

LETRAMENTOS ACADÊMICOS, JUSTIÇA EPISTÊMICA E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA

LITERACIDADES ACADÉMICAS, JUSTICIA EPISTÉMICA Y POLÍTICAS DE RETENCIÓN EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

ACADEMIC LITERACIES, EPISTEMIC JUSTICE, AND RETENTION POLICIES FOR
INDIGENOUS HIGHER EDUCATION

Lilian Abram dos Santos*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Este artigo aborda, inicialmente, a configuração atual do ensino superior para estudantes indígenas no Brasil, para, em seguida, destacar pontos em comum e os principais desafios nas políticas de permanência com foco em linguagem nas universidades brasileiras. A partir da docência em uma disciplina de letramentos acadêmicos, procuro estabelecer um diálogo com outras políticas de permanência com foco na linguagem, pautando as relações entre letramentos dominantes e conhecimentos não hegemônicos. Na última seção deste texto, narro e analiso uma prática de letramento acadêmico, que teve como objetivo principal promover uma pequena brecha de justiça epistêmica ao incluir conhecimentos produzidos por jovens lideranças do Movimento Indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior indígena. Letramentos acadêmicos. conhecimentos não hegemônicos. Movimento Indígena.

RESUMEN: Este artículo aborda inicialmente la configuración actual de la educación superior para estudiantes indígenas en Brasil, luego destaca puntos comunes y principales desafíos en las políticas de retención enfocadas en el lenguaje en las universidades brasileñas. Basándome en la enseñanza en una disciplina de literacidades académicas, busco establecer un diálogo con otras políticas de retención enfocadas en el lenguaje, considerando las relaciones entre las literacidades dominantes y el conocimiento no hegemónico. En la última sección de este texto, narro y analizo una práctica de literacidad académica que tuvo como objetivo

* Professora do Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, e do Percurso Formativo Intercultural para Ingressantes pelo Vestibular Indígena, Unicamp. Esta pesquisa é realizada no âmbito do projeto Letramentos em curso: letramentos acadêmicos e permanência no ensino superior indígena, coordenado por mim, e financiado pela Unicamp/Funcamp (convênio 87/23). E-mail: abram@unicamp.br.

promover una pequeña apertura de justicia epistémica al incluir conocimientos producidos por jóvenes líderes del Movimiento Indígena.

PALABRAS CLAVE: Educación superior indígena. Literacidades académicas. Conocimientos no hegemónicos. Movimiento Indígena.

ABSTRACT: This article initially addresses the current configuration of higher education for indigenous students in Brazil, then highlights common points and main challenges in retention policies focusing on language in Brazilian universities. Based on teaching in a discipline of academic literacies, I seek to establish a dialogue with other language-focused retention policies, considering the relationships between dominant literacies and non-hegemonic knowledge. In the final section of this text, I narrate and analyze an academic literacy practice that aimed to promote a small opening of epistemic justice by including knowledge produced by young leaders of the Indigenous Movement.

KEYWORDS: Indigenous higher education. Academic literacies. Non-hegemonic knowledges. Indigenous Movement.

1 INTRODUÇÃO

A presença de estudantes indígenas no Ensino Superior vem se revelando, desde a primeira década dos anos 2000, um campo emergente de pesquisa acadêmica, que desperta interesse das diferentes áreas do conhecimento, como Antropologia, Educação, Sociologia e Linguística Aplicada. De modo geral, os assuntos abordados com mais frequência por essas pesquisas são políticas de ingresso e permanência, encontro de saberes, interculturalidade, pluriépistemologias, letramentos e os impactos da diversidade na universidade, com foco predominante na perspectiva dos estudantes indígenas acerca dos desafios enfrentados em relação aos sentimentos de pertencimento, à reelaboração de identidades, à luta pela presença e reconhecimento de seus saberes, práticas comunicativas e sistemas de conhecimento não hegemônicos na paisagem, majoritariamente monocultural e monolíngüística, que ainda caracteriza as universidades brasileiras.

O crescimento das pesquisas vem acompanhando o aprimoramento das políticas de Ações Afirmativas implementadas pelas universidades públicas brasileiras, direcionadas ao ingresso e permanência dos povos indígenas, anteriores e posteriores à Lei 12.711 (2012). Algo em comum à maioria dessas pesquisas é seu caráter territorializado, apresentando contextos de investigação bem definidos e universidades nomeadas, o que permite ao grupo de pesquisadoras interessadas o conhecimento mais aprofundado de experiências localizadas (ao longo do artigo, mencionarei algumas dessas pesquisas).

Diante desse caráter contextualizado das pesquisas e das poucas redes que congregam o conhecimento já acumulado sobre o tema, nem sempre chegamos facilmente a dados quantitativos muito precisos. Contudo, temos um panorama que revela um aumento considerável, nos últimos 20 anos, do número de indígenas matriculados em universidades públicas e privadas, em cursos regulares ou interculturais, presenciais ou a distância, com ingresso por vestibulares universais ou processos seletivos diferenciados.

O crescimento do número de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior (IES) segue o aumento de ingressantes no ensino superior como um todo, observado nas últimas duas décadas, o que pode ser interpretado como decorrente, em parte, da ampliação das universidades federais (Reuni); da criação de diversos cursos de licenciaturas interculturais, específicas para a formação de professores indígenas; da implantação de Ações Afirmativas; da Lei de Cotas e do Programa Universidade para Todos (Prouni). Reportagem do G1 informa que o aumento de matrículas de estudantes indígenas no ensino superior foi de 374%, para a série histórica 2011-2021 (Santos, 2023). A reportagem publicada em maio de 2023, baseada nos dados do ano base de 2021, do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e do Censo Demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, notifica que havia 46.252 estudantes indígenas matriculados nas IES. Medaets, Arruti e Longo (2022), apoiados nos mesmos instrumentos da reportagem do G1, demonstram que houve aumento do número de estudantes indígenas em todos os níveis da educação básica, e que o maior número de estudantes indígenas, no nível superior, está matriculado em IES privadas, o que está de acordo com a tendência nacional registrada pelo Inep. O Material de Divulgação do Censo da Educação Superior de 2022, do Inep (Instituto Nacional..., 2023a) mostra que a totalidade de matrículas de ingressantes em cursos presenciais de graduação vem diminuindo desde 2014, com exceção para o ano de 2022.

Ainda de acordo com a planilha que sintetiza as matrículas e cruza os dados de cor/raça (Instituto Nacional..., 2023b), foram computadas aproximadamente 44 mil matrículas de pessoas indígenas em universidades, faculdades e centros universitários federais, estaduais, municipais, públicas, privadas com e sem fins lucrativos, e nos institutos federais. Levando-se em conta o campo “não dispõe da informação”, pode-se interpretar que esse montante equivale ao mínimo, podendo ser bem superior o número de indígenas matriculados em IES. Importa mencionar que o último Censo do IBGE registrou aumento da população indígena na última década e maior número de indígenas residindo em moradias urbanas.

Outra distinção que recebe atenção nas pesquisas acadêmicas é a do tipo de curso de graduação para onde vão as matrículas. Nas universidades públicas, que é o contexto mais pesquisado, temos os cursos exclusivos para a formação superior de professores indígenas e os cursos regulares¹. As pesquisas têm utilizado a expressão “cursos regulares” para designar cursos de graduação amplamente ofertados e para os quais, através de políticas afirmativas, as universidades reservam ou suplementam vagas específicas para indígenas. O acesso a essas vagas ocorre por via de vestibulares/processos seletivos diferenciados e específicos ou de vestibulares universais, como o Enem, por exemplo. Os cursos específicos para a formação de professores indígenas são, comumente, nomeados de licenciaturas interculturais ou licenciaturas indígenas, e muitos deles ainda são apoiados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). O ingresso às licenciaturas ocorre através de processos seletivos e próprios a cada instituição.

A exposição acima, que organiza o ensino superior em duas experiências – cursos regulares e licenciaturas – exclui um debate antigo, mas recentemente retomado pelo Movimento Indígena, Ministério dos Povos Indígenas e MEC, sobre a criação de uma universidade indígena. Ao contrário de muitos outros países, o Brasil ainda não tem uma universidade criada e gerida por organizações indígenas. Na tipologia organizada por Mato (2018) para os tipos de cursos, programas e IES com estudantes indígenas, o autor enumera universidades ou instituições de ensino superior indígenas ou interculturais nos EUA, Canadá, Nova Zelândia, Noruega, Colômbia, Equador, Bolívia, Nicarágua, Guatemala e México. São IES com desenhos institucionais e curriculares diversos, que têm em comum parte de sua gestão ser conduzida por organizações indígenas e ter reconhecimento do Estado, estando inseridas no sistema de educação dos respectivos países.

As configurações administrativas, institucionais e pedagógicas de ensino superior para indígenas são variadas e complexas, no Brasil e no mundo, porque se conectam com a história do projeto colonial como um todo e, especialmente, com as estratégias de subjugação dos povos pelos critérios de raça, cultura e religião, organizadas em instituições (dentre elas, escolas e universidades), que fundamentam o sistema colonial-moderno (Mignolo, 2003).

Mato (2018) resume as experiências de ensino superior com, para ou por indígenas, deslocando-as da explicação unicamente pedagógica:

Para compreender adequadamente sua situação contemporânea é necessário ter em mente que seu desenvolvimento está associado a processos políticos e sociais de alcance mundial que levam mais de meio século de desenvolvimento na direção – digamos – humanitária e “progressista” que conhecemos; e que estes, por sua vez, são o resultado de processos mais antigos que têm suas raízes na expansão europeia em escala mundial, a colonização da América, África, Ásia e Oceania, e a construção da chamada “modernidade”. Não é necessário nem possível analisar esses processos de longa data neste texto, mas não devemos perder de vista que o campo em questão tem essa densidade histórica, e que as tendências observadas não são simplesmente conjecturais, nem tampouco relacionadas com o campo da Educação Superior. (Mato, 2018, p.32).

Cada uma das duas modalidades de experiência de ensino superior vigentes no Brasil irá requerer práticas interculturais muito próprias, pois colocam em diálogo sistemas de conhecimentos, com matrizes epistêmicas distintas e hierarquicamente posicionadas. Nas melhores hipóteses, a interculturalidade será uma habilidade almejada também por parte de docentes e da instituição, pois, como nos lembra Walsh (2009), as habilidades para a interculturalidade crítica são aprendidas na base comunitária dos movimentos

¹ A Faculdade Indígena Intercultural - Faindi, da Unemat, criou o bacharelado em Enfermagem Indígena Intercultural. O primeiro processo seletivo ocorreu em 2023, com início no segundo semestre do mesmo ano.

sociais frente à ordem colonial. As particularidades institucionais, pedagógicas e curriculares das licenciaturas interculturais e dos cursos regulares impactarão, cada uma a seu modo, como serão desenhadas as políticas de acesso e permanência. Do mesmo modo, cada uma dessas modalidades irá propor modos diferentes de reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais e interculturais dos povos indígenas, em face aos conhecimentos científicos. Esse é o ponto ao redor do qual este texto será conduzido.

Nos debates acadêmicos por uma desconstrução decolonial dos saberes, a linguagem e as práticas de linguagem nem sempre são prioridades. A comunicação e a produção de conhecimento, na academia, continuam a ser feitas em línguas europeias e, cada vez mais, a internacionalização faz a balança pender mais para o inglês. Uma outra consequência importante da produção escrita de conhecimento ocorrer através das línguas europeias é a remoção da autoridade epistêmica dos falantes das línguas indígenas, no caso analisado neste artigo. A constatação dos limites da produção de conhecimentos em outras línguas e suas consequências para o fortalecimento de outras epistemologias leva a uma preocupação profunda com a promoção de justiça epistêmica, revertendo a exploração e exclusão epistêmicas e sociais históricas (Stroud; Kerfoot, 2021).

Tendo feito esses esclarecimentos gerais a respeito da presença de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior, passo a refletir a respeito das políticas de permanência para estudantes indígenas em cursos regulares. A partir da minha docência em uma disciplina de letramentos acadêmicos, procuro estabelecer um diálogo com outras políticas de permanência com foco na linguagem, pautando as relações entre letramentos dominantes e conhecimentos não hegemônicos. Na última seção deste texto, narro e analiso uma experiência docente de letramento acadêmico, realizada em um programa de apoio à permanência de estudantes indígenas em cursos regulares na Unicamp, que teve como objetivo principal promover uma pequena brecha de justiça social diante dos apagamentos produzidos pela prática de uma educação colonial.

2 ACESSO, PERMANÊNCIA E A RELAÇÃO COM CONHECIMENTOS INDÍGENAS

É comum a todos os estudos lidos durante minhas pesquisas sobre a presença indígena no ensino superior, o reconhecimento do ingresso às universidades como um direito dos povos indígenas, alcançado na continuidade da luta histórica pelos direitos relativos a uma educação específica e diferenciada, à garantia territorial e à saúde de qualidade². Contemporaneamente, a agenda do Movimento Indígena contempla questões relacionadas ao acesso e à permanência na educação superior, tendo incluídas as pautas de criação de licenciaturas interculturais, reserva ou suplementação de vagas em cursos de graduação, processos seletivos diferenciados para ingresso, auxílios financeiros na forma de “bolsas”, contratação de docentes indígenas e reconhecimento acadêmico de saberes indígenas.

Decorrente das primeiras iniciativas de políticas afirmativas, ocorreu, em 2004, o seminário *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil* (Barroso-Hoffman; Souza Lima, 2007), com a participação de diversas lideranças indígenas pautando os desafios de ingresso e permanência em duas possibilidades de ensino superior, como já mencionado anteriormente:

Há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior. Uma simples pesquisa em sites e jornais do início dos anos 2000 mostra os dois caminhos: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil. (Barroso-Hoffman; Souza Lima, 2007, p.171).

Barroso-Hoffman (2005, p. 9-10) reconhece o ingresso no ensino superior como uma ação do movimento indígena em busca de mais um “espaço de afirmação e as universidades como aliadas, na perspectiva de um possível empoderamento.” Pesquisadores como Paladino (2012) e Barroso-Hoffman (2005) destacam duas motivações distintas que descrevem os anseios pelo ingresso no

² Há vasta bibliografia sobre os caminhos da Educação Escolar Indígena no Brasil. Diante das limitações próprias a este texto, tratarei diretamente da presença indígena no Ensino Superior e recomendo a leitura dos seguintes textos: Munduruku (2012); Grupioni (2008); Abram Dos Santos (2011) para melhor entendimento da educação básica.

ensino superior: a busca pela realização de um desejo individual de ascensão pessoal e profissional e a participação em um projeto coletivo de sustentabilidade e fortalecimento do território e modo de vida indígena.

Segundo Barroso-Hoffman, duas interpretações eram possíveis, naquele momento, para os envolvidos com o ensino superior indígena, havendo entre elas:

[...] uma clivagem, conforme mencionado, entre a perspectiva de acesso universal ao ensino superior, privilegiando o direito à ascensão social e individual independentemente do compromisso dos estudantes com seus povos, e uma outra, em que se destaca a promoção do acesso de indivíduos diretamente engajados nos projetos societários de povos e coletividades. (Barroso-Hoffman, 2005, p. 7).

O entendimento de cada uma das perspectivas que leva ao ingresso resultará em políticas públicas de permanência mais ou menos interculturais, pois, planejar ações de permanência para estudantes indígenas que desejam atuar na coletividade é pensar políticas que incluem, além de seus corpos, seus saberes e línguas ancestrais. Quando falamos de permanência, estamos considerando um conjunto bastante amplo e diverso de ações relacionadas tanto ao apoio material – alimentação, moradia e bolsas – quanto ao apoio pedagógico, como acolhimento linguístico, cultural e afetivo.

Paladino (2012), a partir de entrevistas com estudantes indígenas do ensino superior, relacionou alguns problemas centrais para a permanência. Foram apontadas questões relacionadas a auxílio financeiro, como a falta de garantia de bolsas e seus baixos valores; questões relacionadas aos componentes pedagógico, cultural e epistêmico, tais como dificuldades com as práticas comunicativas acadêmicas, com os modos de construção e disseminação do conhecimento acadêmico, com os novos modos de socialização, com o despreparo de docentes e estudantes para lidar com a diferença, gerando práticas preconceituosas e racistas. Além desses, desafios relativos a questões burocráticas e administrativas também foram mencionados.

Podemos perceber que os desafios impactam, diretamente, a qualidade e o tempo de permanência na universidade. De acordo com os/as estudantes escutados/as pela pesquisadora, políticas de acesso não foram consideradas suficientes:

Entre os estudantes indígenas entrevistados houve acordo em assinalar que as universidades têm se modificado pouco no sentido de adequar conteúdos, programas e metodologias ou de criar novos cursos ou disciplinas acordes com as realidades dos povos indígenas e com suas necessidades e demandas. Eles avaliam que, até hoje, a principal ação das universidades tem como objetivo equilibrar as desigualdades no acesso, mas pouco tem sido feito para mudar a filosofia e pedagogia individualista promovida neste âmbito. (Paladino, 2012, p. 190).

Opinião semelhante é expressa por Luciano (2009), antropólogo do povo Baniwa e um dos primeiros indígenas a acessar o ensino superior:

Observa-se que os primeiros acadêmicos indígenas ensaiam uma apropriação cautelosa dos instrumentos metodológicos e conceituais das disciplinas acadêmicas, mas nota-se também um desencontro de perspectivas epistemológicas entre a racionalidade dos saberes indígenas e a racionalidade dos conhecimentos ditos científicos, de difícil equação sem uma mudança nas bases normativas e epistêmicas das disciplinas e da instituição. Diante disso, urge pensar em novas metodologias e epistemologias, no âmbito da organização disciplinar, capazes de implementar processos efetivos de diálogos interculturais no âmbito da produção e transmissão de conhecimentos que superem definitivamente o processo de colonização técnico-científica. (Luciano, 2009, p. 32).

Tanto os relatos compilados por Paladino quanto a explicação de Luciano, acerca das experiências indígenas na universidade, convergem para a reflexão sobre os limites e as possibilidades da implementação efetiva da interculturalidade no que diz respeito às relações entre matrizes epistemológicas indígenas e não indígenas, nos currículos e programas das disciplinas acadêmicas. A presença indígena no ensino superior reforça a pauta do multiculturalismo e os desafios da gestão da diversidade e da diferença no espaço universitário. Nesse ponto, recordamos com Tubino (2004) e Walsh (2009) das distinções conceituais entre as abordagens funcional e crítica dos termos multiculturalismo e interculturalidade.

Tubino afirma que o longo processo colonial de constituição de identidades nacionais ocultou as diferenças culturais e produziu a falsa ideia de homogeneidade linguística e cultural das nações. Em contrapartida, na fase atual da globalização, povos indígenas, através de suas organizações, têm colocado para as políticas públicas o desafio da interculturalidade de uma perspectiva crítica ou “desde abaixo” (Walsh, 2009). Na América Latina, a concepção crítica de interculturalidade ganha corpo, a partir da década de 1970, nas lutas por uma educação escolar indígena intercultural, mobilizadas pelo Movimento Indígena, em resposta às práticas pedagógicas assimilacionistas e ao bilinguismo de transição, os quais tinham como propósito a diminuição dos espaços de uso das línguas indígenas e a deslegitimação dos regimes próprios de conhecimentos indígenas. A interculturalidade, portanto, que é germinal na constituição de uma educação básica escolar indígena, vai se ampliando para tocar outras dimensões das relações com os diversos setores da sociedade brasileira.

No Brasil, atualmente, temos visto o Movimento Indígena desempenhar um importante papel na construção da democracia ao relacionar suas pautas a de outros agentes sociais, sobretudo aquelas que relacionam questões fundiárias aos avanços da crise climática, que atingirá a todos. Essa atuação no cenário contemporâneo (inter)nacional lança luz às relações interculturais historicamente vivenciadas pelos indígenas, e, em decorrência, chama a atenção para saberes diversos que compõem as matrizes de conhecimentos não hegemônicos. Saberes esses que são excluídos, sistematicamente, dos espaços institucionais pedagógicos, apesar de sua contemporaneidade para explicar complexos problemas socioambientais. Dessa forma (e de muitas outras mobilizadas pelos povos indígenas), a interculturalidade praticada pelos atores indígenas pretende atuar como “ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas.” (Walsh, 2009, p. 23).

Walsh e Tubino insistem que a interculturalidade gestada e praticada pelos povos indígenas na América Latina é uma resposta aos processos de institucionalização das relações de poder, coloniais e assimétricas, porque ela se constitui como um projeto de sobrevivência dos povos originários. Sua dimensão crítica está no fato de ser um projeto de sobrevivência, que envolve as dimensões políticas, culturais e epistêmicas. A ideia contida na atuação social intercultural do Movimento Indígena é a da (re)existência de seres, saberes e territórios, pois, como nos questiona Krenak (2018, p. 15) “[...] que seleção sobrenatural é essa que nós decidimos quais saberes que valem e quais os que não valem? Qual o repertório que é eletivo para constituir uma comunidade bacana e qual repertório a gente deve apagar porque não interessa ao mercado?” Ou, como escreve Krenak em outro momento desse mesmo texto, quais rios devem viver e quais devem morrer?

É pela oposição à interculturalidade criada pelos povos originários como um projeto político e epistêmico de sobrevivência que autores como Walsh, Tubino e Candau (2009) enxergam a existência de uma abordagem funcional das relações interculturais e do multiculturalismo. Tal abordagem é operacionalizada pela lógica da tolerância e da inclusão da diferença na estrutura de relações de poder já existentes. A inclusão, por essa perspectiva, acaba por invisibilizar os problemas sociais decorrentes da estrutura econômica excludente (Tubino, 2004), perpetua “práticas e pensamentos racializados e excludentes”, e controla possíveis conflitos de fundo étnico (Walsh, 2009, p. 24). Tendo como pressuposto que a interculturalidade crítica é uma tarefa intelectual e prática (Tubino, 2004), entendemos que os modos crítico e funcional pelos quais a interculturalidade é desempenhada se cruzam em episódios de dissenso e consenso, ao longo das tomadas de decisões que elaboram políticas públicas. Para Candau (2009, p. 5), “[...] esta é a principal tensão presente no debate sobre as relações entre interculturalidade e educação hoje na América Latina e atravessa todas as demais.”

Em recente conferência, Luciano (2023) argumentou que a vida acadêmica é uma das dimensões para a autonomia emergente dos povos indígenas, e que o ingresso nas universidades é parte da retomada da perspectiva de futuro dos jovens indígenas. Em resposta à minha pergunta sobre quais seriam os desafios relativos à autonomia dos indígenas na vida acadêmica, Luciano respondeu que os desafios da próxima década dizem respeito à “permanência pedagógica” e ao “acolhimento epistêmico” porque as relações entre indígenas e não indígenas no meio universitário ainda são pautadas pela lógica da integração. Os grandes desafios são os saberes indígenas passarem a compor a matriz epistemológica da universidade, a reelaboração de currículos e a criação de disciplinas, porque restringir a experiência universitária ao domínio dos códigos dos “brancos” seria “aculturação”, nas palavras do conferencista.

Novamente, percebe-se que os elementos cruciais para a presença e permanência no ensino superior tocam os modos como os conhecimentos indígenas são reconhecidos em relação aos saberes científicos, ocidentais ou acadêmicos, para usarmos três caracterizações recorrentes na literatura. O “ensimesmamento” da universidade e a centralidade dada aos conhecimentos por ela produzidos (Krenak, 2018) vem sendo um tópico recorrente nas pesquisas que tocam, de modo mais ou menos direto, a presença indígena na universidade. Em sua dissertação de Mestrado, a atual deputada Célia Xakriabá relatou que fazer o Mestrado Profissional em Sustentabilidade a levou a praticar a interlocução entre bases epistêmicas diferentes:

Esta interlocução traz consigo uma tarefa desafiadora, que é contribuir para o processo de descolonização dos conhecimentos perpassados também no meio acadêmico. É importante reconhecer o crescente protagonismo de acadêmicos e anciões indígenas, que cada vez mais deixam de ocupar apenas o lugar de objetos de pesquisa para se tornarem produtores de conhecimento de nossas comunidades, reafirmando a importância do pertencimento étnico como *locus* para produção de outras epistemologias. Ocupar, marcar e demarcar o espaço no meio acadêmico é sem dúvida uma ferramenta de luta, além de nos empoderar nesse espaço de diálogo onde os saberes se encontram. (Corrêa, 2018, p. 56).

No centro da crítica elaborada por Célia Xakriabá está um exemplo de interculturalidade praticada desde a perspectiva indígena, através da qual se constata que o ingresso de indígenas em cursos de graduação e pós-graduação transforma o status dos saberes ancestrais, pois pessoas indígenas passam de objeto para produtores de conhecimento. Não porque antes não produziam conhecimento, evidentemente, mas porque, agora, produzem onde a legitimidade é chancelada pelo “não indígena”. O inverso também é verdadeiro: a presença indígena transformará a universidade, através da criação de novos cursos, novas disciplinas, novas metodologias, como já vem ocorrendo em algumas universidades e, predominantemente, naquelas em que a presença indígena está fortemente vinculada às licenciaturas interculturais.

Prada e López (2012) argumentam que é preciso contemplar os saberes indígenas na universidade sem deslocá-los de seus lugares de enunciação, socioculturalmente situados, trazendo, portanto, a discussão da interculturalidade para a dimensão metodológica. Os autores sugerem que esse exercício será uma virada metodológica na produção do conhecimento, pois não se trata de abordar os conhecimentos tradicionais indígenas somente pelo seu conteúdo ou por seus desdobramentos, isolando-os de suas práticas comunicativas de origem. Tomar os conteúdos de modo isolado e deslocalizado de seus lugares de enunciação seria um exemplo de interculturalidade funcional. Para os autores

El desafío intercultural de la educación superior consiste, entre otras cosas, en reconocer esas metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal con otras estrategias que tradicionalmente la universidad ha utilizado para producir y comunicar los conocimientos de los cuales se ha ocupado. (Prada; López, 2012, p. 19).

Diretamente relacionadas à presença de conhecimentos indígenas, à agência indígena para que essa presença se efetive e às possibilidades de uma pedagogia intercultural no ensino superior estão as políticas de permanência com foco na educação linguística de universitários indígenas. É sobre elas que discutirei nas duas próximas seções deste artigo.

3 PERMANÊNCIA E LINGUAGEM

Disciplinas abordando letramentos e letramentos acadêmicos para estudantes universitários indígenas vem sendo ofertadas em universidades brasileiras, como ações de permanência destinadas à educação linguística, formuladas a partir da percepção de agentes institucionais da necessidade desse público recém ingressante no ensino superior. Tais ações fazem parte de um conjunto maior das políticas afirmativas institucionais para a permanência.

Ações de permanência com foco em linguagem e/ou epistemologia são objeto de pesquisa de uma emergente área de estudos, que investiga o ingresso, a qualidade e os desafios da permanência indígena no ensino superior público, a partir de referenciais teóricos de diferentes áreas disciplinares, como Antropologia (Amado, 2016; Lisboa, 2017; Dal Bó, 2018; dentre outros), Educação e Ações Afirmativas (Barroso-Hoffman, 2005; Barroso-Hoffman; Souza Lima, 2007; Paladino, 2012; Mello; Reyes, 2020; dentre outros) e

Linguística Aplicada (Zavala, 2010, 2011; Neto, 2012; Dilli, 2013; Morelo, 2013; Sito, 2018; Ponso, 2018; Nascimento, 2019; Marques, 2020; Carvalho; Schlatter, 2022, dentre outros). Todas essas pesquisas utilizam como recorte histórico a criação de políticas universitárias de Ações Afirmativas, muitas delas anteriores à Lei de Cotas de 2012, iniciando, portanto, suas investigações a partir do início dos anos 2000, quando as primeiras universidades lançam seus programas. Em 2012, o governo federal decretou a Lei 12.711 (Lei de Cotas) e estabeleceu o prazo de quatro anos para que as universidades e institutos federais criassem políticas de reserva e distribuição de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e entre pretos, pardos e indígenas. Universidades estaduais estabeleceram suas próprias políticas de ações afirmativas em diferentes momentos, anteriores ou posteriores ao ano de 2012.

A partir da leitura desses trabalhos, percebo uma confluência entre disciplinas de letramentos acadêmicos, políticas de permanência e demandas dos estudantes indígenas, como as diagnosticadas por Paladino (2012), ou os desafios mencionados por Luciano (2009) e Corrêa (2018). Dois dos pontos de contato que merecem ser mencionados aqui são, primeiramente, um movimento realizado pelas docentes das disciplinas na direção de incluir práticas de letramentos não dominantes e que escapam da noção de simples transferência de práticas letradas de um grupo dominante a outro (Street, 2014). O segundo ponto de encontro é a requisição, cada vez mais constante, pela presença de conhecimentos, sabedores, intelectuais e docentes indígenas nas universidades. Essa requisição é relatada nas pesquisas acadêmicas, e, igualmente, é feita em reuniões com discentes indígenas e em encontros menores, realizados pelos coletivos universitários.

Pesquisas sobre a presença de estudantes indígenas em cursos regulares, realizadas em universidades do Rio Grande do Sul (Dilli, 2013, Morelo, 2013; Ponso, 2018; Carvalho; Schlatter, 2022); Roraima (Lisboa, 2017), Mato Grosso do Sul (Amado, 2016), dentre muitas outras pesquisas e universidades, demonstram desafios muito semelhantes entre si no que diz respeito aos letramentos e suas perspectivas por parte dos diferentes atores envolvidos. Verificou-se que ainda é bastante presente (e eficiente) nas universidades, a perspectiva de que o letramento acadêmico envolve a aprendizagem de habilidades técnicas, desconsiderando suas dimensões ideológica e cultural, presentes em quaisquer práticas sociais. A crença em que disciplinas de ensino de leitura e escrita acadêmicas oferecem ferramentas para a autonomia e emancipação dos subalternizados retira do debate o componente intercultural: práticas de socialização diferentes estão articuladas a modos de construção do conhecimento, baseados em bases epistemológicas próprias, e localmente situadas, por isso, Luciano (2023) apontou o “acolhimento epistêmico” como uma das pautas prioritárias da próxima década.

Street (2014), ao pesquisar experiências interculturais de letramentos, defendeu que as práticas letradas estão intimamente ligadas às dimensões epistêmicas e ideológicas dos envolvidos e, por isso, contestou a possibilidade do letramento como transferência de técnicas e habilidades de um contexto cultural para outro:

[P]ara aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade. (Street, 2014, p. 31).

Segundo a interpretação de Street (2014), as habilidades técnicas, linguísticas e discursivas não são suficientes para a adequada compreensão e produção das práticas sociais associadas à escrita em um novo contexto porque não estão desassociadas do nível epistemológico dos letramentos. A mobilização de conceitos, a referência e refutação de autores e textos, a impessoalidade, a separação absoluta entre sujeitos e objetos, o gosto pela linearidade lógica são marcas que revelam a episteme produtora desses modos de construção do conhecimento acadêmico. Muitas vezes, é o componente estrutural das línguas que é percebido como porta de entrada para a compreensão mais profunda desses modos, histórico e socialmente referenciados, de construção do conhecimento científico. Diretamente relacionadas à ideia de letramento que prescinde de sua dimensão contextual, estão as separações da ciência moderna entre corpo e mente, razão e emoção, sentir e pensar, sagrado e humano, humano e não humano elaboradas desde o século XVI e consagradas pelo Positivismo, as quais estão na base da “fissura ontológica entre a razão e o mundo”

(Lander, 2005, p.9), que define a universalidade de um conhecimento porque construído de modo descorporificado e descontextualizado.

Zavala (2010), linguista e educadora com vasta experiência na educação linguística em contexto quéchua (Peru), defende que compreensão e produção de textos acadêmicos demandam aspectos que vão além do componente linguístico das línguas. Sua experiência como pesquisadora e formadora comprova que estudantes quéchuas universitários com fluência comprovada na língua castelhana não estão livres das dificuldades com os textos acadêmicos, pois o letramento “[...] é um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir o conhecimento” (p.81). A autora desenvolve seu argumento a partir do acompanhamento das relações que uma estudante quéchua vai desenvolvendo com a leitura e escrita acadêmica e nos mostra como se dá, por sua parte, a compreensão das características canônicas da escrita acadêmica. A estudante percebe o quanto essas características são desconhecidas e diferentes de outros modos de conhecer; entende a função do jogo de vozes, as funções da impessoalidade em oposição à “carga afetiva” do discurso com o qual está habituada; descreve a investigação científica a partir de um ponto de vista neutro e distanciado do que está sendo pesquisado como “a escrita acadêmica é ninguém”; interpreta a lógica sintética e repleta de conectivos do texto acadêmico como uma estratégia de organização muito diferente das que são mobilizadas em sua língua ancestral.

Ao trazer o entendimento de sua estudante, Zavala (2010) procura enfatizar que o letramento está fortemente vinculado à nossa identidade porque toca nossos modos de sentir. Do mesmo modo, segundo a autora, o letramento está intimamente associado à nossa identidade e subjetividades porque está vinculado “a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo” (p. 81). A participante da pesquisa de Zavala relatou que aderir às formas escritas próprias do letramento acadêmico é um gesto carregado de conflito para ela, porque a coloca diante do receio de se distanciar de suas origens à medida que se apropria das formas da escrita acadêmica. Os modos de conhecer aprendidos com sua família e seus ancestrais são colocados em confronto com os modos acadêmicos porque foram historicamente subalternizados.

O cuidado com a identidade é um tema trazido por Célia Xakriabá, em sua dissertação, ao tratar a presença na universidade como mais uma ferramenta de luta:

Nós estudantes indígenas temos um grande desafio, responsabilidade de renovar as estratégias de luta e resistência, uma das resistências é não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico, precisamos ainda como uma flecha certa indigenizar os lugares que ocupamos. (Corrêa, 2018, p. 102).

É inegável a importância de nós, docentes de disciplinas voltadas à permanência de estudantes indígenas, escutarmos, a fim de compreendermos, os significados da expressão “desbotamento de nossa identidade”. O quanto a identidade de um/a estudante indígena vai se desbotando conforme as práticas de letramentos acadêmicos vão sendo aprendidas como as únicas práticas legítimas para a produção de conhecimento? Essa é uma pergunta para a qual eu não tenho resposta, mas que me faço sempre que percebo estudantes pouco engajados/as em determinados conteúdos das aulas.

Ponso (2018), ao escrever sobre sua experiência com as práticas de letramentos de estudantes indígenas e quilombolas, observa que o pertencimento a coletivos é reforçado em diversos momentos: na escrita que faz referência aos anciãos e anciãs, na presença de sabedores em rituais de defesa de mestrados e doutorados, nos próprios coletivos de estudantes indígenas, e são respostas a “desterritorialização” sentida pelas distâncias de seus territórios, de suas lideranças, de seus familiares, de suas práticas culturais e languageiras.

Dilli (2013, p. 94), docente de disciplinas de leitura e escrita acadêmica para estudantes indígenas, em contraposição, interpreta que a área de estudos de Letramentos Acadêmicos é capaz de oferecer formação crítica na educação linguística do estudante indígena. Na compreensão da pesquisadora, espera-se que uma política de permanência com foco na linguagem “[...] leve em conta diretamente a tensão entre promover acesso aos recursos simbólicos privilegiados e ao mesmo tempo problematize tais recursos [...]”. A pesquisadora incluiu em sua reflexão um componente bastante relevante para a permanência, ao afirmar que as ações

pedagógicas que procuram equilibrar “[...] demandas tradicionalmente postas na academia e demandas indígenas emergentes” (p. 96) também atuam para educar a comunidade acadêmica, na direção de ampliar seu conhecimento acerca dos povos originários.

Os modos como os letramentos acadêmicos são abordados pedagogicamente não são unânimes; assim como são, muitas vezes, contraditórios os referenciais teóricos que conformam essa área de pesquisa. Lea e Street (2006), baseando-se em experiência no Reino Unido, descrevem a existência de três modelos principais que abordam escrita e letramento em contexto acadêmico. Uma abordagem de ensino baseada no modelo de *habilidades de estudo* dá atenção aos aspectos individuais, estruturais e cognitivos da linguagem e entende que é possível ao estudante utilizar um mesmo conhecimento sobre a linguagem em contextos diversos de letramento.

O modelo de *socialização acadêmica* contempla a dimensão discursiva da língua ao entender que existem gêneros e discursos específicos ao contexto acadêmico, os quais determinam um saber localizado sobre as práticas de escrita e letramento nesse contexto. Lea e Street (2006) argumentam que o modelo de *letramento acadêmico* complexifica o modelo de *socialização acadêmica* porque enxerga, nas práticas de letramentos na universidade, a presença das “relações de poder entre pessoas e instituições, e identidades sociais.” (p. 228) e, além desse componente social, os autores também apontam para a dimensão institucional da construção do conhecimento, responsável por atribuir validade ao que é ou não considerado como “conhecimento” em um determinado contexto (p. 228). O modelo de *letramento acadêmico* seria o único modelo que leva em conta o componente ideológico das práticas sociais que utilizam a escrita, e Street (2014) se vale da categoria práticas de letramento para poder alcançar “os usos e significados culturais da leitura e da escrita” (p.147) em cada evento de letramento. Assim, o evento de letramento não é único, nem neutro, pois está inserido em uma rede de práticas de letramentos determinadas cultural e epistemologicamente. A força do modelo de *letramento acadêmico* está em se posicionar na interrelação entre cultura, poder e ideologia, pois é por estar nesse lugar que o modelo também tem potencial para tecer críticas aos modos de produção e circulação do conhecimento hegemônico.

Zavalla (2010), no contexto peruano, Dilli (2013) e Ponso (2018) no contexto brasileiro do ensino superior para indígenas argumentam todas na direção de que os saberes envolvidos na compreensão e produção da escrita acadêmica – ou seja, nos modos enunciados como científicos e hegemônicos de construir e transmitir conhecimentos – são sempre tomados pela comunidade acadêmica de docentes como um saber que se sabe, um saber sem origem e sem identidade, como um saber neutro, fruto do conhecimento de habilidades técnicas. As três pesquisadoras referidas acima retomam a noção de Lillis (Lillis, 2001 *apud* Dilli, 2013) de “práticas institucionais do mistério” (Dilli, 2013, p. 168) para as práticas de leitura e escrita acadêmica porque suas regras, características e formas não são explicitadas aos estudantes, bem como não são explicitados os “pressupostos subjacentes ao letramento acadêmico” (Zavala, 2010, p. 89), pressupostos estes interpretados por mim como sendo os aspectos relacionados a epistemologia, identidade e poder presentes na construção e disseminação do conhecimento hegemônico.

Tendo feito essas considerações gerais sobre experiências que relatam políticas de permanência com foco em linguagem em diferentes contextos brasileiros, irei, agora, tratar da disciplina de letramentos acadêmicos no contexto específico da Unicamp.

4 A PRESENÇA INDÍGENA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde 2019, primeiro ano de ingresso dos estudantes indígenas pelo Vestibular Indígena da Unicamp, é ofertada uma disciplina de letramentos acadêmicos específica a universitários indígenas, sob formatos e códigos que foram sendo alterados de acordo com as reformulações propostas entre os anos de 2019 e 2021 (Marques, 2020). No segundo semestre de 2021, a disciplina se configurou no formato atual, com o nome *Letramentos acadêmicos para universitários indígenas I*, e, em 2023, a disciplina *Letramentos acadêmicos para universitários indígenas II* foi ofertada pela primeira vez. Ambas as disciplinas fazem parte do Percorso Formativo Indígena (PFI), um ciclo de apoio pedagógico, que oferece um conjunto de disciplinas extras e comuns a todos/as os/as ingressantes indígenas, a ser cumprido no primeiro ano de ingresso. Ambas as disciplinas de letramentos acadêmicos, na condição de ações de permanência direcionadas às práticas e usos da linguagem em contexto acadêmico, são parte da política linguística da universidade direcionada aos estudantes indígenas. As ementas das duas disciplinas definem que devem ser ensinados gêneros acadêmicos, escritos e orais, de maior circulação na universidade, tais como resumos, resenhas, artigos científicos, seminários, relatórios e

projetos de pesquisa; movimentos retóricos e características linguísticas e discursivas desses gêneros devem ser ensinadas, com a finalidade de habilitar os estudantes na compreensão e produção do conhecimento acadêmico-científico.

Na Unicamp, como em outras instituições de ensino superior, a disciplina é ofertada para ingressantes em todos os cursos de graduação do campus, mobilizando práticas situadas de letramento acadêmico, requeridas por cada uma das áreas de conhecimento. Durante o ano do percurso formativo, o estudante pode cursar somente uma disciplina do curso escolhido, colocando-o em contato irregular com práticas letradas que dão sentido à área disciplinar escolhida. Alguns cursos de Exatas oferecem palestras temáticas no semestre inicial, enquanto cursos das áreas de Letras e Humanas solicitam resenhas de livros como atividades avaliativas; e estudantes da Biologia precisam fazer relatórios de Estudos do Meio. Esses são apenas alguns exemplos da diversidade de eventos e práticas de letramento acadêmico aos quais os/as estudantes da disciplina estão em contato.

Dilli (2013) entende como um complicador para a abordagem pedagógica dos letramentos acadêmicos a multiplicidade de eventos de letramentos e gêneros textuais, escritos e orais, utilizados pelas diferentes áreas do conhecimento cujas regras, normas, variedades, convenções e critérios de avaliação são desconhecidas pelo discente e nem sempre são facilmente explicitáveis pelos docentes das áreas do conhecimento, que, por sua vez, são pouco investigadas pela pesquisa em gêneros e/ou letramentos acadêmicos. A autora segue argumentando que a vida acadêmica é repleta de eventos de letramentos específicos que são pouco conhecidos fora de uma disciplina ou área específicas.

No caso da Unicamp, outras particularidades da sala de aula de Letramentos Acadêmicos devem ser consideradas. Em relação aos letramentos escolares e a base curricular, alguns estudantes cursaram a educação básica em escolas públicas dos municípios próximos a seus territórios originários, enquanto outros em escolas das aldeias de suas terras indígenas, as quais seguem orientações específicas para a Educação Escolar Indígena. Em relação aos repertórios linguísticos, há estudantes monolíngues em português e bilíngues em português e sua(s) língua(s) indígena(s). No ano de 2023, dos 115 matriculados, 57 declararam falar uma língua indígena, 17 declararam entender e não falar e 41 declararam não falar nenhuma língua indígena³. Em relação às suas sociabilidades, há estudantes de mais de quarenta povos, com predomínio da região Norte, residentes em municípios de diferentes estados brasileiros, ou moradores de aldeias, dentro de terras indígenas em diferentes situações jurídicas. De acordo com outras pesquisas, nem todas as universidades com presença indígena em cursos regulares apresentam essa heterogeneidade, uma vez que as instituições tendem a atrair estudantes dos povos que residem proximamente.

5 PARTICIPAÇÃO E PERTENCIMENTO EM UMA ATIVIDADE DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Antes de iniciar esta seção, é preciso comentar que o que me motivou a escrever sobre a experiência com os podcasts nas aulas de letramentos acadêmicos foi o evidente envolvimento dos/as estudantes com essa atividade. Em todo o ano letivo, houve duas ocasiões que me chamaram a atenção pelo fato de todas/os as/os estudantes se engajarem na atividade, com interações constantes comigo e com as/os colegas.

Uma dessas ocasiões foi o debate que fizemos após assistirmos aos Episódios *As guerras da conquista* e *As guerras de Palmares*, da série *Guerras do Brasil.doc*, dirigida por Luiz Bolognesi (2019). Os episódios foram exibidos em sala de aula e uma roda de conversa foi proposta na sequência. Na ocasião estava acontecendo o Acampamento Terra Livre (ATL) e alguns estudantes da turma viajaram para participar. O tema da ATL de 2023 foi “Sem demarcação não tem democracia”, portanto, aproveitei para associar o tema do evento aos temas dos episódios.

A conversa girou em torno, predominantemente, dos conteúdos expressos no episódio sobre os efeitos da colonização sobre os povos indígenas. Em todas as turmas da disciplina, ocorreu um movimento semelhante em que os/as estudantes mencionaram seu processo de formação escolar e o quanto ele foi determinante para que elas/eles soubessem ou desconhecassem as informações tratadas nos episódios. Algumas/ns estudantes relataram que aprenderam sobre o equívoco da terminologia “descobrimento”, tema

³ Dados solicitados a COMVEST.

trazido por Krenak no episódio, porque tiveram professores indígenas em sua formação. Mencionaram, muitas vezes, que estão começando a se dar conta de que precisam conhecer mais a “luta indígena”. Sobre isso, um estudante perguntou ao grupo se em suas regiões eles participavam de alguma organização indígena. As/Os que participam relataram suas experiências e foi gerado um outro debate acerca dessa participação. A presença de Ailton Krenak e Sônia Guajajara os impactou bastante, suponho que pelo fato de suas falas estarem sendo debatidas em uma aula de letramentos acadêmicos, pois eram poucos/as os/as estudantes que desconheciam as duas lideranças. Enquanto debatiam entre si, um estudante me perguntou quando e como foi que “isso” começou a acontecer, como foi que esses indígenas começaram a falar e quando essas informações começaram a circular, pois, segundo ele, antes, os indígenas ficavam só lá vivendo a vida deles, não saíam. É difícil traduzir com conceitos acadêmicos a grandiosidade dessa reflexão! No entanto, arrisco algo como: “Quando foi que os/nós indígenas começaram/começamos a ter essa representatividade toda?”

Outro tema que surgiu naturalmente no debate, e no qual se demoraram bastante, foi uma autorreflexão sobre suas identidades indígenas na universidade em comparação ao modo como se percebiam indígenas nas cidades ou comunidades onde moravam. A participação bastante espontânea e as queixas trazidas por aqueles/as que relataram ter pouco envolvimento com lideranças indígenas e com as pautas do Movimento Indígena me motivaram a incluir no programa uma atividade em que jovens lideranças indígenas, reconhecidas contemporaneamente, eram entrevistadas em programas de podcasts. Essa atividade foi proposta na forma de seminários sobre episódios de podcasts previamente selecionados. Além dessas motivações, eu desejava trabalhar com outros sistemas semióticos, para contrabalançar com atividades em que o domínio da escrita era absoluto, como costuma, de fato, ser na esfera acadêmica. No caso, o podcast pode ser classificado como uma experiência de letramento digital em que a imagem e o som são componentes centrais na produção de significados.

Embora a atividade com os podcasts tenha gerado inúmeros dados que merecem ser analisados, neste artigo irei apenas analisar alguns eventos em que os estudantes agiram de acordo com suas subjetividades e ativaram suas memórias de pertencimento a partir da escuta das vozes de seus e suas “parentes” indígenas entrevistados/as.

Considero o Movimento Indígena como um espaço de produção de conhecimentos muito pertinentes para serem usados nas aulas de letramentos acadêmicos devido à sua contemporaneidade e ao apelo que ele tem para a juventude indígena, que, atualmente, é bastante ativa na organização, produção e participação de ações como o Acampamento Terra Livre e a Marcha das Mulheres Indígenas. Em livro publicado em 2012, Daniel Munduruku oferece uma data de início para o Movimento Indígena, tal qual o concebemos hoje, assim como narra sua criação e constituição até os anos 1980.

Munduruku (2012) explica que as sementes do Movimento Indígena foram plantadas em meados dos anos 1960, em resposta às políticas dos governos militares da ditadura militar-civil, que se configuravam cada vez mais anti-indígenas. Parcerias estabelecidas com setores de esquerda da Igreja Católica, organizações da sociedade civil, grupos de pesquisadores de universidades, setores da imprensa alternativa descrevem as primeiras duas décadas do movimento que começava a se desenhar em resposta às constantes políticas integracionistas e de legitimação de invasão de terras e deslocamento de famílias de seus territórios originários. Conforme essas coletividades iam se fortalecendo através de reuniões gerais, regionais ou comunitárias, o movimento começou a desenvolver maior autonomia em relação às organizações parceiras, e as lideranças indígenas passaram a construir novos caminhos para se fazerem ver pela sociedade brasileira:

Esta estratégia de se apresentar à sociedade brasileira de forma independente – não mais sob a tutela da Funai ou das entidades parceiras – resultou na elaboração de planos e metas que passavam por uma pauta de reivindicações que ia desde a reestruturação do órgão oficial até a exigência de proteção dos territórios tradicionais contra os invasores (garimpeiros, mineradoras). Ou seja, os próprios indígenas passaram a assumir de forma autônoma os rumos de sua história, atrelando aos aspectos culturais – dança, canto, espiritualidade ... – uma nova consciência étnica que não estava limitada pelas diferenças entre os povos, mas por aquilo que tinham em comum e que, naquela ocasião, foi o resgate do termo *índio*. (Munduruku, 2012, p. 219).

A partir dessa nova forma de atuação no cenário político, foram criados fóruns, novas associações e organizações de escopo nacional, como a União das Nações Indígenas, a fim de que as pautas pudessem ser apresentadas de modo mais unificado, para se chegar aos

direitos expressos nos artigos 210, 215, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988. Mesmo sem apresentar um estudo do Movimento Indígena após a década de 1990, vale a pena citar, novamente, a análise de Munduruku, pois ela descreve bem o que aconteceu desde então até os dias de hoje:

O Movimento Indígena é fruto da ação concreta de resistência de pessoas que, sem se conhecerem, deixaram rastros de solidariedade. Foram pessoas que viveram em tempos diferentes, mas sua resistência permitiu que as novas gerações sobrevivessem para atuar incisivamente dentro da sociedade brasileira. (Munduruku, 2012, p. 221).

Foi exatamente o que aconteceu: as ações das primeiras lideranças possibilitaram que as novas gerações estejam, hoje, estudando em universidades públicas e dando continuidade ao Movimento Indígena, recorrendo a estratégias de luta que fazem sentido ao tempo presente. Devido à sua imensa importância para a história contemporânea dos povos indígenas é socialmente justo incluir no programa da disciplina de Letramentos Acadêmicos para Universitários Indígenas os conhecimentos produzidos pelas pessoas que compõem o Movimento Indígena e o que é produzido pela própria coletividade.

É importante mencionar, ainda, que a maioria dos/as estudantes disse nunca ter ouvido podcast antes e que, como já dito, atividades com a leitura de artigos científicos sobre assuntos que tocam a pauta indígena não geraram o mesmo tipo de envolvimento, ou “re-envolvimento”, que percebi com a elaboração dos seminários.

Tomo, aqui, emprestada a ideia de Célia Xakriabá (Côrrea, 2016). A pesquisadora, em determinado ponto de sua dissertação, ao tratar da autonomia alimentar de seu povo, explica o papel das mulheres para a manutenção da variedade e troca das sementes. A autora destaca que autonomia alimentar, luta pelo território e agricultura familiar sempre foram saberes interconectados para seu povo. Célia segue explicando que os Xakriabá e outros povos indígenas, por possuírem técnicas que foram desenvolvidas no longo processo de constituição desses saberes, têm condições de apresentar à sociedade projetos de “re-envolvimento”, que estariam na direção oposta à noção de “desenvolvimento”, já tão desgastada por seu uso apropriado pelo capitalismo. Segunda a pesquisadora, “re-envolvimento” quer dizer a retomada de valores que não enxergam os entes naturais como recursos a serem explorados em uma relação impessoal. Faço uma analogia da relação impessoal entre os seres humanos e a terra e demais entes com a relação impessoal que é estabelecida na produção do conhecimento científico, por isso entendo que o “re-envolvimento” dos estudantes pode ocorrer, também, na experiência acadêmica quando percebem pertencimento e diálogo com os saberes, tradicionais e contemporâneos, construídos desde seus territórios.

Alguns seminários possibilitaram mais do que outros o “re-envolvimento” dos estudantes com as lideranças entrevistadas e com os temas abordados na entrevista. Um dos grupos que escolheu o Episódio com Eric Terena do *Vozes Decoloniais* estava composto somente por duas pessoas. Eric Terena é comunicador, ativista, um dos criadores do Mídia Índia e DJ. Como DJ, Eric remixou um canto ancestral do povo Tikuna, cantado por Djuna Tikuna. Um dos participantes do seminário é uma pessoa Tikuna. Ao final do seminário, o grupo colocou o vídeo clipe do canto *Tetchi'arü'ngu* remixado e o estudante foi comentando e traduzindo. Logo após, ele leu, em sua língua, partes do canto que havia anotado e comentou que ao ouvir o remix, não conseguiu se lembrar completamente do canto ancestral, embora o conhecesse, por isso, ligou para seus pais, que explicaram seu significado. Além dessa feliz e inusitada ponte entre família/comunidade e universidade estabelecida por uma dúvida em relação ao conteúdo do podcast, a apresentação possibilitou que a língua Tikuna fosse ouvida e pronunciada em sala de aula; propiciou um debate demorado sobre a autoria do canto tradicional, gravado pela artista Tikuna, e gerou profunda admiração dos colegas pelo estudante que demonstrou conhecimento da língua de seu povo.

Os episódios *Cristóvão Colombo: debates sobre descobrimento e genocídio* e *Indígenas no Brasil: uma história de violências e resistência* ambos do podcast *História FM* foram escolhidos por mais de um grupo. Os dois episódios são bastante longos. O primeiro não traz entrevistado/a indígena, porque, por um erro meu, ele foi para a lista das sugestões e dois grupos logo se interessaram, o que me fez desistir de desconsiderá-lo. O segundo tem a participação, dentre outras pesquisadoras, de Laís Munihin, do povo Maxakali. Os dois episódios tematizam, pela perspectiva da História, a violência dos processos coloniais e o genocídio indígena. Um dos grupos se ateve mais ao conteúdo do episódio, enquanto um dos integrantes de outro grupo trouxe reflexões sobre a realidade atual dos

povos indígenas do Nordeste, seu estado de origem. Ao final das apresentações, os grupos que apresentaram trouxeram no último slide os textos “Foi genocídio sim!” e “Massacrados sim, exterminados não!”, este último atribuído ao perfil da pesquisadora Maxakali. Interpreto essa finalização das apresentações como um gesto de autoafirmação dentro do conjunto das práticas comunicativas acadêmicas. Retomando a explicação de Zavala (2011) para a noção de agência no âmbito dos letramentos acadêmicos, analiso que, ao tomarem o seminário como uma prática social de uso da linguagem, os estudantes recorreram a uma estratégia que foi contra a retórica dominante.

O grupo que escolheu o episódio *Vidas indígenas: da trajetória à militância de Vanda Witoto*, do podcast *Bibliquê*, fez uma detalhada pesquisa de imagens para ilustrar as informações de toda a trajetória de Vanda e de seu povo. Um dos integrantes explicou que os Witoto são da mesma região que ele, por isso sugeriu ao grupo que escolhesse esse podcast, pois, embora da mesma região, ele quase não tinha conhecimento sobre esse povo. Outro integrante contou que nunca tinha ouvido falar nem do povo, nem de Vanda, e que o seminário foi a oportunidade para ele conhecer uma “mulher incrível”. Ao final, o integrante da mesma região dos Witoto contou uma longa história que, resumidamente, narrava os contatos que seu avô teve com alguns Witoto e que esse contato era feito através de trocas de alimentos. O que esse estudante fez foi nos dar uma aula sobre o contato entre os Kambeba e os Witoto, pela perspectiva da Tradição Oral, apoiando-se na legitimidade do saber dos anciãos, nas memórias coletivas e nas narrativas repassadas entre gerações. A história narrada pelo estudante foi repleta de significações para uma sala em que somente um dos estudantes, eu e o monitor não éramos da mesma região.

Muitos outros exemplos poderiam ser relatados aqui para demonstrar o potencial da presença de lideranças indígenas nos conteúdos programáticos da disciplina Letramentos Acadêmicos. Os temas e pessoas entrevistadas nos podcasts estimularam a pesquisa na elaboração dos seminários e promoveram debates com envolvimento, repletos de informações que articulam os conhecimentos ancestrais aos conhecimentos que estão sendo construídos pelas lideranças indígenas em suas permanentes relações interculturais. Na próxima seção, encerro este artigo trazendo a esta reflexão a ideia de justiça epistêmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpreto as experiências relatadas na seção anterior como exemplos do potencial da representatividade indígena no programa de disciplinas de letramentos acadêmicos. Conteúdos programáticos e referências sinalizam para além do conteúdo de uma disciplina, pois mobilizam referenciais teóricos e metodológicos que darão sustentação a ela. Explicitam os objetivos da/o docente ao selecionar determinados temas e autoras/es. A representatividade indígena, através da seleção de autoras e autores indígenas e de conteúdos que dialogam com as pautas do Movimento Indígena, é entendida por mim como o oposto da invisibilidade. Ainda que essas estratégias para representatividade devam ser expandidas, por exemplo, com a presença de docentes indígenas, ela é necessária na atual configuração do ensino superior.

No que diz respeito às matrizes epistemológicas indígenas, relembro a distinção entre conhecimentos ancestrais e conhecimentos produzidos pelo Movimento Indígena, e, ainda que seja epistemicamente impossível e metodologicamente desnecessário separá-los, é importante nos atentar, sempre, para os riscos da desconsideração do lugar da enunciação ao transportarmos ou pedagogizarmos os saberes ancestrais em espaços educativos não indígenas. Para evitar cometer esse equívoco – de impessoalizar e descorporificar saberes diversos e localizados – escolhi priorizar na seleção de textos para o programa da disciplina os conhecimentos que estão sendo produzidos pelas pessoas indígenas diretamente envolvidas com as múltiplas manifestações do Movimento Indígena.

O pesquisador Douglas Castro de Jesus, em sua dissertação de Mestrado intitulada *Injustiças, opressões epistêmicas e educação*, aborda pela perspectiva da Epistemologia Social a relação entre educação e (in)justiça epistêmica. Jesus (2022) conceitua os fenômenos de opressão epistêmica, violência epistêmica, injustiça epistêmica, injustiça hermenêutica e epistemicídio e os relaciona ao campo da Educação:

[...] a educação pode ser definida como um bem epistêmico transmitido ou recebido através de instituições epistêmicas e processos de ensino e aprendizagem. Um bem epistêmico que pode aprimorar nossa experiência coletiva no mundo social. Contudo, acredito que do mesmo modo que podemos aprimorar os meios de transmitir e receber esse bem epistêmico, podemos corromper esses meios a partir de práticas epistêmicas indesejáveis, como no caso das injustiças e opressões epistêmicas. (Jesus, 2022, p. 39).

Injustiças e opressões epistêmicas estão na base de um comportamento intelectual preconceituoso. Por exemplo, uma pessoa que faz parte de grupos marginalizados, social e epistemicamente, pode ter dificuldades em compreender sua experiência coletiva devido à ausência no campo da educação de referenciais epistêmicos próprios. Jesus dá o exemplo das dificuldades que as mulheres tiveram, e têm, para explicar a violência de gênero, em termos próprios, dentro de um referencial dominado pelos significados de uma matriz epistemológica patriarcal. A injustiça epistêmica sempre irá atingir a coletividade porque está assentada na refutação da produção do conhecimento de grupos historicamente marginalizados (Fricker, 2023).

A injustiça epistêmica, do ponto de vista de salas de aula multilíngues, define quem pode, legitimamente, ter conhecimento e em qual língua esse conhecimento pode ser produzido. Por essa perspectiva, as percepções sociais julgam falantes de línguas não europeias (e, em determinados contextos, falantes de línguas que não são o inglês) como pessoas com menor credibilidade no que diz respeito ao conhecimento que produzem. Essa operação injusta e prejudicial acentua as relações coloniais e pode resultar, como quase sempre acontece, em exclusão, pelo silenciamento, ou promover alguma forma de resistência (Kerfoot; Bello-Nonjengele, 2022).

Na direção de se alcançar mais justiça epistêmica, algumas mudanças no currículo, por exemplo, poderiam ser efetivadas, tais como a inclusão dos conhecimentos que estão sendo produzidos pelos movimentos sociais feministas, negros, indígenas, LGBTQIA+. Movimentos sociais produzem saberes com potencial educativo e, sobretudo, emancipatório (Jesus, 2022). Dessa forma, entendendo que trazer para as ações de permanência com foco em linguagem os conhecimentos produzidos pelo Movimento Indígena, atualmente caracterizado por forte presença de jovens em diálogo com suas ancestralidades, seria uma estratégia para a promoção da justiça epistêmica e para a diminuição da injustiça epistêmica. Esta iniciativa tem os propósitos de subsidiar reflexão sobre as relações entre esses saberes e os saberes hegemônicos no contexto universitário; criar condições para o estabelecimento de novos referenciais epistêmicos, através da revisão de conceitos gerados nos movimentos sociais; e oferecer instrumentos para o entendimento das experiências vivenciadas pelas coletividades indígenas e pela juventude indígena que, finalmente, está ingressando no ensino superior.

Iniciei este artigo apresentando uma contextualização da presença indígena no ensino superior, em cursos regulares e nas licenciaturas interculturais. Logo após, focalizando nas experiências em cursos regulares, retomei as análises de pesquisadoras e pesquisadores, indígenas e não indígenas, sobre as relações entre inclusão, permanência e conhecimentos indígenas. Nesse ponto, trouxe a noção de “acolhimento epistêmico”, expressa por Gersem dos Santos Luciano, como um dos desafios futuros para a autonomia indígena na universidade. Ainda considerando essas relações da primeira seção, conduzo minha reflexão para as políticas de permanência com foco em linguagem, que se implementam em disciplinas de ensino e leitura de textos acadêmicos, ou de letramentos acadêmicos, como é a nomenclatura utilizada na Unicamp. Aponto algumas pesquisas, dentre muitas, desenvolvidas com o intuito de sistematizar e compreender experiências em universidades brasileiras acerca do ensino e aprendizagem de textos acadêmicos e práticas comunicativas acadêmicas e, faço algumas menções a outros contextos da América Latina. Finalizo o texto, apresentando uma análise da participação e agência das e dos estudantes em uma atividade de Seminário, proposta às/aos estudantes calouras/os, na disciplina de Letramentos Acadêmicos para Universitários Indígenas. A atividade foi realizada com podcasts que entrevistaram jovens lideranças indígenas, envolvidas com o Movimento Indígena. Verificou-se que a proposta foi bem acolhida pelas turmas, promoveu intenso envolvimento da maioria e possibilitou o “re-envolvimento” de algumas/alguns.

Tomando os movimentos sociais como espaços de produção de conhecimentos com potencial educativo e contra hegemônico, proponho o uso dos conhecimentos produzidos pelo Movimento Indígena nas aulas de letramentos acadêmicos, a fim de promover uma pequena brecha para a justiça epistêmica ser contemplada, refletida e questionada pelas e pelos estudantes indígenas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABRAM DOS SANTOS, L. *Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar Wajãpi*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística_ — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- AMADO, S. E. *O ensino superior para povos indígenas do Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização*. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2016.
- BARROSO-HOFFMAN, M. *Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil*. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGIA – ALA, 1, Argentina, 2005. Disponível em <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/acervo/textos-on-line/> Acesso em: 22 nov. 2024.
- BARROSO-HOFFMAN, M.; SOUZA LIMA, A. C. de. (org.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/MN/UFRJ, 2007.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (CIHELA), 2009. CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. In: *Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina* (CIHELA), Rio de Janeiro: UERJ, 2009. p. 1-8.
- CARVALHO, S. da C.; SCHLATTER, M. Repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 61, n. 3, p. 712-732, set/dez 2022.
- CORRÊA, C. N. (CÉLIA XAKRIABÁ). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, 2018.
- DAL BÓ, T. L. *A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer*. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2018.
- DILLI, C. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FRICKER, M. *Injustiça epistêmica*. O poder e a ética do conhecimento. Tradução de Breno R. G. Santos. São Paulo: Edusp, 2024.
- GRUPIONI, L. D. B. *Olhar longe porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU. Acesso: 26 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. Brasília: Inep, 2023a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2022*. Divulgação dos resultados. Brasília: Inep/MEC, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf Acesso em: 20 dez. 2023.

JESUS, D. C. de. *Injustiças, opressões epistêmicas e educação*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

KERFOOT, C.; BELLO-NONJENGLE, B.O. Towards Epistemic Justice: Constructing Knowers in Multilingual Classrooms. *Applied Linguistics*, v. 44, n. 3, p. 462-484, 2022.

KRENAK, A. A presença indígena na universidade. *Maloca. Revista de Estudos Indígenas*, v. 1, n. 1, p. 9-16, jul. 2018.

LANDER, E.. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p.447-493, 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'academic literacies' model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LISBOA, J. F. K. *Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação*. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LUCIANO, G. dos S. *Protagonismo política e epistêmico dos povos indígenas: cidadanias e autonomias*. [Campinas]: I Colóquio Instituto Rouanet, 2023. 103 min. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kBRkQ8KgGI&list=PL28Xomry0aoc41oxyafDG3t1CnZb47_08&index=6.

LUCIANO, G. dos S.. *Protagonismo político e epistêmico dos povos indígenas: cidadanias e autonomias emergentes*. Universidade Estadual de Campinas: 2023.

LUCIANO, G. dos S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L. et al. (org.). *Povos Indígenas e Sustentabilidade*. Saberes e Práticas Interculturais na Universidade. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 32-39.

MARQUES, G. A. *Uma política de inserção para ingressantes indígenas da Unicamp: a constituição de uma disciplina de português acadêmico*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MATO, D.. Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. v. 12, n. n. 3, p. 29-56, 2018.

- MEDAETS, C.; ARRUTI, J. M.; LONGO, F. O crescimento da presença indígenas no ensino superior. *Nexo Políticas Públicas*, 1 de setembro de 2022 (atualizado em 20 de maio de 2024).
- MELLO, R. R. de.; REYES, C. R. *Indi-age: a presença indígena na universidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- 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 em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NASCIMENTO, A. M. do. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. *Raído*, v. 13, n. 33, p. 66-92, 2019.
- NETO, M. G. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2012.
- PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, v. 7, p. 175-195, 2012.
- PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, set-dez. 2018.
- PRADA, F.; LÓPEZ, L. E.. Educación Superior y Descentramiento Epistemológico. In: TUBINO, F.; MANSILLA, K. (ed.). *Universidad e Interculturalidad*. Desafíos para América Latina. Lima: PUCP, 2012. p. 29-53.
- SANTOS, E. Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento. *GI*, 5 jun. 2023.
- SITO, L. Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018.
- SOUZA LIMA, A. C. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. In: SOUZA LIMA, A.C. de (org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 11-28.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- STROUD, C.; KERFOOT, C. Decolonizing Higher Education. Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. In: BOCK, Z.; STROUD, C. (ed.). *Language and Decoloniality in Higher Education: Reclaiming Voices from the South*. Multilingualisms and Diversities in Education series. London: Bloomsbury, 2021. p. 19-46.
- TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, v. 158, 2004.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-42.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, n.1, 2011. p. 52-66.



Recebido em 10/03/2024. Aceito em 26/11/2024.