre a sua própria. Numa perspectiva intercultural de ensino, o objetivo é descentralizar conceitos, é interagir e dialogar com sua própria cultura e a cultura do outro, é transformar o seu pensamento em um pensamento “outro” e conscientizar que todos temos culturas e somos formados por elas.

No momento em que nos colocamos no lugar do outro, também estamos cientes do nosso próprio lugar, isto é, quando se fala em interculturalidade, fala-se de relacionar duas ou mais culturas que conhecemos, tanto suas semelhanças quanto suas diferenças. Sabemos que os povos indígenas e quilombolas possuem suas tradições e que suas características as tornam únicas assim como diferentes de outras

culturas. Contudo, essa cultura “outra” é carregada de hegemonia e superioridade as quais queremos superar. Nesse sentido, Walsh (2019) defende que o posicionamento que tomamos diante da interculturalidade está diretamente ligado ao fato de conhecermos e estarmos inseridos numa cultura baseada em fatos absolutos e universais. Sob a mesma perspectiva, Cardoso (2012) destaca que ser intercultural também significa enxergar a cultura do outro, mas ao mesmo tempo estar ciente da sua própria cultura não de forma superior, mas equivalente.

Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade), essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente. (WALSH, 2019, p. 15)

É importante destacar o caráter colonizador e eurocêntrico que a língua inglesa sempre possuiu, não é por acaso que é uma das línguas mais faladas no mundo globalizado. Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019) criticam o discurso colonialista que o inglês carrega e, por isso, defendem que o ensino de inglês baseado no falante nativo, isto é, em variedades de falantes nativos de inglês, não é o mais adequado na atual conjuntura do mundo. Segundo os autores,

[e]sse enfraquecimento do falante nativo como o interlocutor ideal sugere também um enfraquecimento da influência ocidental que a língua pode ter na sala de aula. Assim, esse distanciamento do ELT [por exemplo] em relação ao conceito colonial de falante nativo permite mais espaço para que o inglês seja ensinado com foco nos saberes e nas culturas locais como conteúdo pedagógico. (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 7)

O caráter de língua mundial e colonizadora que a língua inglesa acabou desenvolvendo pode entrar em conflito na aprendizagem quando se trata de ensinar inglês para povos historicamente colonizados, como os indígenas e quilombolas. Para que se tenha um equilíbrio no ensino e aprendizagem de inglês, levando em conta o seu status, é importante destacar aos alunos que justamente por conta de ser considerada uma língua mundial, ela pode ser usada por todos e em contextos diversos. Portanto, ao ensinar inglês é importante também valorizar e destacar seus saberes próprios e tradicionais (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019). Os

autores ainda enfatizam: “[l]ogo, aspectos da própria paisagem cultural dos estudantes e professores indígenas poderiam ser usados como a principal fonte do conteúdo cultural e linguístico a ser ensinado em inglês. (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 11).

Ainda é muito difícil fazer com que esse pensamento desapareça por completo, mas o que pode ser feito, inclusive dentro das universidades, é o início de um projeto decolonial. Esse projeto deve ser pautado na produção e no consumo de conhecimento não só de pensadores e autores brancos ou europeus, mas também de trabalhos feitos por indígenas, quilombolas, negros, e tantas outras minorias que são esquecidas. Anya (2021), por exemplo, promove uma pedagogia racial crítica, pautada no reconhecimento de privilégios tanto de professores como de instituições e traça um caminho para uma educação mais emancipatória. Essas ações possibilitam que o foco da aprendizagem de línguas não seja mais no falante nativo, mas sim no falante intercultural.

Uma definição de falante intercultural é fornecida por Byram (2008), quando afirma que esse falante é aquele que está ciente das culturas em questão e é capaz de mediar as culturas, crenças e os comportamentos. A definição do autor trata de uma noção mais ampla de ensino de inglês como língua estrangeira, aquela que aborda a cultura do país nativo e de países que têm o inglês como língua oficial. O contexto em questão trata do ensino de inglês como língua estrangeira, mas abordando as manifestações culturais do próprio país em que se aprende.

Como forma de afunilar melhor esse tema, Sarmiento (2004) afirma que a comunicação intercultural pode ocorrer em qualquer diálogo entre duas pessoas que não compartilham da mesma bagagem cultural. A noção de interculturalidade já havia sido tratada na educação básica para os indígenas, isso porque a interculturalidade está presente no Referencial Nacional Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI) que caracteriza a escola indígena como intercultural na medida que

deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística (*sic*); promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas (*sic*) e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente (*sic*) em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24)

Não foi por acaso que os povos quilombolas e indígenas lutaram por direitos educacionais específicos e diferenciados para suas comunidades por muitos anos, eles necessitam de um currículo que contemple a sua ancestralidade, seus costumes tradicionais, sua língua e suas manifestações culturais. O conceito de cultura perpassou por diferentes conotações, que, muitas vezes, eram relacionadas ao território nacional e a sua história, mas Kramsch (2017) ressalta que uma visão pós-moderna de cultura está mais relacionada com um processo discursivo, isto é, a cultura pode ser construída dialogicamente por indivíduos que relacionam suas histórias construindo juntos a cultura um do outro. Ao se colocar no lugar do outro e transgredindo suas vivências, é possível compreender um pouco das experiências do outro, podendo assim, comparar e dialogar com a sua própria.

Dessa forma, podemos perceber como língua e cultura estão interligadas, e quando se aprende uma nova língua, pode-se dialogar com diversas culturas. Partindo de uma perspectiva psicolinguística, considera-se que bilinguismo é o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana (GROSJEAN, 2013, p. 5). A partir dessas perspectivas de língua e cultura, podemos considerar uma sala de aula de língua adicional, como a língua inglesa dos pontos de vista cultural e linguístico em que se aprendem não somente a língua e a sua gramática, mas também sobre as culturas de seus falantes, dialogando com as culturas do aluno aprendiz. É nesse sentido que práticas de ensino de inglês abordadas numa perspectiva intercultural parece ser a mais adequada tanto a indígenas quanto a quilombolas.

A leitura de textos em inglês pode ser mais bem aproveitada de forma intercultural, dialogando com a cultura dos alunos e com as culturas do mundo. Projetos em outras universidades servem de exemplo para o presente projeto, como o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que Morelo (2014) apresenta projetos pedagógicos de leitura e escrita de forma intercultural, abordando temáticas previamente discutidas com os alunos, como saberes tradicionais e acadêmicos, línguas indígenas, sua resistência e manifestações culturais. Esses temas foram abordados no curso em forma de textos acadêmicos e outros gêneros textuais. Assim, políticas que auxiliem os alunos linguisticamente também devem estar presentes no ensino superior, integrando suas culturas ao ensino acadêmico. Trazer atividades de leitura em inglês que dialoguem com a cultura dos alunos é uma forma de retomar a função específica e diferenciada da educação que esses povos sempre tiveram.

2.6 Estratégias de leitura

Uma das habilidades que devem ser exercitadas quando se aprende uma nova língua é a capacidade leitora, habilidade muito necessária no ensino superior por conta da leitura de textos acadêmicos dos mais diversos contextos mundiais. Entende-se aqui por leitura a interação entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1998), portanto, não basta apenas decifrar os códigos linguísticos escritos. Nesse processo, o leitor precisa mais do que tudo compreender e interpretar o que está lendo para que a interação ocorra. Entretanto, o processo de desenvolvimento da leitura começa muito antes do ensino superior, desde a infância a capacidade leitora precisa ser trabalhada por meio de práticas de letramento e instrução. A leitura não é um processo natural do ser humano (SOLÉ, 1998), precisa ser ensinada e desenvolvida não somente ao longo da trajetória escolar, mas também com o incentivo e exemplo da família.

Se a concepção de leitura está pautada na compreensão do texto, não faz sentido que as tarefas de leitura sejam baseadas em decodificação e somente no ato de saber ler e não de interpretar. Tarefas de leitura que utilizem textos não autênticos ou ainda fragmentos de textos fora de contexto não parece ser os mais adequados para aprender a interpretar um texto, já que uma série de fatores são necessários para sua interpretação. Esse tipo de ensino, ainda se apoiaria num modelo de processamento ascendente, isto é, o leitor fixa-se primeiro nos níveis inferiores do texto como traços e palavras, para então fixar-se nos níveis superiores como a frase e o texto (COLOMER; CAMPS, 2002). Porém, no processamento da leitura, muitas vezes não utilizamos de todos os recursos dos níveis inferiores do texto, na verdade, outros fatores se tornam mais importantes nesse processo. Por isso, também utiliza-se do processamento descendente, aquele que parte da mente do leitor para o texto, como forma de resolver ambiguidades através do conhecimento prévio do leitor e não somente das informações do texto. Ambos os processamentos interagem na compreensão, de forma que os modelos interativos de leitura se fundamentam na ideia de que quando lemos um texto, procuramos todos os recursos à nossa disposição para interpretá-lo (COLOMER; CAMPS, 2002).

Ainda, quando se trata da leitura em segunda língua, Koda (2007) considera que há três fatores principais: decodificação: já que decifrar códigos escritos dos quais nem sempre se tem domínio pode ser uma dificuldade; construção texto-informação:

processo de integrar a informação dentro do texto; e construção de um modelo-leitor: sintetizar o conhecimento prévio com as informações que o texto disponibiliza. Todos esses fatores devem ser levados em conta quando o professor de línguas prepara atividades de leitura, nesse caso o inglês.

Dentro da perspectiva metacognitiva, Leffa (1996) define que “a metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio” (p. 46). Nesse monitoramento, estariam mais algumas estratégias que o autor prefere chamar de “conhecimento processual”: estabelecer os objetivos da leitura, identificar os elementos mais importantes; perceber quais segmentos são mais importantes para o seu objetivo; avaliar a sua compreensão; verificar se os objetivos estão sendo alcançados com a leitura; caso haja falhas de compreensão, corrigi-las e corrigir a sua leitura em momentos de distração. Leffa (1996) também aborda algumas atividades cognitivas, ou seja, que faríamos de forma automática, mas ao mesmo tempo podendo ter consciência da ação: responder a perguntas sobre o texto; pesquisar no dicionário uma palavra; relacionar a nova informação com a velha; esquematizar o texto; reordenar a narrativa de acontecimentos; fazer relação do texto com uma imagem; apontar as palavras-chave dos parágrafos; reconhecer uma palavra pelo contexto ou parafrasear um texto de difícil compreensão.

Para melhorar a compreensão leitora, podem ser utilizadas estratégias de leitura, que são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). Ainda, Baker e Bookit (2004) salientam que as estratégias de leitura são “técnicas e métodos que os leitores utilizam para ter sucesso na leitura” (p. 302. Tradução minha)⁶.

De forma mais abrangente, o professor também pode abordar as estratégias de aprendizagem com o aluno, levando em consideração alguns fatores importantes, relacionados à instrução sobre a leitura. Para Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem são os passos dados pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem. Através destas, pode-se planejar, executar e avaliar diferentes formas de ler e interpretar textos na sua língua e em outras, portanto, as estratégias podem não seguir sempre a mesma premissa, devem variar de acordo com os objetivos da leitura e do leitor. Esses procedimentos têm o intuito de dar autonomia ao aluno na

⁶ Do original: Reading strategies, similarly to writing strategies, are techniques and methods readers use to make their reading successful.

sua própria aprendizagem, fazendo-o escolher qual estratégia julga ser a melhor para seu propósito de estudo. Uma primeira classificação geral das estratégias de aprendizagem foi feita por O'Malley e Chamot (1990) em estratégias metacognitivas subdivididas em: atenção seletiva; planejamento; monitoração e avaliação. As cognitivas foram subdivididas em: uso da repetição para memorização; organização; inferência; sumário; dedução; uso de imagens; transferências e elaboração. Por fim, as socioafetivas que se subdividem em: cooperação; perguntas para esclarecimento e autossugestão. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem não se limitam a questões linguísticas, abrangem também questões metacognitivas e socioafetivas.

Segundo Baker e Bookit (2004), as estratégias de aprendizagem funcionam tanto para a leitura quanto para a escrita, ainda mais quando se trata de contextos acadêmicos. Além disso, elas são acionadas durante a leitura. É importante que o estudante entenda sua própria maneira de aprender para que seja mais autônomo em sua aprendizagem. Neste estudo, serão aplicadas as estratégias de aprendizagem baseadas em Oxford (1990), adaptadas para a leitura. A escolha por essas estratégias se justifica pela sua versatilidade. A taxonomia de Oxford (1990) predomina na literatura até mesmo na atualidade e as classifica as estratégias de aprendizagem em: diretas e indiretas. As estratégias diretas têm relação direta com o processamento da língua-alvo, e subdivide-se em:

1. Estratégias de memorização

A) criação de elos mentais:

- a) agrupar classificar ou reclassificar o que foi lido em grupos semânticos;
- b) associar/elaborar: relacionar as novas palavras com as já existentes;
- c) colocar palavras novas em contexto: relacionar a informação nova a um contexto, criando frases novas.

B) utilizar imagens e sons:

- a) usar imagens ou representações mentais;
- b) mapa semântico: arranjar uma imagem com conceito chave no centro ou no topo e conectar palavras ou expressões que se relacionem com esse conceito;
- c) palavras-chave: memorizar palavras da L2 com elos auditivos ou visuais da L1;

- d) representação de sons na memória: lembrar da informação da língua através dos sons, por exemplo, usar rimas para lembrar uma palavra.

C) Revisão efetiva:

- a) revisar cuidadosamente em intervalos de tempo, espaçando-os até que a informação se torne natural.

D) Empregar ações:

- a) uso de respostas físicas;
- b) uso de técnicas mecânicas.

2. Estratégias cognitivas:

A) Praticar:

- a) repetir;
- b) praticar sons e escrita;
- c) reconhecer e usar fórmulas e padrões;
- d) recombina elementos novos ao conhecimento prévio;
- e) praticar de forma natural;

B) Receber e enviar mensagens:

- a) usar *skimming* (fazer uma leitura rápida e superficial, tentando captar a mensagem principal do texto) para ter uma ideia rapidamente ou *scanning* (passar os olhos no texto procurando informações específicas) para encontrar detalhes específicos;
- b) usar recursos para captar e enviar mensagens.

C) Analisar e raciocinar:

- a) resolver dedutivamente: usar regras gerais e aplicá-las na nova língua;
- b) analisar expressões: analisar frases e expressões decompondo-as;
- c) analisar contrastivamente: comparar elementos da língua-alvo e da língua materna e achar diferenças e semelhanças;
- d) traduzir;
- e) transferir.

D) Criar estrutura para *input* e *output*:

- a) tomar notas;
- b) fazer resumos;
- c) destacar usando várias técnicas como sublinhar e marcar.

3. Estratégias de Compensação:

- A) adivinhar de forma inteligente;
 - a) usar pistas linguísticas e não linguísticas (gráficos, conhecimento de mundo);
 - b) usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento de mundo, relações pessoais.
- B) Superar limitações de fala e escrita:
 - a) recorrer à L1;
 - b) pedir ajuda;
 - c) usar mímica ou gestos;
 - d) evitar comunicação parcial ou total;
 - e) selecionar o tópico na conversação;
 - f) ajustar ou aproximar a mensagem: omitindo itens ou alterando-os;
 - g) criar palavras;
 - h) usar sinônimos.

As estratégias indiretas, ainda segundo a taxonomia de Oxford (1999), sustentam e influenciam a aprendizagem, não tendo relação com os elementos propriamente linguísticos e são divididas em:

1. Estratégias metacognitivas:

- A) Centrar a aprendizagem:
 - a) relacionar com o que já foi aprendido;
 - b) prestar atenção;
 - c) adiar a produção oral em detrimento da produção auditiva.
- B) Organizar e planejar a aprendizagem:
 - a) descobrir sobre como funciona a aprendizagem da nova língua;
 - b) organizar;
 - c) estabelecer metas e objetivos;
 - d) identificar o propósito de uma atividade;
 - e) planejar-se para uma tarefa;
 - f) encontrar oportunidades para praticar.
- C) Avaliar a aprendizagem:
 - a) monitorar os próprios erros;

- b) auto-avaliação.

2. Estratégias afetivas:

A) diminuir a ansiedade:

- a) relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar;
- b) usar música;
- c) rir.

B) Encorajar-se:

- a) falar frases positivas;
- b) correr riscos de forma inteligente;
- c) gratificar-se.

C) Medir a temperatura emocional:

- a) ouvir seu corpo;
- b) fazer um check list;
- c) Escrever um diário de aprendizagem;
- d) falar dos seus sentimentos com alguém.

3. Estratégias sociais:

A) Fazer perguntas:

- a) pedir esclarecimentos;
- b) Pedir correções.

B) Cooperar com os outros:

- a) trabalhar em pares;
- b) trabalhar com falantes proficientes da língua.

C) Solidarizar-se com outros:

- a) desenvolver compreensão cultural;
- b) tornar-se consciente do pensamento e sentimentos dos outros.

Como o próprio nome diz, as estratégias indiretas se relacionam indiretamente com a língua; por isso, nesta pesquisa optou-se por utilizar das estratégias de aprendizagem diretas, que podem ser aplicadas diretamente à compreensão leitora.

Alguns estudos podem elucidar a relação das estratégias de aprendizagem com a compreensão leitora. O estudo aplicado por Baker e Bookit (2004) evidenciou a efetividade das estratégias, mostrando que as estratégias de memorização,

cognitivas, de compensação e metacognitivas foram as mais utilizadas na leitura por alunos aprendizes de segunda língua. Entretanto, estratégias indiretas metacognitivas podem ser também usadas em outras habilidades, pois não tem muita relação com pistas linguísticas. Ao aprenderem a utilizar as estratégias, os participantes poderão ser mais autônomos na aprendizagem e na leitura de textos em inglês, diminuindo a dificuldade e frustração. Nesse caso, o professor apresenta as estratégias ao aluno, porém não isoladamente, priorizando a compreensão do texto, ou seja, combinando as estratégias para que os estudantes compreendam o texto como um todo.

Kunrath e Limberger (2019) também investigam o uso das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) em livros didáticos de alemão como língua estrangeira e analisam as estratégias presentes nos livros. Neste estudo as estratégias diretas também são as mais usadas, por terem maior relação com a língua-alvo. As estratégias indiretas, muitas vezes, precisam ser trabalhadas pelo professor fora do livro didático.

Também com base em estratégias, Cotrim (2019) elabora um material de leitura e escrita indígena em contexto bi/tri/plurilingue intercultural, no qual aborda textos com temas relevantes aos indígenas. Na seção de leitura, traz exercícios que trabalham algumas estratégias de aprendizagem como pistas de leitura com exercícios focados na língua-alvo e reflexões após o texto. As estratégias, combinadas com uma abordagem específica para os estudantes indígenas, foram materializadas no material proposto pelo autor.

Ainda, Morelo (2014) em sua dissertação apresenta um curso de leitura e escrita para estudantes indígenas em que busca valorizar os saberes tradicionais desses estudantes em busca de uma educação dialógica e intercultural. Nesse curso, a autora investiga como esses princípios podem ser colocados em prática em projetos pedagógicos e atividades de leitura.

Outro estudo relevante nesse contexto foi conduzido por Rodríguez (2016). O autor estuda como estratégias de leitura em textos autênticos auxiliam no desenvolvimento da competência intercultural. A pesquisa foi aplicada em uma aula de literatura da língua inglesa de um curso para professores de inglês na Colômbia, e os participantes utilizavam as estratégias de aprendizagem para ler textos autênticos (sem alteração para fins didáticos). Um dos resultados foi de que as estratégias de memorização e cognitivas eram as mais usadas. O estudo ainda concluiu que os

falantes se mostram interculturalmente críticos, pois são capazes de discutir sobre a sua cultura e a cultura do outro aumentando sua proficiência na língua inglesa.

O professor pode fomentar o desenvolvimento das estratégias de leitura por meio de atividades de leitura em sala de aula que coloquem o estudante como parte central e principal da aula. Dessa forma, o professor instrumentaliza os estudantes a utilizarem o conhecimento metacognitivo além do linguístico. As atividades de leitura propostas por Solé (1998) podem ser aplicadas na sala de aula antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, o professor pode ativar o conhecimento prévio de seus alunos, apresentar os objetivos da leitura, instigar os alunos com previsões sobre o que será lido, incentivando as perguntas. Durante a leitura, o professor pode continuar a fazer previsões sobre a leitura, formular perguntas, responder às perguntas dos alunos e resumir o que foi lido até então. Após a leitura, pode-se chegar à ideia principal do texto lido, elaborar resumos e ainda continuar a instigar os alunos com perguntas e respostas.

Essas atividades podem ser utilizadas pelos professores para mobilizar as estratégias. Schlatter (2018) propõe sete passos para orientar o planejamento dessas atividades. O primeiro passo seria despertar a curiosidade e o desejo de ler e de aprender com a leitura; depois, o professor aciona conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero do discurso; em terceiro lugar, inicia-se a leitura: contato inicial com o texto e levantamento de hipóteses de leitura; o quarto passo seria o desenvolvimento da leitura; a seguir, vem o aprofundamento da leitura; o sexto passo seria a articulação dos aprendizados a partir da leitura e, por fim, o estudante poderia construir novos textos.

Partindo das estratégias de leitura e da perspectiva intercultural de ensino de inglês, pode-se chegar a oficinas de leitura em inglês que se conectem mais com o contexto social de alunos quilombolas e indígenas da UFPel. Atividades desse tipo podem possibilitar que os estudantes se sintam mais acolhidos e ouvidos pelas ações da universidade, que já faz um importante trabalho auxiliando-os em outros aspectos. As políticas e práticas voltadas a esse público existem, mas ainda são escassas. A leitura em inglês tem grande demanda tanto na graduação como na pós-graduação, e a falta de proficiência nessa língua e de estratégias de leitura pode ser tornar uma dificuldade e um motivo para o fracasso ou abandono dos cursos. Como forma de minimizar essa dificuldade, esta pesquisa propõe a oferta de atividades de instrução

de estratégias de leitura em inglês de forma intercultural para os alunos que necessitam dessa habilidade em seus cursos.

3 Método

Neste capítulo, são apresentados os objetivos desta pesquisa e o perfil dos participantes, com foco ao perfil da participante das oficinas. Também são descritos os instrumentos utilizados nesta pesquisa: o questionário de sondagem, a entrevista semiestruturada e o teste de leitura. Descrevem-se o planejamento geral das atividades de leitura em inglês e os procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, são apresentados os procedimentos éticos.

3.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a contribuição de estratégias de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, na compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas.

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever o perfil dos estudantes indígenas e quilombolas que necessitam de leitura em inglês nos seus respectivos cursos de graduação através de um questionário de sondagem.
- b) Desenvolver oficinas de leitura em inglês utilizando as estratégias de leitura (baseadas em Oxford, 1990) com temáticas específicas voltadas aos indígenas e quilombolas.
- c) Investigar através de um teste de leitura se a instrução sobre as estratégias de leitura em inglês, partindo de uma abordagem intercultural, podem auxiliar indígenas e quilombolas na aprendizagem da língua.

3.2 Participantes

Todos os estudantes indígenas e quilombolas da UFPel foram convidados a participarem das oficinas. Foi enviado e-mail de convite a todos os estudantes indígenas e quilombolas da UFPel e foi feita divulgação durante as reuniões do NUAAD. Também foi enviado a todos os estudantes o formulário do questionário descrito abaixo. De início, cerca de 10 estudantes demonstraram interesse em participar da pesquisa, porém, por conta do fim do semestre e do período de provas, foi difícil encontrar um horário em que todos pudessem comparecer. Mesmo assim,

quando a data foi estipulada, uma participante compareceu em todos os encontros. Ela já havia feito a maioria das provas do seu curso e estava com os horários mais flexíveis.

Este estudo conta com uma participante indígena, do curso de Medicina da UFPel. A participante será tratada pelo pseudônimo de Paula, para preservar sua identidade e qualquer tipo de constrangimento. Antes de iniciar os encontros, ela leu e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) e participou de uma entrevista sobre seu histórico de linguagem e sua relação com leitura em inglês na graduação. A seguir, são apresentados os instrumentos utilizados para esta pesquisa e o procedimento de coleta de dados. O perfil detalhado da participante consta no próximo capítulo, como um dos resultados desta pesquisa.

3.3 Instrumentos

Nesta seção, são apresentados os instrumentos utilizados para esta pesquisa que consistem em: um questionário de sondagem, enviado previamente a todos estudantes indígenas e quilombolas; uma entrevista semiestruturada feita com a participante; o teste de leitura e oficinas de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural.

3.3.1 Questionário de sondagem

Foi desenvolvido e aplicado um questionário de sondagem sobre práticas de leitura e conhecimentos linguísticos (Apêndice B), enviado via e-mail aos alunos a partir da lista de contatos recebidos via NUAAD. O objetivo do questionário foi verificar o perfil dos estudantes quilombolas e indígenas que precisam ler textos em inglês na UFPel. Foram feitas perguntas como: Quais são os gêneros de texto que você precisa ler para as disciplinas do curso? Se você precisa ler em inglês, você encontra dificuldades na compreensão desses textos? Se sim, quais?

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Com o objetivo de selecionar temáticas que fazem parte da cultura dos alunos e traçar um perfil dos participantes, foi feita também uma entrevista prévia com a participante (Anexo A), baseada em Scholl, Finger e Fontes (2017), que fornece subsídios para a formulação de perguntas sobre o histórico de aquisição da linguagem e o uso das línguas. Dessa forma, seria possível conhecê-la melhor e entender mais profundamente a sua relação com a língua inglesa e a universidade, além de práticas de leitura. As questões estão transcritas no anexo respeitando a variedade linguística das pessoas que participaram da interação.

A entrevista subdivide-se em: (1) dados pessoais; (2) relação com a universidade e o ensino superior; (3) cultura; (4) aprendizagem e leitura em língua inglesa; (5) aprendizagem da língua portuguesa; (6) como e onde são usadas a língua inglesa, portuguesa e, caso haja, uma terceira língua; (7) proficiência na leitura em inglês, português e terceira língua; (8) opinião do participante sobre a semelhança entre inglês e português e (9) uso de duas ou mais línguas (se for o caso).

De posse desse material, foram preparadas atividades com temáticas ligadas à população investigada, tendo melhor conhecimento sobre os valores tradicionais de indígenas e quilombolas.

3.3.3 Teste de sondagem de leitura em inglês

O teste de leitura (Apêndice C) foi elaborado especificamente para esta pesquisa, com o objetivo de avaliar a compreensão e proficiência em leitura de textos em inglês pela participante antes da realização das oficinas, quando seriam apresentadas as estratégias de leitura, e depois das oficinas, quando já teria a instrução para usar as estratégias. O teste consiste em responder a perguntas sobre um texto de divulgação científica em inglês. O texto selecionado não poderia ser muito longo, por se tratar de um teste, e deveria ter vocabulário próximo ao português, contendo, portanto, também palavras cognatas. O nível linguístico não deveria ser avançado para um leitor iniciante na língua inglesa. Desse modo, somente participantes que tinham dificuldade na leitura de textos em inglês poderiam participar das oficinas, explicadas com mais detalhes abaixo. Optou-se, então, por um texto de divulgação científica relacionado às temáticas das oficinas, retirado de um blog de

ciências em inglês, intitulado “June 19th Becomes Newest Federal Holiday, Commemorating Ending of Slavery in the US”⁷. O teste foi elaborado com o texto adaptado, foram substituídas algumas palavras, para tornar o léxico mais simples, e o tamanho do texto foi reduzido.

O texto foi selecionado especialmente para esta tarefa com base na temática relacionada tanto com indígenas como com quilombolas. A temática aborda a criação de um novo feriado federal em comemoração ao fim da escravidão. Esse tema pode ser relacionado com questões raciais e outros modos de preconceito com minorias sociais, no caso de negros, indígenas e quilombolas. A escolha por esse texto também ocorreu pelo seu tamanho e estrutura de fácil compreensão. Acredita-se que um leitor iniciante, fazendo uma leitura rápida, poderia captar o principal tema do texto.

A participante deveria responder às 10 perguntas de múltipla escolha relacionadas a alguma estratégia de aprendizagem adaptadas para a leitura. Nas perguntas, foram utilizadas as estratégias de compensação, compreensão, cognitivas (*skimming*, *scanning*, usar regras gerais) e de memorização (criação de elos mentais, compreensão de cognatos e emprego de ações) (OXFORD, 1990).

Antes da coleta de dados, o teste e as perguntas foram julgados por nove especialistas em Letras e língua inglesa que definiram que as perguntas estavam de acordo com o texto. Essas pessoas são formadas em Letras - Português e Inglês e atuam como professores, pesquisadores ou tradutores. Eles deram algumas sugestões de mudanças nas questões que foram acatadas posteriormente, como por exemplo, algumas palavras que apareciam sublinhadas e poderiam entregar alguma resposta á participante.

Esse teste foi elaborado com a finalidade de avaliar a participante antes e depois das oficinas. As atividades das oficinas foram elaboradas para auxiliar a participante e, assim, possibilitar um melhor desempenho no teste final e aplicar as estratégias na leitura de textos no dia a dia. As atividades das oficinas serão apresentadas a seguir.

⁷ Texto disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2021/jun/17/juneteenth-slavery-federal-holiday-biden-signs-bill>. Acesso em: 07 mar. 2023.

3.4 Oficinas de leitura em inglês

As oficinas aconteceram entre novembro e dezembro de 2022 no campus Anglo da UFPel, sendo um encontro por semana com duração entre 1 hora e 30 minutos a 2 horas. Devido ao retorno da participante para a sua cidade natal, foi necessário realizar os dois últimos encontros de forma remota.

As oficinas foram planejadas para englobar tanto temas relacionados à cultura indígena quanto quilombola, sob a perspectiva intercultural (BYRAM, 2008). Visto que, muitas vezes as leituras exigidas no ensino superior são em língua inglesa e em um inglês padronizado de um grupo dominante específico. Vale questionar a razão pela qual os textos devem ser lidos em inglês e não em espanhol, por exemplo, já que seria a língua que faz fronteira com o Brasil. Este tipo de questionamento é válido, já que segundo Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019) ao incluir a língua inglesa para estudantes indígenas, por exemplo, temos a possibilidade de estar recriando uma hierarquia neocolonial ao apoiar um conhecimento historicamente colonial em detrimento de conhecimentos tradicionais indígenas ou de outros lugares do mundo. Feita essa ressalva, cada encontro abordou um texto com atividades nas quais a participante teria que utilizar uma das estratégias diretas de Oxford (1990) para compreender o texto abordado. Uma parte dos encontros consistia também em conversar sobre experiências pessoais, de modo que suas culturas dialoguem com o texto, desenvolvendo sua competência intercultural. No quadro 1 abaixo, apresenta-se um esquema das temáticas e estratégias utilizadas em cada um dos cinco encontros:

Quadro 1: Planejamento geral dos encontros com especificação do tema geral, das estratégias abordadas e das datas das oficinas

Encontro	Data	Tema geral	Estratégias abordadas (cf. OXFORD, 1990)
1	22/09/22	Língua Inglesa no mundo	Introduzir os alunos à língua inglesa no mundo e às estratégias de leitura – Apêndice D
2	29/09-22	Os direitos da Amazônia	Utilizar as estratégias: de memorização: (criação de elos mentais) e a estratégia de criar estrutura para <i>input</i> e <i>output</i> – Apêndice E

3	06/12/22	Diáspora e preconceito racial	Utilizar as estratégias: compensação (recorrer à L1) e <i>skimming</i> – Apêndice F
4	15/12/22	Terras Livres	Utilizar as estratégias: de memorização (emprego de ações) e traduzir – Apêndice G
5	16/12/22	Direitos Indígenas	Utilizar as estratégias: cognitiva (praticar, ler a mesma passagem) e uso de fórmulas e padrões – Apêndice H

As oficinas foram pensadas para englobarem as estratégias cognitivas, de memorização e compensação, pois, de acordo com Baker e Boonkit (2004), são as estratégias mais efetivas para a compreensão da leitura. As temáticas deveriam envolver tanto questões indígenas quanto quilombolas, por isso, as oficinas aconteceram em português. As aulas foram pensadas também mantendo sempre a mesma sequência de planejamento, baseando-se em Schlatter (2018). Primeiramente, foi feita uma atividade pré-leitura, na qual eram propostas atividades para despertar a curiosidade ou o desejo de ler, introduzir o texto, preparar para a leitura, ativar conhecimento prévio sobre o tema ou sobre o gênero. A segunda etapa consistia em atividades de leitura, na qual faziam-se diferentes atividades de compreensão. A dica gramatical era a terceira parte da instrução, na qual era abordado um tópico gramatical importante para a compreensão (por exemplo, formação de adjetivos, grupos nominais estrutura de frases e *wh questions*). Em seguida, eram realizadas atividades sobre a estratégia em si, nas quais os estudantes podiam conhecer a estratégia e utilizá-la, e, por fim, ocorria uma discussão intercultural sobre o tema do texto, na qual todos conversavam sobre o tema central do texto com relação a realidade dos estudantes.

3.5 Coleta de dados

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2022, em um período ainda de pandemia em que as aulas nas universidades estavam retornando a sua forma presencial, sendo algumas ainda feitas de forma remota. A divulgação das oficinas de leitura ocorreu com o auxílio e intermédio da pedagoga do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD). Além disso, o projeto foi divulgado aos alunos em reuniões e encontros mensais do núcleo. Como já tive algum contato com alunos

quilombolas e indígenas da UFPel durante a graduação, a comunicação com o NUAAD e com os estudantes pareceu num primeiro momento uma tarefa fácil. Entretanto, no período da coleta de dados, os estudantes da universidade ainda estavam retornando de um período de aulas remotas e voltando aos poucos ao ensino presencial. Por isso, a comunicação e o acesso aos alunos foram um pouco mais desafiadores, mas com o auxílio do NUAAD, aos poucos apareceram alguns interessados. Por conta também do fim de semestre, muitos estavam estudando para as provas e não tinham horários disponíveis. Além disso, o fato de a pesquisa ter levado alguns meses para ser aprovada pelo Comitê de Ética postergou o início da coleta de dados. Como se trata de uma pesquisa que envolve comunidades indígenas, esse processo foi levado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Devido a todos esses fatores, as oficinas, que foram primeiramente pensadas para ocorrerem durante dez semanas, tiveram que acontecer em cinco encontros em menos de dois meses. Por conta disso, contamos com a participação de uma estudante do curso de Medicina.

Paula participou da entrevista de forma remota. Com as respostas da entrevista em mãos, foram elaboradas as oficinas de leitura, de modo a contemplar temas que envolvessem a cultura indígena e quilombola e os conhecimentos linguísticos da participante. Já no fim do semestre letivo, ocorreu a primeira oficina presencial, quando a participante fez o teste de leitura no dia 22 de novembro de 2022. Durante as oficinas, foi utilizado um diário de campo no qual foram feitas anotações sobre falas da participante e as percepções sobre o desempenho, que serão consideradas na análise dos resultados. Durante a coleta de dados, o ano letivo se encerrava, e Paula teria que voltar para sua cidade natal no estado do Acre. Devido a isso, as duas últimas oficinas ocorreram de forma remota, via plataforma Webconf disponibilizada pela UFPel. Não houve muitas adaptações nas aulas por conta disso, apenas os textos teriam que ser abertos em uma nova guia ou janela, para que a participante pudesse ler e exercitar as estratégias. Essas últimas oficinas demoraram mais que o tempo previsto devido a algumas instabilidades de internet, mas nada que atrapalhasse o andamento da oficina ou da pesquisa. O teste final também foi aplicado de forma remota via *Google Forms*.

3.6 Análise de dados

Os questionários, as entrevistas e as atividades feitas durante o período das oficinas foram analisadas de forma qualitativa. Através dos questionários e da entrevista, pode-se chegar a uma questão em comum com todos os estudantes no que concerne à leitura em língua inglesa, além de descrever um perfil que poderá servir para embasar práticas da presente pesquisa e de políticas linguísticas da Universidade. Por meio da análise qualitativa das atividades, com o suporte do diário de campo, buscou-se verificar as percepções da participante e a adequação das atividades. Por fim, a análise do teste de leitura conta com a contabilização dos erros da participante e a análise das discrepâncias entre a primeira aplicação a reaplicações, considerando cada questão aplicada. Esses dados fornecem um parâmetro de avaliação da efetividade das oficinas de estratégias de leitura em inglês abordadas de forma intercultural.

Espera-se ter chegado a atividades e estratégias que ajudem estudantes a compreenderem textos acadêmicos (artigos e *abstracts*) e de divulgação científica (textos de *blogs* e redes sociais) em inglês. Além disso, espera-se entender se práticas de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, podem facilitar a compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas.

3.7 Procedimentos éticos

Este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, para apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da UFPel e do Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 466/12, 2012). Todos os procedimentos foram aprovados pelo Comitê e pelo CONEP, conforme documentado na primeira página do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 58081022.2.0000.5317 (Anexo B).

4 Resultados e discussão

Neste capítulo, são analisados e apresentados os resultados obtidos através do questionário de sondagem com os estudantes indígenas e quilombolas da UFPel e os resultados obtidos nas oficinas com a participante da pesquisa. Também relata-se a entrevista com a participante sobre seu histórico de linguagem e hábitos de leitura em língua inglesa. Analisa-se cada um dos encontros das oficinas de leitura. Por fim, apresenta-se a análise do teste de leitura e suas aplicações antes e depois das oficinas de leitura. Os resultados apresentados junto com a discussão à luz da literatura revisada no capítulo 1. Apresenta-se, por fim, uma discussão geral, na qual retomam-se os objetivos de pesquisa.

4.1 Estudantes indígenas e quilombolas da UFPel

Nesta pesquisa, um dos objetivos é descrever o perfil de alunos que necessitam de leitura em inglês em seus respectivos cursos, que foi possível atingir por meio das respostas ao questionário de sondagem. Dos cerca 60 alunos quilombolas e indígenas matriculados na UFPel, 10 alunos quilombolas e 1 indígena responderam. Acredita-se que, por conta da pandemia, muitos estudantes estavam aldeados ou fora da cidade, onde muitas vezes têm pouco ou nenhum acesso à internet. Através das respostas do questionário de sondagem, sabe-se que os alunos querem e precisam de auxílio na leitura de textos em inglês em seus cursos e que são dos cursos de Agronomia, Direto, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Fisioterapia. Das 11 respostas, 10 responderam que sentiam falta de ajuda para compreender os textos em inglês e seus maiores desafios de compreensão são em relação ao vocabulário, estrutura do texto e falta de conhecimento na língua. No seguinte quadro, são reportadas aqui as 11 respostas às perguntas 3 a 10 que recebemos depois do envio do questionário por e-mail. Fizemos as seguintes perguntas: 3) Você fala, compreende ou estuda outras línguas além do português? Se sim, quais? 4. Quais são os tipos de texto que você precisa ler para as disciplinas do curso? 5. Você encontra dificuldades na compreensão de textos do seu curso? Se sim, quais dificuldades? 6. Você encontra dificuldades na produção de textos do seu curso? Se sim, quais dificuldades? 7. Você precisa ler artigos em inglês para o seu curso? Se sim, com que frequência? 8. Se você precisa ler em inglês, você encontra dificuldades na compreensão desses

textos? Se sim, quais? 9. Você já participou das monitorias de produção textual e inglês? Se sim, por quanto tempo? As monitorias ajudaram a melhorar o desempenho? 10. Você sente falta de uma ajuda para compreender textos (em português e/ou inglês) e escrever os trabalhos do seu curso?

Quadro 2: Respostas às perguntas do Questionário de Sondagem

Curso/ semestre	3	4	5	6	7	8	9	10
Agronomia/2º	Não	artigos, relatório	vocabulário	vocabulário	Não	nenhum conhecimento em inglês	Não participei	sim
Agronomia/7º	Não	resumo	vocabulário	Não	Não	Não	Não	Não
Direito/10º	Sim. Inglês.	resumo, artigos, relatório, trabalho de conclusão, Leis.	vocabulário	estrutura do texto	Não	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto	Não	Sim.
Enfermagem 8º	Espanhol	resumo, artigos, relatório, resenha, trabalho de conclusão	Não tenho dificuldade	estrutura do texto	Sim as vezes	vocabulário	Sim no período de 2019	Falta das aulas de inglês
Agronomia 9º	Não	resumo, artigos, relatório, resenha	vocabulário, estrutura do texto	estrutura do texto, construção de frases e parágrafos	não	nenhum conhecimento em inglês	Sim participei de alguns, mas pelo motivo das aulas serem no campus Capão do Leão não tive mais disponibilidade.	sim
Medicina 9º	Sim, inglês.	resumo, artigos, relatório, ensaio, Livros	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto	construção de frases e parágrafos	Sim. Quase que diariamente.	vocabulário, estrutura do texto, Pouco conhecimento na língua e ter que traduzir os textos para entender. Erros de tradução.	Não, pois os horários não eram compatíveis. Faço há dois meses o curso de extensão em inglês da UFPEL.	Sim, muita.
Nutrição 6º	Não falo	resumo, artigos, relatório, ensaio, resenha, trabalho de conclusão	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto, relação entre parágrafos	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto, construção de frases e parágrafos	Não	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto, nenhum conhecimento em inglês	Sim 3 meses eu acho	Sim
Agronomia 4º	Não	artigos, relatório, resenha	estrutura do texto	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto, construção de frases e parágrafos	Até o momento não precisei	nenhum conhecimento em inglês	Sim, ajudaram sim	Sim
Agronomia - 6º	Alguma coisa já compreendo.	artigos	vocabulário, relação entre parágrafos	vocabulário	Sim, raramente pois é mais para pesquisa.	vocabulário	Sim. Melhorei meu desempenho.	Sinto falta em algumas etapas, mas também gosto de

								me desafiar
Fisioterapia, 2º	Não, mais gostaria de aprender inglês, francês e espanhol	resumo, artigos, relatório, ensaio, resenha, trabalho de conclusão	vocabulário	vocabulário, construção de frases e parágrafos	Sim, sempre.	vocabulário, estrutura do texto, nenhum conhecimento em inglês	Não	Sim
Medicina 6º	Não	artigos	Esqueço muito rápido	tipo de texto	Semanal	vocabulário, estrutura do texto, tipo de texto	3 aulas/ ajudaria se tivesse continuado	Sim, em inglês

Ao serem perguntados na questão 3 quais gêneros textuais que precisam ler para as disciplinas dos cursos, os mais citados foram: artigos (10 respostas), relatórios (8 respostas) e resumos (7 respostas), resenhas (5 respostas), trabalho de conclusão de curso (4 respostas), ensaio (3 respostas), leis e livros (1 resposta cada). Os gêneros são, portanto, bastante diversos e podem ser abordados nas disciplinas de acordo com as demandas de cada curso. Ao serem questionados na pergunta 4 se compreendiam outras línguas além do português, sete responderam que não, três responderam que compreendem inglês.

Na questão 5, ou seja, se encontram dificuldades na compreensão de textos do seu curso e quais seriam, apenas um participante respondeu que não tem dificuldade. Entre os que responderam afirmativamente, as dificuldades maiores são com vocabulário, estrutura do texto, gênero de texto e relação entre parágrafos. Um participante mencionou, como uma resposta adicional, que “esquece muito rápido”, indicando que, provavelmente, tem dificuldade para reter as informações lidas ou esquece as palavras em inglês. Sobre a produção de textos nos seus cursos, um participante respondeu que não tem dificuldade, enquanto outros marcaram maior dificuldade com vocabulário e estrutura do texto, gênero e construção de frases e parágrafos. Muito provavelmente, as dificuldades têm relação com a falta de familiaridade e com a complexidade dos gêneros acadêmicos.

Dos onze estudantes que responderam ao questionário, seis respondem na pergunta 6 que não precisarem ler em inglês nos seus cursos e cinco precisam. Porém, a frequência de leitura varia entre os participantes: alguns mencionaram que precisam ler textos em inglês raramente, ao passo que outros mencionaram que precisam ler em inglês sempre. Estes últimos estão todos em cursos voltados à

saúde (Medicina, Fisioterapia ou Enfermagem), áreas que publicam predominantemente em inglês.

Dos que precisam ler em inglês, que responderam à pergunta 7, os estudantes sentem mais dificuldade com vocabulário (7 respostas), estrutura do texto (5 respostas) ou dizem não ter conhecimento da língua (5 respostas). Um participante informou que precisa traduzir o texto para o português (provavelmente utilizando um tradutor automático), mas a tradução possui muitos erros e, por isso, é complicado de entender o texto. O número de respostas sobre as dificuldades de vocabulário é maior do que o número de pessoas que afirmou precisar ler em inglês. Essa discrepância nos chama atenção e pode ter relação com a inclusão da leitura em português na compreensão da pergunta ou com a abrangência de outros textos, não necessariamente acadêmicos.

Ao serem questionados na questão 8 se já haviam participado das monitorias de línguas oferecidas pelo NUAAD, cinco responderam que não, e seis que sim. Para dois estudantes, as monitorias foram efetivas, contribuindo para a melhora no desempenho acadêmico. Por fim, ao ser questionados na questão 9 se sentem falta de uma ajuda para compreenderem textos (em português e/ou inglês) e escreverem os trabalhos do seu curso, uma pessoa respondeu negativamente e 10 responderam afirmativamente. Dois estudantes enfatizaram a falta que sentem de uma instrução em inglês.

Com as respostas deste questionário, podemos concluir que os estudantes que necessitam ler textos em inglês com frequência pertencem às áreas da saúde. Ao mesmo tempo, 10 dos 11 alunos responderam que sentem falta de ajuda na compreensão e produção de textos (incluindo português) em seus cursos. Ainda, os que precisam ler em inglês afirmaram ter dificuldades específicas que podem ser amenizadas com o ensino direcionado a um fim específico, nesse caso, o ensino de inglês para fins específicos (CARDOSO, 2012). Se tivessem auxílio, poderiam tornar esse processo menos custoso, e os estudantes poderiam se sentir mais pertencentes ao meio acadêmico (AMARAL, 2010), de forma que suas necessidades diferenciadas e específicas pudessem ser consideradas ainda mais pela universidade.

Alguns anos foram necessários para que pessoas indígenas e quilombolas pudessem usufruir dos direitos de todo cidadão brasileiro, mas para que sua cultura e costumes passassem a gerar políticas públicas voltadas a este público. Por isso, é tão

importante que não só as escolas, mas também as universidades participem ativamente da inclusão e do acolhimento dessa população. É através da união e do diálogo entre a comunidade e os povos indígenas e quilombolas que são fomentadas as ações afirmativas nas universidades que auxiliam esses alunos como moradia, alimentação e o que for relacionado para sua permanência no ensino superior. Ainda com auxílio, os estudantes indígenas e quilombolas sofrem com a drástica mudança cultural e sentem alguma dificuldade de se ajustar às formas de estudar, já que lhes foi concedido o direito a uma educação pública de qualidade, diferenciada e específica (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). As vivências que os estudantes quilombolas e indígenas experienciam na universidade podem fazer toda a diferença. Uma iniciativa, juntamente com todas as outras ações que visam à permanência, pode ser o auxílio na leitura de textos acadêmicos em inglês. Isso pode contribuir para que o estudante tenha mais sucesso e consiga permanecer de uma forma mais tranquila na universidade, dependendo das demandas que cada curso impõe.

Todos os estudantes quilombolas e indígenas da UFPel foram convidados a participar das oficinas, cuja proposta foi aproximar a instrução de leitura em língua inglesa à realidade desses estudantes. No fim, tivemos a participação de uma estudante, descrita na próxima subseção.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi descrever o perfil dos estudantes indígenas e quilombolas que sentem necessidade de leitura em inglês nos seus respectivos cursos de graduação e pós-graduação. Pode-se afirmar que não são todos os estudantes indígenas e quilombolas que cursam graduação na UFPel que precisam ler textos em inglês em seus cursos, mas a maior parte compreende a importância de ter esse conhecimento. Apesar de termos recebido poucas respostas e a participação nas oficinas ter sido de uma estudante, temos alguns indícios que podem descrever esses estudantes.

No questionário de sondagem feito antes da coleta de dados com a participante das oficinas, dos onze estudantes indígenas e quilombolas da UFPel que responderam. Cinco deles assinalaram que precisavam ler textos em inglês em seus cursos. Porém, dez sentem falta de ajuda na leitura e produção de textos acadêmicos em inglês e/ou português. Esse número pode significar que nem todos os cursos têm a demanda de leitura em inglês, mas há demanda por monitorias ou outras formas de auxílio textual. As monitorias se mostram efetivas, pois seis dos onze participantes do questionário mencionaram terem se beneficiado das monitorias.

Segundo as respostas dos questionários, a demanda da leitura em inglês se restringe, na graduação, às áreas da saúde. Ainda que não precisem ler em inglês, a maioria sente necessidade de auxílio nessa questão, pois percebem a importância de saber ler em inglês no campo acadêmico e profissional. Por isso que, mesmo sendo a maioria dos cursos da área da saúde, que não se pode restringir as ofertas de oficinas apenas a estudantes da área da saúde, mas deve ser oferecida a todos da universidade que precisam dessa ajuda. O que pode ser feito também é uma oferta específica a estudantes dessa área, considerando o desenvolvimento de cursos para fins específicos (CARDOSO, 2012)).

4.2 Participante das oficinas

A participante da oficina foi submetida a uma entrevista. A fim de compreender sua trajetória escolar e sua relação com as línguas que aprendeu, apresenta-se a participante das oficinas com base nos dados retirados da entrevista.

Paula reside em Pelotas, mas é natural de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, ela se afirma indígena e é aluna do curso de Medicina. Ela afirma que escolheu o curso inspirada em sua avó, que era parteira, e que sua entrada na universidade deixou sua família muito feliz. No entanto, relatou não se sentir incluída pelos veteranos nem pelos professores na sua chegada, sentiu muitos olhares. Ela conta que as pessoas faziam muitas perguntas e isso a fez sentir-se burra ou menosprezada, de acordo com ela, uma experiência bem traumática: “Sentia como se eu não tivesse direito de estar naquele lugar”. Sentiu dificuldade de adaptação com a dinâmica das aulas, de como utilizar o sistema de gestão acadêmica da UFPel: “todo mundo dizia, ‘entra no Cobalto’ e eu não sabia o que era Cobalto”. Tinha dificuldade até mesmo por estar longe da sua cidade natal, também disse não ter se acostumado com a comida. Estranhou a forma como os cidadãos recepcionam quem não mora aqui. Sobre sua comunidade no Acre, Paula considera bem mista e desenvolvida. Há pouco tempo, voltaram a resgatar a cultura mais ancestral, pois não cultivavam tanto as tradições indígenas ultimamente. Nos últimos anos, os povos vêm resgatando os cânticos e os encontros de tradições indígenas.

A participante acredita que não é diferente de nenhum outro estudante, que não é preciso estar pintado ou cantar para ser considerado indígena. “Se estamos de calça e roupas comuns, não somos indígenas, mas também quando estamos

estudando, muitos demonstram que não deveríamos estar naquele lugar”. Na sua opinião, os encontros entre estudantes indígenas e quilombolas que a universidade propõe são importantes, mas outros tipos de manifestações culturais não caberiam nesse ambiente, apenas dentro das comunidades.

Ela considera que sua aprendizagem de inglês não foi boa durante a Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, as aulas eram de espanhol, e ela sempre escolhia essa língua, pois achava que entenderia melhor. No entanto, ao mesmo tempo, Paula afirma que precisa muito de inglês hoje, porque a maioria dos artigos científicos que precisa ler são em inglês, além de vídeos em inglês que são assistidos durante as aulas. Ela não tem o hábito de ler em inglês e, quando precisa ler artigos, ela tenta traduzir em tradutores *online*, copiando e colando. Ela também nos contou que não conhece nenhum dos cursos de inglês oferecidos pela universidade.

A participante considera o português a sua língua materna, pois teve pouco contato com línguas indígenas, mas, como mencionado anteriormente, ela considera a comunidade mais mista, então, as línguas indígenas são usadas mais nos cânticos e com parentes mais antigos. Paula diz que aprendeu através da escola as línguas que conhece com parentes, na igreja, assistindo a vídeos. Paula fala e lê mais em português, lê em inglês quando precisa para a faculdade, mas tenta traduzir ou pede ajuda para algum colega. Quanto à língua indígena que conhece, do tronco pano, a participante afirma saber poucas palavras, já que na comunidade não era acostumada a falar essa língua.

A entrevista com Paula serviu como base para elaborar as atividades dos encontros. Com o auxílio desta etapa da pesquisa, pôde-se chegar a temas pertinentes à realidade indígena e que se aproximem da realidade quilombola, como os temas selecionados para a presente pesquisa, apresentados anteriormente e presentes nos encontros. A entrevista também nos ajuda a entender melhor a relação de Paula com a língua inglesa, possibilitando aproximar a abordagem das suas necessidades e do seu conhecimento prévio. Nesse diálogo, é possível haver um compartilhamento de experiências e de símbolos, que serão interpretados pelos indivíduos na conversa, cada um com seu ponto de vista, formando o processo discursivo da cultura (LIDDICOAT; SCARINO, 2013). Nessa visão pós-moderna de cultura de acordo com Kramsch (2017), cultura não está ligada somente a fatos históricos relacionados ao território nacional, mas sim a construção de interpretações entre indivíduos ao compartilharem suas vivências. Na entrevista, houve um troca de

experiências e de interpretação de sua própria história e cultura. Ao se colocar no lugar do outro, estamos também percebendo a interculturalidade, que, de acordo com Walsh (2019), é um processo de troca de conhecimentos para o desenvolvimento de um novo pensamento. Através das diferenças entre conhecimentos, culturas, e práticas sociais é que se pode estabelecer um novo pensamento, baseado em uma troca mútua de igualdade.

Quanto à participante das oficinas, não é possível generalizar as suas características a outros estudantes da universidade. No entanto, sugerimos aplicar entrevistas como a que foi feita nesta pesquisa, antes do desenvolvimento de outros cursos ou oficinas. Algo que Paula mencionou em sua entrevista e algumas vezes durante as oficinas foi que muitas vezes ela sentia que não pertencia àquele lugar, e que seus colegas e até mesmo professores faziam-na se sentir inferior. Apesar de acreditarmos que situações como esta sejam comuns a outros povos, não é possível pressupor que eles vivam situações semelhantes.

As monitorias são oferecidas apenas aos alunos quilombolas e indígenas. Por isso, pode ser que, por estarem em um ambiente com pessoas que compartilham culturas semelhantes, eles se sintam mais à vontade para aprender e solucionar dúvidas. Isso indica que, nem sempre conseguem construir uma conexão com a comunidade em geral, muito por conta do pensamento colonial, e por isso preferem se juntar àqueles que compartilham de suas vivências, fazendo uma troca intercultural (WALSH, 2019) entre indígenas e quilombolas. Por essa razão, o diálogo com os estudantes indígenas e quilombolas é muito importante, já que, se não houvesse as monitorias, eles talvez não teriam tantos benefícios participando somente dos cursos de línguas que a universidade oferece.

4.3 Análise das atividades

As atividades das oficinas de leitura, voltadas às estratégias (OXFORD, 1990), foram elaboradas com base na entrevista com a participante bem como com temas que dialoguem com as culturas indígenas e quilombolas, buscando um diálogo intercultural (WALSH, 2019). As oficinas foram planejadas baseando-se na seguinte estrutura (SCHLATTER, 2018): (1) atividade de pré-leitura; (2) atividade de leitura; (2) dica gramatical; (4) atividades sobre a estratégia em si; (5) discussão intercultural.

Trazer textos autênticos para as aulas é muito importante, pois o aluno pode ter uma visão sobre como a cultura é visto pelo outro. A tarefa mais difícil aqui foi a de encontrar textos com temas leves e positivos, já que muito do que é noticiado e visto pela mídia são relatos e histórias de preconceito e violência com pessoas socialmente minorizadas. Procurou-se aqui trazer como a cultura negra e indígena são mostradas e relatadas em *sites* de divulgação científica de outros países. É importante destacar que o critério para escolher os temas e os textos das oficinas foi de encontrar um tema em comum entre indígenas e quilombolas e que, ao mesmo tempo, fosse de fácil compreensão. A intenção não foi determinar que certos temas devam ser sempre trabalhados com esse público, já que, sob uma perspectiva intercultural, não há como totalizar ou generalizar que tais temas engajem todos os alunos. O objetivo era de criar um espaço aberto para discussões e discordâncias, deixando o ambiente de aprendizagem dinâmico para que o conhecimento fosse construído e reconstruído. Foram priorizados, portanto, textos curtos e que tivessem uma abordagem não acadêmica. Dessa forma, a estudante pôde aprender a usar as estratégias por meio de textos acessíveis e culturalmente relevantes. Depois disso, ela pode ter condições de aplicar essas mesmas estratégias nos textos que precisa ler para as disciplinas.

A primeira oficina (Apêndice D) teve como tema o papel da língua inglesa no mundo, e o objetivo era conscientizar sobre essa língua. Esse momento foi mais um primeiro contato com textos em inglês e com as estratégias de leitura. Nesse encontro, a participante se mostrou bem interessada no assunto e sempre fazia perguntas sobre algumas palavras que ela já conhecia em inglês. No primeiro momento, quando Paula ouviu palavras em inglês, fez bastante perguntas sobre o que foi falado e disse não ter entendido a maioria das palavras. Ao ser questionada sobre as palavras em inglês que conhecia, primeiramente disse não conhecer nenhuma, mas após alguns exemplos citados, ela percebeu que realmente conhecia mais palavras do que imaginava, como “*people*”, “*black*” “*delivery*” entre outras. No terceiro momento, quando questionada sobre o que a lembrava a palavra “*black*”, como preparação para a leitura, a primeira menção foi com referência ao sentido de promoção, como em “*Black Friday*”, e depois ela mencionou palavras como “negros” e “racismo”. Na discussão anterior à leitura do texto, a participante mencionou que já presenciou situações de racismo e preconceito com ela e com outros colegas, como professores dizendo “se não querem aprender vão vender peninha na praça”. Quando acontece com ela, ela fica sem reação, mas com os outros ela é mais agressiva.

Em um dos relatos feitos por Paula durante esta oficina, na sua opinião, no seu curso, qualquer aluno branco já é chamado de doutor mesmo sem ter se formado. Aqui percebe-se um distanciamento da participante com a universidade e com alguns colegas, pois ela sente que é não tratada com qualquer outro estudante. Esse distanciamento pode ser reflexo da colonialidade, que é uma consequência do colonialismo, isto é, a relação de posse e poder que se insere no povo colonizado. Portanto, mesmo que não exista mais o colonialismo, a colonialidade ainda persiste como consequência no discurso.

No momento de marcar as palavras cognatas no texto, utilizando uma estratégia cognitiva (OXFORD, 1990), Paula marcou não só as cognatas (“palavras parecidas com o português”), mas as que ela já sabia o significado, o que deu mais confiança na leitura. Sobre a estrutura sintática do texto, a aluna não encontrou dificuldades para entender as semelhanças com o português. Nas perguntas de interpretação do texto, onde ela deveria utilizar de estratégias de compensação (OXFORD, 1990), como procurar pistas linguísticas e cognitivas, usando *skimming* e *scanning*, ela respondeu a todas as perguntas de forma correta e não levou muito tempo para terminar. Por fim, na discussão intercultural, Paula deu sua opinião sobre a morte de George Floyd, ela diz que o racismo muda em alguns países, há lugares piores que nos EUA, mas no Brasil ela considera que o racismo é mais forte na região sul.

Na segunda oficina (Apêndice E), ocorrida no dia 29 de novembro de 2022, o tema eram os direitos da Amazônia, tratado no texto sobre a morte dos ativistas Bruno e Dom Philips). O objetivo da oficina era exercitar as estratégias de memorização: criação de elos mentais na leitura do texto e criação de estrutura para *input* ou *output*: destacar, sublinhar, fazer resumos (OXFORD, 1990). Primeiramente, discutimos o título da reportagem e algumas questões sobre as ameaças que os indigenistas podem sofrer, ações que o governo poderia fazer para proteger as terras indígenas. A participante contou que os ativistas “cuidam das terras e da cultura, são concursados pela FUNAI, trabalham com demarcação de terras”. Também disse que, onde mora, as terras são bem demarcadas e, por isso, não presenciou muitos casos como este, mas sabe que essa não é a realidade de todas as aldeias. No momento de marcar as palavras cogntas, Paula, dessa vez, levou mais tempo, por conta do texto ser um pouco maior, mas também porque agora já sabia como fazer essa atividade de forma mais detalhada. Na atividade de juntar os parágrafos, teve

facilidade de juntar os primeiros, pois identificou a narrativa que começava com um horário “4p.m”, mas teve mais dificuldade com os outros parágrafos. Ela sempre se mostrou muito interessada nas partes das dicas gramaticais, e aparentou entender mais do texto após elas. Ela precisou de ajuda nas perguntas de compreensão seletiva, para guiá-la até onde estava a resposta no texto. Foi oferecida ajuda focada nos cognatos (por exemplo, “março” e “March”). Por fim, na discussão intercultural, ela diz que já se perdeu no meio da mata e conhece pessoas que nunca mais voltaram. Existem outros perigos devido à presença não são somente dos garimpeiros, mas também dos animais.

Nesse momento de discussão intercultural e quando ela menciona a função dos indigenistas, a participante consegue estabelecer um diálogo do que ela já conhece com o que leu sobre os perigos das matas fechadas. Essa troca intercultural (SARMENTO, 2004) mostra-se importante para manter a conexão da participante com o texto e com a oficina em si.

Na terceira oficina (Apêndice F), que aconteceu no dia 6 de dezembro de 2022, tratou-se sobre preconceito racial e diáspora. Lemos uma reportagem sobre o filme “Medida Provisória” com direção de Lázaro Ramos. O filme retrata uma distopia onde os negros estão sendo retirados a força do Brasil para serem mandados de volta à África. As estratégias utilizadas foram de compensação: de recorrer à L1 e *skimming* (OXFORD, 1990). Ao ler “*immigration rights*” na tela do computador, a participante entendeu apenas o significado de *immigration* e anotou o significado de *rights*. A partir de então, toda vez que essa palavra aparecia no texto ou no trailer do filme, ela já se lembrava do significado. Foi explicado a ela que essa também é uma estratégia de memorização, quando lembramos de uma palavra pelo ato mecânico de escrever. Na primeira leitura, ela deveria captar a mensagem principal do texto utilizando a estratégia de *skimming*. Posteriormente, numa segunda leitura, ela deveria marcar as palavras cognatas, sublinhar as palavras com o sufixo *-ity*, riscar as palavras com sufixo *-ing* e circular as palavras com *-tion*. Ela conseguiu fazer essa atividade tranquilamente e conseguiu identificar o uso de cada sufixo.

Depois disso, ela respondeu às perguntas de compreensão e fez exercícios de fixação sobre os sufixos aprendidos anteriormente. Feito isso, foi entregue o mesmo texto, mas com alguns adjetivos faltando, de modo que ela devesse colocá-los nos espaços corretos. Como o uso dos sufixos em inglês é parecido com o uso em português (por exemplo, *-tion* é correspondente ao sufixo *-ção*: *education*/educação;

-ity é correspondente ao sufixo -ade: *flexibility*/flexibilidade), ela deveria recorrer à L1 (OXFORD, 1990) para fazer o exercício, ela acertou todos os espaços. Na discussão intercultural, falou-se muito sobre o que é considerado história, e como pode-se ver ela acontecendo. Ela mencionou “A lei de cotas pode ser considerada um marco histórico; a PEC; A transição presidencial; uma indígena como deputada federal; as mortes de indígenas no Mato Grosso”. Também acrescentou que a história contada também pode não corroborar com os fatos, e deu de exemplo a própria descoberta do Brasil, quando os indígenas nem são mencionados nos livros.

Foi necessário que as últimas duas oficinas acontecessem de forma remota, já que com o término do ano letivo, Paula já estava com sua viagem de volta para casa marcada. Na quarta oficina (Apêndice G), que aconteceu no dia 15 de dezembro, a temática tratava sobre terras livres, e as estratégias aprendidas seriam as de memorização: emprego de ações e analisar e raciocinar (traduzir) (OXFORD, 1990). Nesta oficina, um texto sobre o acampamento terra livre foi lido, que conta sobre o acampamento que reivindica a demarcação das terras por parte do governo. Primeiramente, Paula associou o termo “*free land*” com uma terra sem impostos, longe da cidade e sem limites, e ela relacionou uma terra livre com um balneário, onde ninguém precisa pagar para entrar. Também mencionou que onde mora, as terras são demarcadas e autosuficientes, por isso, o governo deve dar todo o suporte, como se fosse uma cidade, e que uma violação desse direito seria “passar a usar de forma comercial as riquezas da terra indígena, como prata, ouro, madeira, com a degradação das terras, chegando ao ponto de não ser mais útil pra ninguém.” Nessa aula, percebi que não precisava mais pedir que ela marcasse as palavras cognatas antes de ler, ela disse ter gostado dessa estratégia, e sempre perguntava por alguma palavra nova que chamava sua atenção. Ou seja, no quarto encontro, ela já estava utilizando a mesma estratégia várias vezes, ela entendeu que para o seu objetivo de leitura, essa seria uma estratégia adequada (SOLÉ, 1988). Nesta aula, ela deveria escrever em uma folha separada, ao invés de marcar no texto, para exercitar a estratégia do emprego de ações (OXFORD, 1990), escrevendo a palavra para memorizá-la mais facilmente. Paula também se lembrou do significado de alguns sufixos que foram trabalhados no encontro anterior. A dica gramatical deste encontro era como traduzir um grupo nominal; portanto, foram retirados alguns do texto e, com ajuda, ela foi tentando traduzir. No término da atividade, na discussão intercultural sobre os direitos de demarcações, ela colaborou: “Se não resistimos não existimos,

pois as pessoas não querem que a gente exista, a gente incomoda, a nossa existência incomoda”. Acrescentou também sobre a importância de ter uma congressista indígena no senado, pois ela “sabe das lutas, da vivência, das especificidades, que nem tudo se resolve na visão branca com leis e educação nos moldes dos brancos”.

Já na quinta oficina (Apêndice H), no dia 16 de dezembro de 2022, os temas eram os direitos indígenas. As estratégias que foram exercitadas eram estratégias de leitura cognitiva de praticar (ler a mesma passagem com propósitos diferentes) e usar fórmulas e padrões (respondendo as *wh-questions*) (OXFORD, 1990). Ao invés de ler o título do texto, ela viu a imagem da reportagem online que mostrava um indígena no meio de um trilho de trem. Descrevendo a imagem, ela percebeu sua expressão séria e que ele usava um cocar, representando, de acordo com ela, que estava pronto para um embate. Posteriormente, respondendo sobre as vantagens da linha férrea nas terras indígenas, ela menciona o turismo como vantagem, assim como uma forma de locomoção para indígenas e de troca intercultural. Sobre as desvantagens, ela acredita que a linha férrea pode ser perigosa para crianças e para animais e pode trazer doenças e poluição. Ela reconhece a área da comunidade Gavião retratada na reportagem e diz que realmente é uma área muito explorada. Nesse encontro, Paula deveria ler três vezes o mesmo texto: a primeira vez seria uma leitura rápida marcando os cognatos, na segunda leitura rápida, ela fez previsões sobre o texto e na terceira leitura procurou a tradução de até cinco palavras que não conhecia. Após as leituras, na dica gramatical, foi explicada a função das *wh questions*, já que o *lead* do gênero se orienta pelas respostas das perguntas: o quê, como, onde, quando e por quê. Então, foram feitos exercícios de fixação gramatical. Depois, ela deveria tentar responder sobre a estrutura da reportagem: Quem, como, onde, o quê, quando e por quê. Na discussão intercultural sobre a visão dos indígenas quanto a ter uma linha férrea cruzando uma área indígena, ela argumentou: “alguns indígenas não visam o individual, mas a comunidade, por isso, não concorda com as construções. Para os povos mais tradicionais, essa evolução não é benéfica, mudando todo o modo de viver”. Nesse momento, ela deu sua opinião sobre o assunto, mas ao mesmo tempo se colocou no lugar daqueles que têm uma visão diferente, exercitando sua competência intercultural (BYRAM, 2008)

Este foi o segundo objetivo específico da pesquisa: desenvolver atividades de leitura em inglês utilizando estratégias com temáticas específicas voltadas aos indígenas e quilombolas.

Esta tarefa da preparação de atividades foi desenvolvida se baseando em pressupostos da literatura (BYRAM, 2008; COTRIM, 2020; WALSH, 2019; LIDDICOAT; SCARINO, 2013; SCHLATTER, 2019; SOLÉ, 1998; SARMENTO, 2004; OXFORD, 1990) e nas experiências da própria participante. Também era muito importante ouvir da própria participante o que gostaria de aprender e o que sentia necessidade de adequar à sua cultura e aos seus costumes. As atividades foram elaboradas justamente para que ela se sentisse nem inferior nem superior, mas igualmente capaz de aprender e pertencente do meio acadêmico (AMARAL, 2010).

Em cada um dos encontros, um texto com temáticas voltadas às culturas indígenas e quilombolas eram trazidos e discutidos. Cotrim (2020), que estuda a leitura em inglês para estudantes indígenas, corrobora a visão de que quanto mais próximo o texto chegar da realidade do leitor, melhor será sua experiência no momento da leitura. O leitor sente-se mais motivado na sua interação com o texto na medida em que se depara com assuntos próximos a sua realidade, tornando o ato de ler e estudar uma nova língua um momento de troca de vivência com uma cultura outra (KRAMSH, 2017). Isto é, ao tratar de textos com temas que fazem parte das culturas dos estudantes, pode-se chegar a uma troca de experiências culturais que exercitem assim, além das competências linguísticas, a sua competência intercultural. Nesse movimento, a cultura se torna dinâmica e mutável conforme se torna uma prática social de troca de saberes e de valores resultando em uma visão de cultura totalmente nova (LIDDICOAT; SCARINO, 2013).

A cada encontro das oficinas, a participante se mostrava cada vez mais interessada na leitura dos textos e, ao mesmo tempo, podia ler sobre temas que fazem parte da sua trajetória e da sua comunidade. Ao ler textos com vocabulário familiar, como o nome de regiões e povos já conhecidos por ela, ficou claro que ela pôde compreender melhor o texto quando conseguiu se colocar no lugar do outro. Durante um dos encontros, no qual o texto tratava da divisão de terras indígenas por um trilho de trem, a participante exercer esse papel quando ela menciona que existem duas visões distintas sobre o mesmo acontecimento, uma que beneficia as terras indígenas e o turismo na região, outra que ameaça a fauna e a flora da região. Nesse momento, ela encontrou a sua opinião sobre o assunto e se colocou no lugar do outro que tinha uma visão diferente sobre o assunto. Nesse momento, a abordagem intercultural (BYRAM, 2008) pode ter contribuído para que ela pudesse compreender melhor o texto.

No término da última oficina, a participante fez novamente o teste de leitura de forma remota, que será analisado na seção seguinte.

4.4 Análise do teste de leitura

O teste de leitura foi elaborado especificamente para esta investigação, a fim de avaliar dez estratégias, baseadas em Oxford (1990) antes e depois das oficinas de leitura. A primeira aplicação foi feita no dia 22 de novembro de 2022, mesmo dia da primeira oficina, mas antes de ser apresentada qualquer tipo de atividade ou estratégia à participante. O teste se trata da leitura de um texto em inglês, retirado de um *blog* de divulgação científica, que tem como tema a comemoração do fim da escravidão nos Estados Unidos tornando o dia 19 de junho como feriado federal.

A participante levou cerca de 15 minutos para realizar o primeiro teste. Entende-se que, pela sua falta de experiência e proficiência na leitura em língua inglesa, ela tenha lido o texto mais rápido e partido diretamente para as perguntas, utilizando, de forma intuitiva, a estratégia de *skimming* (OXFORD, 1990). Parecia que ela foi selecionando as informações de acordo com as perguntas, respondendo-as mais rapidamente e fazendo uma leitura seletiva.

A reaplicação do teste foi feita no mesmo dia do último encontro dia 16 de dezembro de 2022, quando ela demorou cerca de 30 minutos para completar o teste. Num primeiro momento, ela acreditou que estava lendo o mesmo texto trabalhado na primeira aula, sobre a morte de George Floyd, e se sentiu frustrada por não encontrar as informações sobre o caso. Ao perceber que se tratava de outro texto, ela pareceu se sentir desmotivada e achou o texto mais difícil. Na reaplicação do teste, ela mostrou mais confusão ao ler o texto, disse ter mais dificuldade na leitura e que não havia entendido todo o texto. Isso mostra que, no primeiro teste, ela não se preocupou se estava entendendo o texto, mas agora ela teria condições de interpretá-lo com a ajuda das estratégias. Ela se mostrou preocupada, portanto, em aplicar as estratégias e o conhecimento adquirido durante as oficinas. Mesmo assim, ela continuou buscando palavras nas suas anotações e se lembrou dos sufixos que foram abordados durante as oficinas. Também fez alguns comentários sobre o gênero do texto ser uma postagem de blog por conta da quantidade de hiperlink. Isto é, também observou a estrutura do texto, utilizando a estratégia de compensação de encontrar outras pistas, não linguísticas.

No quadro 3 abaixo, há uma relação sobre suas respostas na primeira aplicação do teste e na reaplicação.

Quadro 3 - Respostas ao teste de leitura na primeira e na segunda aplicação

	Primeira aplicação	Segunda aplicação
Questão 1	Erro	Erro
Questão 2	Acerto	Acerto
Questão 3	Acerto	Acerto
Questão 4	Acerto	Erro
Questão 5	Erro	Acerto
Questão 6	Acerto	Acerto
Questão 7	Erro	Acerto
Questão 8	Acerto	Acerto
Questão 9	Acerto	Acerto
Questão 10	Acerto	Acerto
Total de acertos	7	8

Na primeira aplicação, Paula teve sete acertos, já na segunda teve oito. Na questão 1 e 2, a participante deveria utilizar as estratégias de compensação (OXFORD, 1990) ao perceber a estrutura do texto e as pistas linguísticas e assim responder qual o gênero do texto. O texto continha *hiperlinks*, como a própria participante mencionou durante a última aplicação, portanto, não poderia ser um conto. O tamanho do texto e o nome do *site* de onde foi retirado deveriam dar as pistas sobre o texto ser uma postagem de blog. Ela colocou artigo de opinião nas duas aplicações. Aqui ela pode não ter utilizado a estratégia da primeira vez, mas, na segunda ela, teve percepções que a levariam à resposta certa, mas preferiu marcar outra opção. Ela pode não ter conhecimento da diferença entre os gêneros “artigo de opinião” e postagem de blog, mas reconhece os elementos composicionais do gênero.

Já na questão 2 sobre o tema do texto, ela deu a mesma resposta nas duas aplicações, mas na segunda aplicação, ela mostrou-se mais certa de sua resposta, pois foi fazendo comentários sobre o tema do texto ao longo da leitura e da realização do teste. Nesta questão, ela poderia usar a estratégia cognitiva *skimming* (OXFORD,

1990) para encontrar o tema principal do texto e aplicou a estratégias corretamente antes e depois das oficinas.

Na questão 3, na qual deveria marcar qual frase melhor resumia o texto, ela também poderia utilizar da estratégia cognitiva de *skimming*, passando os olhos rapidamente sobre o texto, fazendo uma leitura rápida. Nas duas aplicações, Paula teve êxito em suas respostas, mas na segunda, como demorou mais tempo para fazer, ela demonstrou pensar melhor e realmente procurar sobre a informação que a pergunta pedia. Esse é o objetivo das estratégias, facilitar o caminho do leitor até o seu objetivo (SOLÉ, 1988), fornecendo mais segurança nas escolhas para ter mais sucesso no resultado.

Na questão 4, que perguntava com quantos votos o senado aprovou a lei, a estratégia que melhor a ajudaria a responder à pergunta seria a cognitiva, fazendo *scanning* e procurando uma informação específica sobre o assunto (OXFORD, 1990). Na primeira aplicação, ela acertou a resposta, mas como não fez muitos comentários, não há como saber se ela tentou adivinhar a resposta. Já na segunda aplicação, essa foi a pergunta em que ela demorou mais para responder, ela aplicou a estratégia e chegou rapidamente ao parágrafo onde a resposta estaria. No início, parecia que ela havia entendido que “unanimidade” era a resposta correta, mas não se sentiu segura sobre o seu entendimento e acabou optando por outra alternativa.

Na questão 5, que indagava a função das palavras sublinhadas ao longo do texto, ela poderia utilizar *scanning* para encontrar os *hiperlinks*, ou as pistas linguísticas do texto (OXFORD, 1990). Na primeira aplicação, ela errou a resposta, mas na segunda aplicação, ela teve êxito na resposta e estava bem segura sobre a alternativa correta. Mostrou também que pensou bastante sobre quando e por que havia os *hiperlinks* no texto.

Já na questão 6, que buscava verificar se a participante identificava qual era a função das aspas no texto, ela poderia utilizar a estratégia cognitiva de analisar, e usar de regras gerais e aplicá-las na nova língua (OXFORD, 1990), já que o uso de aspas não se restringe somente à língua portuguesa. Ela acertou a alternativa correta nas duas aplicações.

Na questão 7, em que ela deveria escolher qual grupo de palavras tinha relação entre si, seria possível utilizar a estratégia de memorização: criação de elos mentais (OXFORD, 1990). Ela perceberia que, em apenas um grupo, todas as palavras faziam parte do mesmo campo semântico. Nesse caso, a alternativa certa tinha as palavras

slavery / people of color / racial / discrimination, ou seja, todas as palavras se relacionavam com pessoas negras e preconceito. Na primeira aplicação, ela errou a alternativa, já na segunda ela mostrou mais preocupação na hora de responder, pois já tinha se familiarizado com algumas palavras. Assim, com mais reflexão, ela utilizou da estratégia aprendida para responder à pergunta.

Já na questão 8, que perguntava qual palavra não teria o mesmo significado em português e inglês, seria possível também utilizar uma estratégia de memorização (OXFORD, 1990), como identificar cognatos. Nessa questão, ela acertou nas duas aplicações, porém, pareceu não usar a estratégia e focou mais na eliminação de alternativas. Durante a segunda aplicação do teste, ela foi comentando em voz alta que a única palavra que ela sabia que não tinha o mesmo significado era “support”, pois já havia pesquisado a tradução em um outro texto.

Na questão 9, que pergunta por que o texto menciona King Jr, Cristóvão Colombo e George Washington, poderia ser utilizada a estratégia de *scanning* para conseguir a informação específica (OXFORD, 1990). Na segunda aplicação, ela demorou um pouco mais para responder à questão, mas também por não ter mencionado sentir segura sobre seu conhecimento. Paula acertou a resposta nas duas aplicações.

Na questão 10, que pergunta qual seria a melhor tradução para “African-American History”, a estratégia cognitiva de traduzir (OXFORD, 1990), poderia ser utilizada. Ela se lembrou da última aula em que foram estudados os grupos nominais e conseguiu traduzir da melhor forma para responder corretamente à questão. Ela aplicou corretamente a estratégia.

Pelas suas respostas, percebe-se que ela conseguiu compreender o texto e seu tema principal mesmo sem traduzí-lo totalmente como costuma fazer quando precisar ler algum texto em inglês para seu curso. Ela conseguiu, portanto, aplicar alguma estratégia de leitura de forma adequada, atingindo o objetivo de qualquer texto, a sua compreensão. Existem tantos tipos de estratégias de leitura justamente para que o leitor possa escolher qual se encaixa melhor nos seus objetivos de leitura e para que tenha mais autonomia na sua aprendizagem. (OXFORD, 1990)

De acordo com o relato da participante e o seu desempenho no teste após os encontros, pode-se investigar se a leitura em inglês numa abordagem intercultural auxilia indígenas e quilombolas na leitura de textos em inglês. Devido ao número reduzido de participantes, não se pode generalizar o resultado ao dizer que a

abordagem contribuiu para sua aprendizagem, também pela diferença de apenas uma resposta entre o primeiro e o segundo teste. Pode-se dizer que auxilia na medida que o indígena e/ou quilombola consegue se ver e ver o outro na sua leitura. Da mesma forma, ele tem mais chances de identificar melhor as pistas linguísticas e não linguísticas do texto quando se sente familiarizado com o assunto. O falante intercultural é aquele capaz de perpassar por culturas pois conhece suas semelhanças e diferenças, podendo assim mediar uma cultura com a outra, dialogando e, até, encontrando uma cultura outra (SARMENTO, 2004). Nesta pesquisa, a participante conseguiu relacionar a sua cultura com uma outra que, equivocadamente, é colocada como melhor ou superior. Na abordagem intercultural, a cultura é uma construção discursiva (LIDDICOAT; SCARINO, 2013), não é uniforme nem fixa, portanto, não cabe excluir uma em detrimento da outra.

Além da questão cultural, as estratégias se mostram efetivas para a compreensão leitora, de forma que parecem ter auxiliado a participante na execução do teste de leitura. As estratégias presentes no teste são, conforme Oxford (1990) de compensação ao usar pistas linguísticas, estratégias cognitivas de *skimming*, *scanning*, analisar e raciocinar e de memorização como criar elos mentais, e associar e elaborar. Essas e outras estratégias foram trabalhadas ao longo dos encontros da oficina de leitura, mostrando à participante as mais variadas formas de ler um texto em uma língua diferente da sua língua materna. No entanto, pode-se afirmar que a participante já conseguiu aplicar estratégias de leitura antes das oficinas. Depois da fase de instrução, parece ter desenvolvido mais segurança para aplicar as estratégias. Ela demonstrou utilizar as que mais se identificou, como a marcação das palavras cognatas e perceber os elementos linguísticos e não linguísticos do texto. Por conta disso, na segunda aplicação ela demorou quase o dobro do tempo em comparação com reaplicação. Isso pode demonstrar que ela estava mais preocupada em entender o texto e utilizar as estratégias que aprendeu durante as oficinas. Portanto, ela pode ter interagido com o texto para interpretá-lo (SOLÉ, 1998), uma vez que planejou, executou e avaliou as diferentes formas de ler e interpretar (OXFORD, 1990).

5 Considerações Finais

As políticas públicas e ações afirmativas para os povos indígenas e quilombolas foram muito importantes para que conseguissem um espaço e voz na sociedade. Ainda há um longo caminho pela frente para que anos de exclusão e esquecimento sejam recuperados e o espaço seja devolvido dignamente para esses povos. O objetivo maior desta pesquisa foi tornar a aprendizagem da leitura em inglês mais conectada com a abordagem de ensino que respeita os valores e costumes desses povos. Pretendia-se fazer com que jovens indígenas e quilombolas que ingressam no ensino superior tenham uma trajetória acadêmica mais respeitosa. Espera-se, ainda, que percorram um caminho no qual possam aproveitar de modo mais pleno as oportunidades da vida acadêmica, como a publicação de trabalhos em outras línguas e o desenvolvimento de estudos no exterior.

A leitura em inglês na universidade certamente não é uma dificuldade somente de indígenas e quilombolas, mas é um dos muitos fatores que podem acarretar a desistência ou abandono no ensino superior dessa população.

Minha experiência durante a graduação como monitora de inglês e produção textual foi a grande motivação para esta pesquisa. Durante as monitorias, percebi que mesmo havendo cursos de línguas disponíveis para a comunidades acadêmicas, esses alunos preferiam as monitorias, pois estavam rodeados por seus semelhantes, por pessoas de cujo julgamento eles não tinham medo. Nesse sentido, as oficinas de leitura foram pensadas, para que o momento de ler e aprender um pouco sobre a leitura em inglês fosse um momento em que pudessem dialogar com o outro e com a sua cultura.

O objetivo desta pesquisa era investigar se práticas de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, podem facilitar a compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. Contamos com a participação de uma estudante nas oficinas de leitura em inglês. Ela era de um curso de graduação da área da saúde, que possui demanda de leitura em inglês. As estratégias de leitura podem ter auxiliado a participante com sua própria aprendizagem, tornando-a autônoma do desenvolvimento das estratégias e na habilidade de compreender textos em inglês. Ao término dos encontros, ela reconheceu a efetividade das oficinas e escolheu as estratégias que mais se adequavam ao seu objetivo de leitura.

Não se pode negar que, com um número maior de participantes, a contribuição desta pesquisa poderia ser mais efetiva, por incluir outras realidades e experiências nas oficinas, sendo ainda mais intercultural. Uma das limitações para conseguir mais participantes foi o período de pandemia, quando muitos estudantes indígenas e quilombolas não estavam na cidade de Pelotas ou ainda não era o momento mais seguro para ter um contato presencial. Mesmo comparecendo a algumas reuniões do NUAAD, o contato com os estudantes foi desafiador, por conta da volta das aulas presenciais. Pode ser também que não tenham se sentido à vontade de participar da pesquisa (foi mencionado logo que se tratava de pesquisa, não de aulas), ou sentissem vergonha de pedir ajuda ou não tivessem tempo devido ao fim do semestre. O intuito era de justamente fazer com que se sentissem mais acolhidos e incluídos e de forma alguma constrangê-los.

O objetivo de desenvolver atividades de leitura em inglês utilizando estratégias com temáticas específicas voltadas aos indígenas e quilombolas e analisá-las periodicamente, foi alcançado. No entanto, não há como generalizar o resultado alcançado com uma participante e com a diferença de uma resposta certa no teste. Entretanto, a generalização não era o objetivo da pesquisa. O que podemos concluir é que ela usou do conhecimento aprendido durante as atividades na segunda aplicação do teste e mostrou, através das respostas e dos relatos durante os encontros que as estratégias de leitura a fizeram interpretar melhor o texto em inglês. A cada encontro e a cada atividade ela ia colecionando estratégias de leitura e entendendo mais da língua inglesa.

Podemos sugerir, portanto, que a leitura em inglês numa abordagem intercultural poderia auxiliar indígenas e quilombolas que necessitam de leitura em seus cursos. Também o fato de que a maioria dos estudantes que precisam de leitura em inglês são dos cursos da área da saúde abre espaço para futuras pesquisas com inglês para fins específicos, com o uso das estratégias de leitura para textos da área da saúde.

As atividades durante os encontros com Paula trouxeram trocas interculturais interessantes e relatos da participante sobre sua experiência no ensino superior. Seria interessante que houvesse mais monitorias de leitura em língua inglesa nesse sentido e que fossem realizadas mais frequentemente. E com mais tempo, mais oficinas e até mesmo utilizando textos mais acadêmicos, as monitorias podem atingir ainda mais estudantes. É assim que esta pesquisa pode contribuir com o NUAAD e com

monitores estudantes de Letras – Português e Inglês para que auxiliem seus colegas na leitura de textos durante a sua jornada acadêmica. Para futuras pesquisas, essas monitorias podem ser pensadas para capacitar monitores de inglês e leitura em língua inglesa que trabalhem com esse público. Pensar em futuras formas de dar mais autonomia ao estudante, em aulas em que o estudante seja o foco da aprendizagem e professor como mediador, também é uma forma de pensar a interculturalidade dentro da sala de aula. Ao tornar o estudante parte do processo de aprendizagem, a construção e a reconstrução do conhecimento se tornam mais coletiva e mais dialógica, assim como já são as práticas de aprendizagem de comunidades indígenas e quilombolas.

Também pode contribuir com a comunidade acadêmica, mostrando aos estudantes e professores de ensino superior a importância de respeitar a cultura dentro e fora da sala de aula, e de acolher ao invés de excluir. Mais importante que incluir é também respeitar a cultura do outro, o que pode levar a uma interessante troca intercultural, interagindo com o outro e valorizando as culturais de modo equânime.

Referências

ANDIFES. **Rede ANDIFES Nacional de Especialista em Língua Estrangeira. Idioma Sem Fronteiras**. Disponível em: https://www.andifes.org.br/?page_id=82328. Acesso em 31 nov. 2021.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese de Doutorado em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. 586p.

ANYA, U. Critical Race Pedagogy for More Effective and Inclusive World Language Teaching. **Applied Linguistics**, v. 42, p.1055–1069, 2021.

ARRUTI, J. M. A. Conceitos, Normas e Números: Uma Introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

BAKER, W.; BOONKIT, K. **Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts**. SAGE Publications. London, 2004. p. 299-398

BERGAMASCHI, M. A.; BARCELOS, D. M.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 37–53, 2018.

BRASIL. CNE/CP Resolução 1/2004 institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections**. Ontario: British Library Cataloguing in Publication Data, 2008.

CARDOSO, N. R. F. L. A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês

Instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e Identidade. **Pandorama**, Ano 3, n. 3, p. 124-138, 2012.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COTRIM, R.G.O. **Inglês intercultural: a leitura e a escrita indígena em contexto bi/tri/plurilingue intercultural = Intercultural English: indigenous Reading and writing in intercultural bi/tri/multilingual context [ebook]**. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal. **Revista Leitura**, v. 1, n. 53, p. 129–154, 2014.

GROSJEAN, F. Biligualism: A Short Introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Wiley-Blackwell, 2013.

KODA, K. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. **Language Learning**, v. 57, n. SUPPL. 1, p. 1–44, 2007.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira/ Culture in Foreign Language Teaching. Tradução de Iranian Journal of Language Teaching Research: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017.

KUNRATH, M.H.; LIMBERGER, B.K. Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na coleção de livros didáticos Studio [21]. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 149-178, 2019.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural Language Teaching and Learning**. Chichester: Wiley-Blackwell. 2013.

LUCIANO, R. R. DE F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 28, p. 468–496, 2020.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** RELATOR: Murílio de Avelar Hingel. PROCESSO Nº: 23001.000107/2007-28. PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007.

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

OLIVEIRA, A. P. da. O ensino de L2 e cultura para desenvolvimento da CCI: uma proposta transdisciplinar. **VI Congresso Internacional da ABRALIN.** 2009.

OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies:** what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAULA, L. R. DE. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 795–810, 2013.

RODRIGUES, W.; ALBUQUERQUE, F. E.; MILLER, M. Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras. **Educação e realidade**, v. 44, n. 2, p. 1–15, 2019.

RODRIGUEZ, L.F.G. Learning Strategies A Means to Deal with the Reading of Authentic Texts in the EFL Classroom, **Signo y Pensamiento**, 69, v. XXXV, p. 50-67, 2016.

SARMENTO, S. Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 2, p. 1–22, 2004.

SARMENTO, S.; BAUMVOL, L. K. **Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction** / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de instrução. Echoe: Florianópolis, p.66-82, 2016.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SCHLATTER, M. Óculos de leitura. Aula de Português para Formação de Leitores. **Na Ponta do Lápis**, n. 31, p. 36-41. 2018

SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. DA L. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional. **Revista Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 689–699, 2017.

SILVA, E. V. DA. **Memórias e Trajetórias Formativas de jovens universitários da Comunidade Quilombola da Ilha de São Vicente, em Araguatins/TO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo/RS, 2019

UFPEL. **Políticas Linguísticas**. Disponível em <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/Res.-01.2020-Politica-Linguistica-Institucional-da-UFPel.pdf>. Acesso em 26 jul. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade Do Poder um Pensamento e Posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução: Daniele da Silva Proença; Andrea Cristiane Kahmann; Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, v. 05, n.1, p. 6–39, 2019.

Apêndices

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido



UFPEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

PROJETO: O Inglês intercultural com foco na leitura visando à permanência no ensino superior de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Kamila Mendes da Silva – UFPel

Eu, Kamila Mendes da Silva, responsável pela pesquisa “O Inglês intercultural com foco na leitura visando à permanência no ensino superior de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende contribuir para melhorar a compreensão da leitura em inglês pelos estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. Para descobrir isso, estudantes saudáveis e alfabetizados, como é o seu caso, estão sendo convidados a participar da pesquisa. Caso você dê sua autorização, você participará de tarefas de leitura e instrução de inglês, além de uma entrevista sobre hábitos e histórico de uso das línguas e leitura.

A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento na resolução de tarefas ou desconforto ao responder às questões que poderão ser ou não respondidas na sua totalidade. A participação é voluntária, e pode haver desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao respondente.

Os **benefícios** da sua participação têm relação com os avanços da pesquisa sobre a leitura em inglês de forma intercultural e para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades. A presente pesquisa visa **preencher lacunas** no entendimento sobre a leitura de palavras, frases e textos numa língua diferente da língua da alfabetização. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de métodos de ensino relacionados às habilidades leitoras de

aprendizes de línguas estrangeiras, uma vez que as habilidades são cada vez mais requeridas na atualidade. Além disso, esperamos que a pesquisa possa contribuir com as políticas linguísticas relacionadas à permanência de estudantes indígenas e quilombolas, encontrando efeitos benéficos dessa abordagem na sua trajetória acadêmica. Com a pesquisa, você poderá refletir sobre as línguas que conhece e usa, além de exercitar as línguas, por meio da participação nas tarefas.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com Kamila Silva, no telefone (53)99152-5916. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: kamilamendes96@gmail.com.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética que aprovou eticamente este projeto de pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFPel, Avenida Duque de Caxias, 250 - CEP 96030001, Pelotas/RS, telefone: (53)33101800, e-mail cep.famed@gmail.com.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em congresso ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O seu nome não será utilizado e divulgado; apenas códigos, como letras e números serão usados para identificar os dados.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, **será necessário que você rubrique todas as páginas, assine e coloque a data neste termo de consentimento**. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador

BERNARDO KOLLING LIMBERGER

Assinatura do coorientador

RAFAEL VETROMILLE-CASTRO

Apêndice B - Questionário de Sondagem

Questionário de sondagem

Este é um formulário para alunos quilombolas e indígenas da UFPel com o objetivo de fazer uma sondagem sobre sua relação com a língua e a universidade para uma futura assistência linguística.

1. Nome

2. Curso e semestre

3. Você fala, compreende ou estuda outras línguas além do português? Se sim, quais?

4. Quais são os gêneros de texto que você precisa ler para as disciplinas do curso?

resumo

artigos

relatório

ensaio

resenha

trabalho de conclusão

Outro:

5. Você encontra dificuldades na compreensão de textos do seu curso? Se sim, quais dificuldades?

vocabulário

estrutura do texto

tipo de texto

relação entre parágrafos

Outro:

6. Você encontra dificuldades na produção de textos do seu curso? Se sim, quais dificuldades?

vocabulário

estrutura do texto

tipo de texto

construção de frases e parágrafos

Outro:

7. Você precisa ler artigos em inglês para o seu curso? Se sim, com que frequência?

8. Se você precisa ler em inglês, você encontra dificuldades na compreensão desses textos? Se sim, quais?

vocabulário

estrutura do texto

tipo de texto

nenhum conhecimento em inglês

Outro:

9. Você já participou das monitorias de produção textual e inglês? Se sim, por quanto tempo? As monitorias ajudaram a melhorar o desempenho?

10. Você sente falta de uma ajuda para compreender textos (em português e/ou inglês) e escrever os trabalhos do seu curso?

Apêndice C - Teste de Leitura

Teste de sondagem de leitura em inglês: Este teste tem como objetivo avaliar as habilidades leitoras em língua inglesa de alunos indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. Leia o texto em inglês e em seguida responda às perguntas em português de acordo com ele.

nº participante:

Data:

June 19th Becomes Newest Federal Holiday, Commemorating End Of Slavery In The US

This week, President Joe Biden signed a law marking [June 19](#) as the official federal holiday of Juneteenth. The long-observed commemorative day originates from Galveston, Texas, where, in 1865, US General Gordon Granger told slaves they were officially free. The liberation followed two and a half years after the [Emancipation Proclamation](#) was signed by President Abraham Lincoln that declared "that all persons held as slaves" within the rebellious states "are, and henceforward shall be free."

The law gathered the unanimous support of the Senate while the House of Representatives approved it with a vote of 415 to 14. It then moved to Vice President Kamala Harris and President Joe Biden who, according to a report from the [New York Times](#) described the law's passing as "a day of, in my view, profound weight and profound power."

"Throughout history, Juneteenth has been known by many names: Jubilee Day, Freedom Day, Liberation Day, Emancipation Day and, today, a national holiday," [said](#) Harris, who described federal holidays as "days when we as a nation have decided to stop and take stock, and often to acknowledge our history."

The last federal holiday signed into law was [Martin Luther King Jr Day, by President Ronald Reagan in 1983](#), to commemorate and honor Dr King's legacy as a civil rights leader and activist. There are only three people in US history who have federal holidays: King Jr, Christopher Columbus, and George Washington.

While many welcome the step in giving Juneteenth federal status, and some have put forward that it must take place in combination with responsibility for the

modern day racial discrimination that remains a real and significant threat to people of color living in America today.

"It's important to commemorate emancipation and to encourage everyday Americans to remember the history of slavery," said Matthew Delmont, a professor of history at Dartmouth College who specializes in African-American history and civil rights, to [Reuters](#). "But there is always a danger with these sort of things so they can be performative.

"The promise for equality is not going to be fulfilled until it becomes real in our schools, on our main streets and in our neighborhoods."

Publicado em: *IFLS Science Limited* e adaptado para fins acadêmicos. Disponível em: <https://www.iflscience.com/policy/juneteenth-becomes-newest-federal-holiday-commemorating-end-of-slavery-in-the-us/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Perguntas

1) Que tipo (gênero) de texto é este?

- A- Conto
- B- Artigo de opinião
- C- Postagem de blog (correta)

2) Qual é o tema principal do texto?

- A- Feriado em comemoração ao fim da escravidão nos Estados Unidos. (correta)
- B- Problemas que os negros enfrentam nos Estados Unidos.
- C- O caso de George Floyd nos Estados Unidos.

3) Qual das frases abaixo resume melhor o texto?

- A- O feriado em comemoração ao fim da escravidão ganhou outro nome.
- B- O dia 19 de junho se tornou feriado oficial nos E.U.A. (correta)
- C- Como o feriado do dia 19 de junho é comemorado nos E.U.A.

4) Com quantos votos o senado aprovou a lei?

- A- Por unanimidade. (correta)
- B- 415.

C- 14.

5) O que são as palavras sublinhadas no texto?

A- São destaques para alguma parte do texto.

B- São hiperlinks que levam a outros sites com mais informações sobre o assunto.
(correta)

C- São palavras ou expressões que foram traduzidas de outra língua.

6) Para que servem as aspas neste texto?

A- Para sinalizar palavras e frases com sentido figurado.

B- Para reportar diretamente o que uma pessoa disse. (correta)

C- Para indicar frases que foram traduzidas.

7) Considere os seguintes conjuntos de quatro palavras. Quais delas têm relação entre si?

A- emancipation / proclamation / according / equality

B- law / Senate / right / holiday

C- slavery / people of color / racial / discrimination (correta)

8) Qual palavra não tem o mesmo significado em inglês e português?

A- unanimous

B- support (correta)

C- commemorate

9) Por que o texto menciona King Jr, Cristóvão Colombo e George Washington?

A- São as três pessoas no país em homenagem a quem há um feriado federal.

B- São três grandes nomes que marcaram a história do país. (correta)

C- São os últimos que receberam um feriado federal.

10) Qual seria a melhor tradução para *African-American history*?

A- África e América na História.

B- História de um afro-americano.

C- História Afro-Americana. (correta)

Apêndice D - Encontro 1

Tema: Língua inglesa no mundo

Objetivo: Conscientizar-se sobre o papel da língua inglesa no mundo.

Objetivo geral: Introduzir os alunos à língua inglesa no mundo (conscientização);

Objetivo específico: Reconhecer palavras de origem inglesa no português

Planejamento:

1º momento Pré-leitura (10 min): Iniciar a atividade falando em inglês e contando sobre a minha formação acadêmica e meu contato com a língua inglesa, para então perguntar o que puderam compreender na leitura. Espera-se que os alunos respondam que compreenderam algumas palavras, as cognatas e palavras de origem inglesa que eles mais ouvem no dia a dia.

2º momento Pré-leitura (10 min): Pedir por exemplos de palavras em inglês que podem aparecer em placas ou logotipos de camisetas, aparelhos eletrônicos, então, fazer um *brainstorming*. Explicar que, no mundo globalizado em que estamos vivendo, a língua inglesa não é mais restrita aos países dominantes e desenvolvidos, mas agora também faz parte de toda sociedade. Isso porque palavras de origem inglesa estão cada vez mais presente no nosso cotidiano. Mostrar imagens do cotidiano em que o inglês esteja presente (como as imagens que seguem).

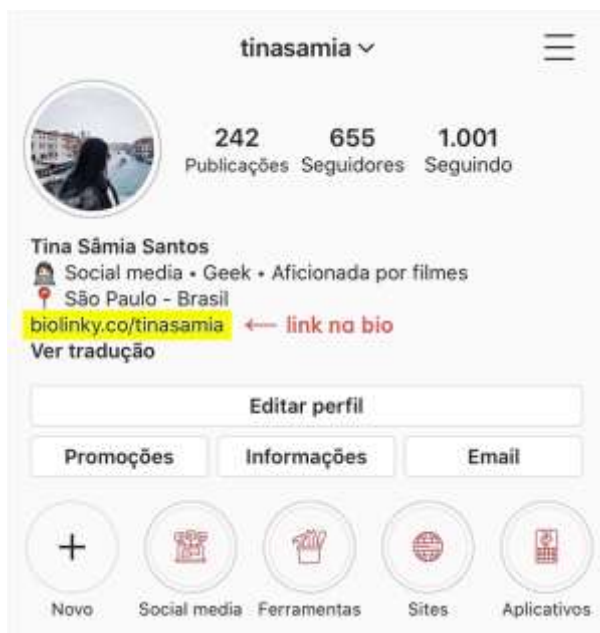


Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/como-as-redes-de-lanches-rapidos-estao-transformando-o-drive-thru/>. Acesso em: 27 maio 2022.



Fonte: <https://liberefashion.com.br/wp-content/uploads/2021/01/Imagem1-1.jpg> .

Acesso em: 27 maio 2022.



Fonte: https://miro.medium.com/max/1200/1*4MS4fewOYn5C4RWwaLTQPA.png .

Acesso em: 27 maio 2022.

3º momento - aprendendo a estratégia (15 min.): Escrever no quadro “Black” e pedir que falem tudo que vem à mente quando leem essa palavra, se os alunos

falarem em português, colocar a palavra em inglês no quadro. Depois escrever “*Lives*” e pedir que façam o mesmo exercício. Espera-se que os alunos se sintam mais familiarizados com as palavras antes de lerem o texto. Explicar que estamos utilizando uma estratégia cognitiva ao relacionar palavras de um mesmo campo semântico. Antes de ler o texto, discutir as seguintes perguntas com os alunos:

Já presenciou ou passou por algum caso de racismo depois de ingressar na universidade?

Qual a sua reação ao presenciar um ato racista?

Como podemos enfrentar o racismo?

4º momento leitura (15 min): Mostrar o texto abaixo aos alunos, pedindo que anotem somente as palavras que eles já conhecem ou que sejam familiares a eles. Espera-se que os alunos anotem as palavras cognatas e as palavras usadas internacionalmente presentes no texto (por exemplo, *protests*, *slogans*, *silence*, *violence*). Assim conduzirei os alunos à conclusão de que é possível compreender mais de 50% do texto mesmo se não soubermos o significado de todas as palavras, isso porque trata-se de um texto cujo assunto faz parte da vida dos alunos e pela proximidade das palavras.

Black Lives Matter protests take place worldwide.

Black Lives Matter protests have spread after the death of George Floyd. Protestors marched in cities worldwide. They held "Black Lives Matter" signs. They wore T-shirts with slogans like "I can't breathe" and "Silence is violence". Canada's Prime Minister joined an anti-racism demonstration. He took the knee with thousands of other people. Similar protests have taken place in Australia, Mexico, Korea, Norway and many other countries in support of equality.

Protestors explained why they joined the marches. A teacher said: "I have come down in support of black people who have been ill-treated for many, many, many, many, years. It is time for change." An IT specialist said: "We are all human beings. There should be fairness for all of us." She added that all lives matter. Another marcher said we needed to talk about race, "if we want to finally create a kind of society where black bodies are treated equally".

Fonte: Breaking News English. Disponível em: <https://breakingnewsenglish.com/2006/200608-black-lives-matter-0.html> Acesso em 20 jul. 2021.

5º momento (dica gramatical) 10 min: Além de usarmos tantas palavras estrangeiras sem perceber, o inglês também é uma língua parecida em estrutura com o português, portanto, mesmo que não compreendamos todas as palavras de um texto em inglês, podemos entender a ideia geral. Com o texto abaixo, mostrarei que, a partir da estrutura sintática, podemos identificar a classe gramatical da palavra e entender os padrões da língua. Espera-se aqui que os alunos consigam identificar o contexto da história mesmo sem entender todas as palavras do texto.

Elonomio foi para a vila

Elonomio era um crode muito delinado com a situação do místiro. Um dia, asterilando pela cidade, ele decidiu que não mais queria xuvir no Brasil. Rufocou com vários amigos antes de revuar a decisão. Um deles falou sobre as rivales da Itália; outro disse que Portugal seria zimber. Mas, dentre todos os místiros da Viria, Elonomio tinha especial abrunato pela Alemanha. Foi assim que em 1985 ele decidiu ir duvinar lá. Hoje, Elo não é mais um chito delinado. Holestes trabalha como estiro milo numa grande sistia e tem um fito liber salário. Elonomio está envenenado com uma bela crodira e até já é fati de dois rodinhos alemães.

Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/20858432>. Acesso em: 03 mar. 2023.

6º momento utilizando as estratégias (15 min): Ler o texto *Black lives matter protets take place worldwide* novamente para responder às perguntas. Essas perguntas têm por objetivo abordar as palavras cognatas e os falsos cognatos. Refletir sobre a estratégia que usamos para reconhecer essas palavras e instigá-los a procurar as informações específicas do texto e compreendê-lo com seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Responda às perguntas de interpretação do texto: (estratégia cognitiva)

Qual o nome do protesto pela morte de George Floyd?

O que diziam os slogans das camisetas?

Quais os países também aderiram ao protesto?

De acordo com o texto, marque V para as sentenças verdadeiras e F para as falsas: (de compensação)

() Os manifestantes marcharam por toda a cidade.

() Austrália, México, Coreia, Noruega e outros países também deram suporte à igualdade.

() "Black Lives Matter" em português pode ser traduzido para "negras vidas importam".

O que significa a palavra "support"? Marque abaixo:

apoiar

suportar

suprir

7º momento - Discussão intercultural (15 min): Ler o texto novamente e discutir algumas perguntas com os alunos:

Qual foi a tua reação quando soube do caso de George Floyd?

Já participou de algum protesto antirracismo? Como foi?

Tu acha que o racismo é igual em todos os países?

Como tu vê o racismo no Brasil? Já presenciou algum ato racista?

O que você entende por "Silence is Violence"?

Uma professora no texto disse que todas as vidas importam. Qual a sua opinião sobre esse comentário?

Apêndice E – Encontro 2

Texto:

Inside the Amazon Journey That Left a Journalist and an Activist Dead
Dom Phillips and Bruno Pereira set off deep into the Amazon to meet Indigenous groups patrolling the forest. Then they vanished.

It was 4 a.m., the sun had yet to rise over the Itaquai River deep in the Amazon, but a team of Indigenous men was already busy preparing a breakfast of coffee, fried meat and fish. They worked on the small stove in their patrol boat, where they had lived for the past month, on the hunt for poachers.

They were up early this Sunday because a few planned to escort their two guests 50 miles back to town.

The guests, Bruno Pereira, an activist training the Indigenous patrols, and Dom Phillips, a British journalist documenting them, had to get back to meet with the federal police. Mr. Pereira was to turn over the patrol's evidence of illegal fishing and hunting in this remote corner of the vast forest.

It was dangerous work. Mr. Pereira had been threatened for months. A day earlier, Mr. Pereira had seen a poacher armed with a shotgun who weeks earlier had fired a shot over his head. The poacher recognized him. "Good morning," he shouted at Mr. Pereira.

But at breakfast, Mr. Pereira announced that he and Mr. Phillips would not need escorts. Instead, they would move fast and travel alone. They packed their small metal boat, turned on the outboard motor and headed off. They carried plenty of fuel, the evidence — and a gun.

Then, they vanished.

In the Amazon, such disappearances often go unnoticed. It is a period of growing lawlessness in the world's largest rainforest, and this isolated patch near the borders with Colombia and Peru has been largely abandoned by the Brazilian government.

But this time was different — there was an international outcry. Mr. Phillips was [a freelance writer for the British newspaper The Guardian](#) and Mr. Pereira was once Brazil's top official on isolated Indigenous groups. The government had to respond.

Within days, the authorities had arrested two poachers who eventually confessed to killing the men and dismembering their bodies. One was the man who had shouted “Good morning.”

The murder of Mr. Pereira and Mr. Phillips is the story of two men killed while pursuing their passions. Mr. Pereira wanted to protect the Amazon and the Indigenous people who live there. Mr. Phillips wanted to show how Indigenous communities were trying to defend themselves from poachers who often operate with impunity.

But it is also a story with global resonance. The Amazon is crucial to slowing global warming, is overflowing with wildlife and natural resources and is home to isolated communities that preserve a culture and way of life largely forgotten to modernity.

To reconstruct what happened, I retraced the men’s journey down the Itaquaí, collected their correspondence and spoke to more than three dozen people who knew the men, encountered them along the way or investigated their disappearance, including Indigenous activists, fishermen, government officials, police investigators, innkeepers, cooks, family and colleagues.

What became clear was that the Brazilian government’s near desertion of this region, combined with President Jair Bolsonaro’s calls to develop the Amazon, has helped embolden the illegal fishermen, hunters and criminal networks that invade the Indigenous territories here.

The few federal officials left in the region complained of being abandoned, while others wore bulletproof vests because of increasing threats.

Mr. Pereira had quit the Bolsonaro administration to protest its environmental policies and began helping Indigenous groups police the forest themselves.

That made him a target. In March, an Indigenous association received an anonymous note threatening him by name. Then the fisherman shot at his boat from a riverside hut. Mr. Pereira decided he needed a bigger gun.

“It’s a pump-action, 12-gauge,” Mr. Pereira said in a message to a former government colleague. “If you’re going to be in the forest, then you need something more brute.”

But Mr. Pereira ultimately declined offers of additional security for his final trip, according to colleagues, while it appeared that Mr. Phillips had not been made fully aware of the threats.

Mr. Pereira, 41, and Mr. Phillips, 57, traveled down a stretch of the Itaquai sandwiched between the Javari Valley — an Indigenous reservation the size of Portugal that is home to at least 19 isolated groups — and poor, crime-ridden cities at the nexus of Brazil, Colombia and Peru. The plan was to spend several days with the Indigenous patrol before delivering the patrol's evidence to the police.

Two days before they left, Mr. Pereira sent a colleague a message. The trip, he said, could “give me some trouble.”

Disponível

em: <https://www.nytimes.com/interactive/2022/07/11/world/americas/amazon-murder-dom-phillips-bruno-pereira.html>. Acesso: 03 mar. 2023.

Tema: Direitos da Amazônia

Objetivo

- 1- Utilizar a estratégia de memória: criação de elos mentais na leitura do texto
- 2- Criar estrutura para input ou output: destacar, sublinhar, fazer resumos.

Planejamento:

1º momento - Atividade pré-leitura (15 min.) - Mostrar o título da reportagem e pedir que façam um *brainstorming* de palavras relacionadas ao caso. Os alunos falam as palavras que conhecem em inglês, mas podem falar em português também e a professora pode traduzir. Essa atividade pré-leitura aciona os conhecimentos prévios e os familiariza com vocabulário referente ao tema do texto que será lido.

Discutir as seguintes perguntas sobre o tema:

- 1) Ouviram falar da história do jornalista e ativista mortos na Amazônia? O que as manchetes diziam?
- 2) Que tipo de ameaças os indigenistas podem sofrer? Por quê?
- 3) Vocês sabem ou conhecem quais eram as causas as quais Bruno e Dom defendiam?
- 4) O que o governo do Brasil poderia fazer para proteger mais as terras indígenas contra invasores?

2º momento - Leitura (10 min.): A turma será dividida em duplas, que receberão um fragmento da reportagem sobre a morte dos ativistas. Pedir que os

alunos marquem no texto as palavras cognatas e as que já são familiares a eles. Mostrar que dessa forma conseguem entender mais da metade do texto mesmo sem saber o significado de todas as palavras.

3º momento - Leitura (20 min.): Juntar fragmentos da reportagem de forma aleatória e pedir que as duplas coloquem na ordem correta dos acontecimentos. Esse exercício fará com que usem a memória para agrupar de forma semântica e relacionar os parágrafos. Quando terminarem, corrigir e perguntar aos alunos o que fizeram e quais estratégias utilizaram para conectar um parágrafo ao outro. Ler o texto todo em voz alta para os alunos, para que possam ouvir a pronúncia das palavras.

4º momento – Dica gramatical (10 min.): Após a segunda leitura do texto, explicar aos alunos a função dos sufixos -ed e -ing nas palavras em inglês, usando exemplos fora e dentro do texto. Pedir que sublinhem as palavras terminadas em -ing e -ed no texto.

5º momento - Aprendendo a estratégia (15 min.): Exercícios de compreensão e gramática.

Agrupe as palavras do texto de acordo com os sufixos:

(-ous)

(-ed)

(-ing)

Escreva C se o verbo destacado na frase está na forma contínua e P se o verbo destacado está no passado.

() “Mr. Pereira announced that he and Mr. Phillips would not need escorts”

() They packed their small metal boat, turned on the outboard motor and headed off.

() the story of two men killed while pursuing their passions.

() An Indigenous association received an anonymous note threatening him by name.

6º momento - Utilizando a estratégia (15 min.): pedir que leiam o texto uma última vez com o auxílio da estratégia aprendida. Pedir que respondam às seguintes perguntas.

Perguntas de compreensão:

- a) No primeiro parágrafo, quem estava preparando o café da manhã?
- b) De acordo com o texto, quem eram Bruno Pereira e Dom Phillips?
- c) Por que os desaparecimentos na Amazônia não são noticiados?
- d) Por que o desaparecimento de Dom e Bruno foi noticiado?
- e) Por que é uma história de interesse global?
- f) O que aconteceu em março com Bruno?

7º momento - Discussão intercultural (10 min.): Fazer perguntas sobre o texto, discutindo o tema e relacionando com as suas vivências:



Disponível em: <https://cartoonmovement.com/cartoon/where-are-dom-phillips-and-bruno-pereira-0>. Acesso em: 03 mar. 2023.

Exercícios:

- a) Qual a principal mensagem da charge?

- b) Qual a sua opinião sobre o caso?
- c) O que você entende sobre a *comic strip*?
- d) Como podemos relacioná-la com o texto?

Apêndice F – Encontro 3

Texto: Executive Order review – hostile environment hits Brazil in chillingly believable dystopia

Lázaro Ramos's debut, in which a hardline government issues orders to deport Brazil's Black population to Africa, moves from satire to survivalism



The _____ of rights is terrifyingly depicted ... Alfred Enoch, Taís Araújo and Seu Jorge in Executive Order. Photograph: Lereby Productions

Cath Clarke

Mon 11 Jul 2022 15.00 BST

A chilling believability creeps into this dystopian debut from actor-turned-director Lázaro Ramos that's hard to shake off. It's set sometime in the near future, where a hardline government in Brazil issues an order to deport the country's entire Black population "back to Africa". What's so unnerving is that the order is the latest in a series of policies to make Brazil a hostile environment for people of colour – and these policies don't feel a million miles from reality (from say the Windrush scandal or asylum-seeker flights to Rwanda, Trump's wall or [Jair Bolsonaro's](#) racism).

It begins in satirical mode. Antônio (Alfred Enoch) is a thoughtful young human rights lawyer filing injunction after injunction against a new government department. This is the Ministry of Return, which has introduced a voluntary scheme offering Black people a one-way ticket to an African country of their choice. (The script is vague on immigration arrangements with African nations – and it's let down in a few other places by haziness and implausibility) Ramos sends up the stupidity of this racist policy in a sequence of funny interviews with would-be volunteers. Lawyer Antônio, worried but with no clue of the chaos to come, tells his wife, hospital doctor Capitu (Taís Araújo), that if it all kicks off, they should meet back at their apartment.

The film shifts into survival movie mode as the government orders compulsory deportation. As squads of baton-wielding, taser-carrying military police hit the streets rounding up Black people, Antônio and his cousin André (Seu Jorge) hole up in Antônio's apartment. Capitu takes refuge in an "Afro-Bunker", one of a network of secret underground communities. What's so terrifying about the film is how convincingly Ramos paints the fragility of rights: a few steps is all it takes. As one character observes: "Do we see history as it's happening?"

Disponível em: <https://www.theguardian.com/film/2022/jul/11/executive-order-review-hostile-environment-hits-brazil-in-chillingly-believable-dystopia> Acesso em 11 de Julho de 2022.

Tema: Diáspora e preconceito racial

Objetivo Geral:

1- Utilizar a estratégia de compensação de recorrer à L1 e *skimming*

Objetivo específico: Entender o funcionamento dos sufixos nas palavras e na compreensão textual.

sufixo -ity para substantivos (*quality of*)

-ition (*the process of*)

-ity (*to make abstract nouns*)

Planejamento:

1º momento - Pré-leitura (10 minutos): Projetar "*Immigration rights*" na tela do computador e perguntar do acham que se trata ou como podem traduzir. Pedir aos

alunos que escrevam ou falem palavras relacionadas ao tópico, em inglês (se souberem) ou em português (a professora pode traduzir). Essa atividade de pré-leitura aciona os conhecimentos prévios do aluno e os familiariza com vocabulário referente ao tema do texto que será lido. Então, fazer as seguintes perguntas como *warm up*:

- a) Por que são necessários direitos de imigração?
- b) Quais motivos fariam uma pessoa migrar?
- c) Quais as vantagens e desvantagens da imigração?
- d) Vocês já assistiram ao filme Medida Provisória dirigido por Lázaro Ramos? Se sim, o que entenderam do enredo?

2º momento - Pré-leitura (10 minutos): Assistir ao *teaser* do filme antes de ler o texto (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zPRo4Mhf818>. Acesso em 23 jul. 2022). Pedir que escrevam todas as palavras que eles conhecem ou as cognatas que aparecem no vídeo, assim podem reconhecer elementos novos da língua-alvo com seu conhecimento prévio. Pedir que escrevam palavras em inglês que eles associam ao tema do filme. Eles poderão recorrer à professora ou a um dicionário. Essas palavras serão usadas no fim da aula.

3º momento - Leitura (15 minutos): Apresentar o texto aos alunos pedindo que façam uma primeira leitura, utilizando a técnica de *skimming*, tentando descobrir sobre o que o texto se trata. Depois disso, eles podem circular as palavras cognatas e as que eles já conhecem. Explicar aos estudantes que os sufixos ficam no fim das palavras e são responsáveis pelas suas derivações de significado. Explicar que os sufixos podem ajudar na compreensão do texto. Eles podem sublinhar as palavras com o sufixo -ity e riscar as palavras com sufixo -ing e circular as palavras com -tion. Feito isso, perguntar se eles conseguem compreender quando se usa cada um dos sufixos destacados. Esse exercício facilitará a associação visual dos sufixos com a sua localização e sua função no texto. Após isso, pedir que respondam às seguintes perguntas:

- a) Qual o gênero desse texto? Como caracterizá-lo?
- b) O que a imagem pode dizer sobre o filme?
- c) Vocês sabem o que é distopia? Se sim dê exemplos de filmes ou livros distópicos.

4º momento - Dica gramatical (15 minutos): Explicar aos alunos a função dos sufixos -ing, -tion -ity nas palavras em inglês, contrastando com o português: Fazer exercícios de fixação de múltipla escolha:

1) Marque a alternativa em que o sufixo -ing tem função de continuidade:

a) “Do we see history as it’s happening?”

b) “What’s so terrifying about the film.”

2) Marque a alternativa em que o sufixo -ing tem função de adjetivo:

a) “A chilling believability creeps into this dystopian debut “

b) “Military police hit the streets rounding up Black people”

3) Marque o adjetivo que derivou a palavra believability:

believe

believable

belief

4) Marque o verbo que derivou a palavra immigration.

immigrate

immigrant

5º momento – Aprendendo a estratégia (5 minutos): Os alunos farão uma coluna com sufixos aprendidos e escreverão as palavras que aparecem no texto. Após, explicar que uma das estratégias de leitura é utilizar os recursos da L1. Assim, pedir que tentem parafrasear uma frase com adjetivo. “*The fragility of rights is terrifyingly depicted.*”

6º momento - Utilizando a estratégia (15 minutos): Explicar aos alunos que a ordem das palavras em inglês é diferente quando se trata de adjetivos. Portanto os adjetivos vêm antes dos substantivos. Pedir, então, que façam mais uma leitura rápida no texto e depois projetá-lo com algumas palavras faltando (*fragility/believability/implausibility/stupidity/terrifying/convincingly*). Eles devem completar colocando-as no lugar correto.

Após essas atividades, eles retomam com as palavras que escreveram no início da aula enquanto assistiam ao *teaser*. Nesse momento, eles terão que fazer um

mapa semântico com palavras relacionadas. Em outro mapa semântico, eles devem escrever palavras que rimam com o sufixo -tion.

7º momento - Discussão intercultural (10 minutos): “*Do we see history as it’s happening?*” Perguntar o que puderam entender dessa frase e como podemos traduzi-la. Então, responder às seguintes perguntas:

- a) O que vocês entendem por essa frase?
- b) Por que não conseguimos perceber quando algo histórico está acontecendo?
- c) Quais acontecimentos hoje podem ser considerados marcos históricos no futuro?
- d) O que vocês gostariam que virasse história?

Apêndice G – Encontro 4

Texto:

Amid dancing and singing, 200 [different](#) Indigenous ethnic groups met at the annual Free Land Camp to demand action on land rights and the environment

by Rebeca Binda

A multitude of sounds and tones echoing local chants; vibrant face paints with colours and tracery from the red of the urucum shrub and the black of genipap tree fruit; the strong and coordinated movements of magical dances: the annual Free Land Camp brought Indigenous peoples from across Brazil to its capital earlier this month.

Under the title Retaking Brazil: demarcate the territories and indigenise the politics, the 18th Free Land Camp (Acampamento Terra Livre, also known as ATL in Portuguese) saw 8,000 Indigenous people in Brasília give voice to the ongoing fight to save their culture and way of life.

Joênia Wapichana, the country's first Indigenous congresswoman, said: "The ATL is an opportunity to unite Indigenous and Brazilian leaders from across the country to stand up for their constitutional rights." They protested against what activists have called a "death combo" of environment-related bills being considered by congress. These include the PL 191 bill, which aims to open Indigenous lands to mining and other commercial exploitation, and PL 490, which would change the rules on demarcation of Indigenous territory.

The 10-day camp, the largest gathering of Indigenous people in the world, according to The Articulation of Indigenous Peoples of Brazil (APIB), included a multitude of Indigenous ethnicities – Pataxós, Kayapó, Munduruku, Yanomami, Xikrin and another 195 peoples from across Brazil. This year, with a general election due in October, the Free Land Camp was a concerted effort to fight back against the anti-Indigenous policies of President Jair Bolsonaro's administration.

"Indigenous people have constantly been the subject of discussions and deliberations without proper participation," said Wapichana. "At this specific moment, this gathering is even more important considering that we have a government that is anti-Indigenous, fascist, anti-environmentalist and anti-human rights. I see myself as a spokesperson who will take the Indigenous voice further, to fight for the defence of our

rights so that we prevent further violations. It is also incredibly important to raise more sympathy and empathy among politicians in congress, who represent Brazilian society.”

In April 1997, Brasília was the site of the brutal murder of Galdino Pataxó, an Indigenous leader of the Pataxó-Hã-Hã-Hãe people who was burned to death after demanding the demarcation of his people’s territory. Twenty-five years later, Ângoho Pataxó, a relative and leader of the Pataxó Hã-Hã-Hãe people at Katurama village, attended the Free Land Camp to highlight continuing rights violations perpetrated by the government and mining companies against her people and territory.

“Today we are here resisting in order to exist,” she said. “We are here demanding justice for my relative’s death. But we are also here showing our resistance to extractivism, we are here demanding our land rights on ancestral lands, we are here fighting for our lives and the right of us, women, to have our place and space recognised.”

Puyr Tembê, of the Tembê people in Pará state, reminded the gathering of the importance of unity. “After two years without an in-person Free Land Camp due to the pandemic, we come to this 18th edition filled with strength, bravery and resistance to not just fight and defend our rights, but also to celebrate and reconnect.

“For the sake of future generations and our wellbeing we are inspired every day to keep fighting. The expectation we have is that [we can] bring some change. More and more I believe that the Indigenous people are aware that this change is possible if we are unified.”

Wapichana added: “As an Indigenous woman in congress, it is fundamental to me that I represent the voices of other female warriors, considering the collective Indigenous rights and interests while focusing on specific agendas for women. Showing that we are capable, that we are full capable of performing our professions and occupying positions of power is extremely important to me.”

Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2022/apr/22/its-our-land-too-brazils-indigenous-peoples-make-their-voice-heard-aoe>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Tema: Terras Livre

Objetivo Geral: Compreender o texto em inglês utilizando as estratégias de leitura

Objetivos Específicos:

- 1- Utilizar a estratégia de memória: emprego de ações
- 2- analisar e raciocinar - traduzir

Planejamento:

1º momento - Pré-leitura (10 minutos): Escrever “*free land*” e pedir aos alunos que escrevam ou falem palavras relacionadas ao tópico, em inglês (se souberem) ou em português (a professora pode traduzir). Essa atividade de pré-leitura aciona os conhecimentos prévios do aluno e os familiariza com vocabulário referente ao tema do texto que será lido. Então, fazer as seguintes perguntas como *warm up*:

- a) Como uma terra pode ser considerada livre?
- b) Quais os deveres do governo com as terras indígenas e quilombolas?
- c) O que é pode ser considerada uma violação dos direitos das terras?

2º momento – Leitura (10 minutos): Entregar o texto aos alunos pedindo que escrevam as palavras cognatas e familiares em uma folha à parte. Dessa forma, empregarão ações usando técnicas mecânicas, como escrever em uma folha, para memorizar. Essa é uma outra estratégia que pode auxiliar na memorização.

3º momento - Dica gramatical (15 minutos): Serão abordados os grupos nominais em inglês. Explicar o grupo nominal dando exemplos do texto. Em inglês, os adjetivos aparecem em ordem diferente do que em português, geralmente os advérbios aparecem antes de adjetivos para modificá-los. Temos o núcleo: substantivos; e os modificadores: artigos, numerais, pronomes, advérbios, adjetivos. Tarefa: identifique o núcleo e os modificadores dos grupos abaixo:

Free Land Camp

the country's first Indigenous congresswoman

collective Indigenous rights

4º momento – Aprendendo a estratégia (20 minutos): Explicar aos alunos que uma das estratégias para memorizarmos um vocabulário da língua nova é associar palavras novas em contexto. Para isso, os participantes devem retirar do texto três grupos nominais em inglês, tentar traduzir e formar uma frase em português com eles. Feito isso, devem aplicá-los em uma frase em português.

5º momento - Utilizando a estratégia (15 minutos): Os alunos farão mais uma leitura do texto e agora deverão tentar se lembrar do significado/tradução das palavras da lição anterior e escrever no seu texto. Após isso, os alunos farão uma corrente de grupos nominais, adicionando adjetivos no grupo nominal (por exemplo, *big red apple*). Cada aluno escreve um adjetivo sobre o tema do texto, o próximo terá que adicionar mais um, e assim por diante até formar um grande grupo nominal.

6º momento - Discussão intercultural (10 minutos):

- a) O que a indígena quis dizer com “*Today we are here resisting in order to exist*”?
- b) Quão importantes são as leis territoriais para os indígenas?
- c) Qual a importância de ter um indígena como membro do congresso?
- d) Já participou ou presenciou um protesto “free land”?

Apêndice H – Encontro 5

Texto:

In the Brazilian Amazon, an Indigenous Community faces down an iron giant

The community of roughly 760 Gavião people—made up of three ethnicities—lived together in one large village in their 620 sq km reserve. The forest leading to the Tocantins river, which makes up their southern border, was largely intact.

Today, mining giant Vale’s railway cuts off access to the southernmost part of the Gavião people’s land. A dusty corridor of deforestation flanks the tracks, where trains thunder by 35 times a day, including overnight. Each train extends for 3.3 km, and carries as much as 40,000 tonnes of iron ore from Vale’s huge Carajás iron ore mines to an Atlantic port in Maranhão state.

Within the Gavião community, Vale’s attempts to compensate for damages caused by the railroad have sown dissent, fracturing a once-cohesive community into 19 villages.

Homprynti_says the trains shed dust and iron ore. Vegetation along the railway line has been razed, including mature Brazil nut trees – traditionally the Gavião’s main source of income since their first contact with non-Indigenous people – leaving only weedy grasses.

“Every time a train passes, iron ore falls into our reserve. There are no more trees [near the line], only *capoeira*”, he said.

With few footbridges, scores of people along the length of the 970-km railway have been killed while crossing the tracks. Those animals that haven’t fled because of the noise are routinely flattened, leaving little game to hunt. Walls vibrate and crack, causing dangerous living conditions, and there have been repeated reports of violent clashes between Vale-contracted security guards and locals.

Now, Vale is building another identical line in parallel, which it says will increase its transportation capacity to 230 million tonnes, from 150 million tonnes. Construction began in 2013, and nearly half of it is built along other parts of the 970-km line. Iron ore is essential for producing steel, which is fundamental for large-scale construction and industrial infrastructure, from skyscrapers to bridges.

But to build through the Mãe Maria Indigenous land again, the company needs permission from the leader of every Gavião village. And some of them – furious with how the existing line has turned their world upside down – are still refusing to give it.

“The railroad has brought all the problems we have here,” said Kátia Silene, the chief of Akrâtikatê village, one of the 19 Gavião communities in the Mãe Maria Land. “If the duplication goes ahead, there will be more noise, pushing away the animals we hunt, and more dust, polluting our rivers, killing our fishes, and affecting bee pollination.”

Vale says that: “Since 1982, Vale has maintained a permanent dialogue with the Gavião people, during the construction of the Carajás Railroad (EFC). The company maintains a specialised team, made up of anthropologists and other professionals exclusively dedicated to interacting with indigenous peoples, respecting their characteristics and current legislation.”

Silene says that although Vale has compensated them, the relationship has forced them into a dependency on cash – with which they had little experience before – and wrought irrevocable changes to their culture.

The case illustrates how the advent of extractive corporations can change Indigenous culture and create conflict — even when well-intentioned compensation and consultation guidelines are followed.

A 2017 paper found similarly negative social consequences borne out in the effects of Bolivia’s extraction sector on local Indigenous communities. [Researchers found that](#), in practice, prior consultation and company-led negotiations over compensation “have often gone hand in hand with adverse social consequences for local populations, such as the exacerbation of conflicts, the division of communities and the weakening of indigenous organisations.”

Despite her misgivings, Silene is one of the leaders that has agreed to the duplication project. Her logic is simple: The railroad has frightened away their animals, tainted their fruits; their children have bought smartphones. Her people now live like the ‘kupen’ – what the Gavião call non-Indigenous people. There is no going back to the old ways.

But other chiefs have refused.

Disponível em: <https://unearthed.greenpeace.org/2022/07/21/in-the-brazilian-amazon-an-indigenous-community-faces-down-an-iron-giant/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Tema: Direitos indígenas

Objetivo Geral: Compreender o texto em inglês utilizando as estratégias de leitura

Objetivo Específico:

1- usar a estratégia de leitura cognitiva de praticar (ler a mesma passagem com propósitos diferentes)

2- Usar fórmulas e padrões - respondendo as *wh questions*

Planejamento:

1º momento – Pré-leitura (15 minutos): Colocar a imagem do texto. Então, fazer as seguintes perguntas como *warm up*:

- a) O que a expressão do homem indica sobre a linha férrea?
- b) Por que ele estaria insatisfeito com a linha férrea?
- c) Quais as vantagens e desvantagens da linha férrea nas terras indígenas?
- d) Quais conclusões podemos tirar dessa frase: “When the first company arrived, so did capitalism”?

2º momento – Leitura (15 minutos): Antes de lerem o texto, perguntar qual o gênero e como eles o identificam. Os alunos farão três leituras do texto: Na primeira, pedir que façam uma leitura rápida, marcando as palavras cognatas e as semelhantes. Na segunda leitura rápida, os alunos farão previsões sobre o texto. Na terceira leitura, os alunos deverão procurar a tradução de até 5 palavras que não conhecem e escrever ao lado do parágrafo.

3º momento - Dica gramatical (15 minutos): Explicar aos alunos as *wh questions* e as suas funções em inglês. Escrever exemplos de perguntas e pedir que escrevam exemplos também. Explicar que, em reportagens, os jornalistas tentam deixar essas respostas a essas perguntas para deixar a reportagem mais completa, geralmente encontramos logo no primeiro parágrafo. Então, fazer um exercício de fixação gramatical sobre o uso das *wh questions*.

Exercícios: Leia o texto abaixo e responda às perguntas

My name is Kamila, I am 26 years old. I live in Pelotas. I started to study English when I was a kid because I loved to listen to music in english.

- a) What is her name?
- b) How old is she?
- c) Where does she live?
- d) When did she start to study English?
- e) Why does she study English?

4º momento - Aprendendo a estratégia (15 minutos): Explicar aos alunos que além das estratégias de memória, também podemos utilizar estratégias cognitivas na leitura. Uma delas é o simples ato de praticar naturalmente, repetindo quantas vezes forem necessárias, encontrar fórmulas e padrões na língua. Explicar que fórmulas são expressões não analisadas como *hi, hello! bye!* Já padrões têm pelo menos uma brecha que pode ser preenchida com uma palavra alternativa (*chunks*) como *"I don't know how to..., I would like to..."*. Pedir que encontrem exemplos no texto.

5º momento - Utilizando a estratégia (15 minutos): Agora que eles já conhecem as estratégias e as *wh questions*, os alunos farão uma última leitura detalhada tentando responder sobre a estrutura da reportagem: Quem, como, onde, o quê, quando, por quê e como.

6º momento - Discussão intercultural (10 minutos):

Qual a sua opinião sobre a integração de companhias nas terras indígenas?

Quais limites não podem ser ultrapassados pelas companhias?

Por que alguns indígenas do texto discordam com as construções? Você concorda com eles? Por quê?

Como o dinheiro pode mudar a cultura indígena?

Anexos**Anexo A - Entrevista de histórico de linguagem****ENTREVISTA DE HISTÓRICO DA LINGUAGEM PARA PESQUISA
COM ESTUDANTES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS****Parte 1:**

Data: _____

Participante nº: _____

Nome: _____

Sexo: () F () M () Outro: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Local de
nascimento: _____

Local de residência atual: _____

Nível de escolaridade:

() ensino superior completo () ensino superior I incompleto {.....semestre}

() Pós-graduação (mestrado ou doutorado) em curso () Pós-graduação
completa

Total de anos de educação formal (escola + universidade): _____

Ocupação atual: _____

Você tem algum diagnóstico de dificuldade de linguagem ou aprendizagem?

() Sim () Não

Se sim, de que tipo? _____

Parte 2

- 3 Qual era a sua relação com a universidade antes de ingressar?
- 4 Como a tua família e amigos enxergam a tua entrada na universidade?
- 5 Quais os critérios tu usou para escolher qual curso cursar?
- 6 Como foi a acolhida dos alunos veteranos com a tua chegada?
- 7 Quais foram as maiores dificuldades que tu encontrou quando ingressou?

Parte 3

1. De que forma a tua cultura poderia estar mais presente na universidade?
2. Tu costuma participar das manifestações culturais da tua comunidade? Se sim, fala sobre alguma delas. Se não, por quê?

Parte 4:

1. O que tu acha sobre a aprendizagem de inglês no ensino regular antes da universidade?
2. Tu acha que ter conhecimento da língua inglesa te ajudaria na universidade de alguma forma? Por quê?
3. Tu costuma ler em inglês? Se sim, quais textos?
4. Tu conhece os cursos de línguas da UFPel e/ou o programa Idiomas sem Fronteiras? Se sim, já participou?

Parte 5

1. Qual língua tu considera a tua língua materna? (Se considera que tem duas línguas maternas, diga as duas)

2. Tu teve contato com outra(s) língua(s) durante a infância? Se sim, qual/quais?

3. Tu estuda/já estudou outra língua além de português? Se sim, quais?

4. Tem conhecimento de outra língua, mesmo que sejam somente poucas palavras?

5. Onde e como tu aprendeu a(s) língua(s) que conhece?

6. Com quantos anos começou a aprender português?

7. Com quantos anos começou a aprender inglês?

8. Com quantos anos começou a aprender a terceira língua (se for o caso)?

9. A leitura contribuiu para a aprendizagem do inglês? Se não, diga o que contribuiu.

10. A leitura contribuiu para a aprendizagem do português? Se não, diga o que contribuiu.

11. Tu já fez curso de línguas? Se sim, por quanto tempo?

Parte 6

1. Qual língua tu usa em casa? Por quê?

2. Qual língua tu fala com os amigos? Por quê?

3. Qual língua tu usa no trabalho/universidade? Por quê?

4. Qual língua tu escreve e lê? Por quê?

5. Qual língua tu escuta música/ vê filmes?Por quê?

6. Com qual língua tu xinga?Por quê?

7. Quanto ao inglês, com que frequência tu :

- a) fala com a tua família:
- b) fala com amigos:
- c) fala no trabalho/universidade
- d) lê
- e) escreve
- f) escuta música
- g) assiste a filmes
- h) xinga

8. Quanto ao português, com que frequência tu :

- a) fala com a tua família:
- b) fala com amigos:
- c) fala no trabalho/universidade
- d) lê
- e) escreve
- f) escuta música
- g) assiste a filmes
- h) xinga

9. Quanto à terceira língua com que frequência tu:

- a) fala com a tua família:
- b) fala com amigos:
- c) fala no trabalho/universidade
- d) lê
- e) escreve
- f) escuta música
- g) assiste a filmes
- h) xinga

10. Quanto tempo tu usa inglês diariamente?

11. Quanto tempo tu usa português diariamente?

12. Quanto tempo tu usa a terceira língua diariamente?

Parte 7

- 1) Qual o nível de proficiência que tu considera ter na leitura em inglês?
- 2) Qual o nível de proficiência que tu considera ter na leitura em português?
- 3) Qual o nível de proficiência que tu considera ter na leitura na terceira língua (se for o caso?)

Parte 8

1. Na tua opinião, português e inglês são muito ou pouco semelhantes? Por quê?

Parte 9 (se a/o participante usar duas línguas)

1. Qual língua tu prefere falar em casa? Por quê?

2. Qual língua tu prefere falar na comunidade? Por quê?

3. Qual língua tu prefere falar no trabalho? Por quê?

4. Tem alguma outra informação que tu ache importante sobre a aprendizagem ou o uso das suas línguas?

Anexo B – Parecer circunstanciado da CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes indígenas e quilombolas: uma abordagem intercultural

Pesquisador: Kamila Mendes da Silva

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 58081022.2.0000.5317

Instituição Proponente: Centro de Letras e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.734.933

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram obtidas das Informações Básicas do Projeto (arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905104.pdf, gerado em 10/06/2022 na Plataforma Brasil).

INTRODUÇÃO

Além de terem que se adaptar às novas condições sociais, muitos alunos quilombolas e indígenas podem também encontrar dificuldades linguísticas e acadêmicas como a leitura e escrita de textos, muito cobradas na graduação e na pós-graduação. A dificuldade com a leitura de textos acadêmicos, que, dependendo do curso, também estão escritos em língua inglesa, é justamente um dos motivos relatados pelo estudante indígena e quilombola que o levam a desistir dos cursos tanto da graduação quanto da pós-graduação. O ensino básico não só de estudantes indígenas e quilombolas aborda de forma muito simples e precária o ensino de inglês, desse modo, os alunos chegam à universidade com pouca ou nenhuma proficiência. Se tivessem uma melhor proficiência em língua inglesa os alunos não teriam dificuldades para ler e produzir textos nesta língua, logo, teriam uma melhor experiência acadêmica. Existem programas como o Idiomas sem fronteiras (ANDIFES, 2021) e cursos de extensão na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que ensinam inglês gratuitamente para a comunidade em geral, não só a acadêmica, com o objetivo de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br