

GEOPOLÍTICAS DE ESCRITA ACADÊMICA EM ZONAS DE CONTATO: PROBLEMATIZANDO REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS

GEOPOLITICS OF ACADEMIC WRITING IN CONTACT ZONES: PROBLEMATIZING INDIGENOUS STUDENTS' REPRESENTATIONS AND PRACTICES

André Marques do Nascimento*

RESUMO

Analiso aqui discursos expressos em produções escritas por professores e professoras indígenas concluintes do curso de licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, buscando dar sentido às suas concepções e representações de escrita acadêmica nas zonas de contato. Estes discursos são problematizados desde perspectivas teóricas decoloniais latino-americanas em intersecção com estudos críticos do letramento e do letramento acadêmico. De forma geral, estes discursos apontam para a naturalização de uma ordem hierárquica racial, conseqüentemente ontológica, cultural e epistemológica, no qual o domínio de certas práticas de letramento e a autoridade para usá-las no contexto acadêmico é ainda critério válido de classificação de grupos culturalmente diferentes. Ao destacar a intrínseca relação entre configurações textuais específicas e altamente valorizadas de letramento acadêmico e a forma de produção de conhecimento de matriz angloeurocêntrica, busco situar tais práticas de escrita no projeto mais amplo de modernidade/colonialidade e, coerentemente com o referencial adotado, busco apontar alternativas viáveis para a descolonização destas práticas, como a abertura da academia para novas possibilidades epistemológicas e, conseqüentemente, para novas formas de produção e expressão de conhecimentos, especialmente em contextos que se propõem interculturais. Nesta direção, sumarizo perspectivas indígenas e não-indígenas críticas contemporâneas sobre a relação entre formas de conhecimentos situados e outras possibilidades de apropriação da escrita acadêmica que consigam transmitir a localização geo-corpo-política de outras formas de pensar, conhecer e significar o mundo.

Palavras-chave: geopolítica da escrita acadêmica; zonas de contato; descolonização do letramento acadêmico

ABSTRACT

In this work, I analyse written discourses by Indigenous teachers graduating in an Intercultural Education course, at Federal University of Goiás, and I try to make critical

* UFG, Goiânia (GO), Brasil. marquesandre@yahoo.com.br

sense of their conceptions and representations of academic writing in contact zones. These discourses are problematized in this article since Latin American decolonial theoretical perspectives intersected with assumptions from literacy and academic literacy critical studies. In the overall, these discourses point out to a naturalization of a racial hierarchical order, consequently, a ontological, epistemological and cultural one, in which mastering certain literacy practices and the authority to use them in the academic context is still a valid criterion for classification of groups culturally different. In highlighting an intrinsic relationship between the specific and highly valued textual configurations of academic literacy and the form of knowledge production from an Anglo-eurocentric matrix of power, I seek to situate such writing practices in the broader project of modernity/coloniality and, consistent with the framework adopted, I seek for alternatives and viable ways for decolonization of these practices, such as the opening of the academy for new epistemological possibilities and hence to new forms of production and expression of knowledge, especially in intercultural contexts. In this direction, I sum up Indigenous and no Indigenous contemporary critical perspectives on the relationship between forms of situated knowledge and other possibilities of appropriation of academic writing so that they can transmit more clearly a geo-body politics location and then convey other ways of thinking, knowing and mean the world.

Keywords: geopolitics of academic writing; contact zones; decolonization of academic literacy

This is a playful dialogue with myself, Gloria Watkins, talking with bell hooks, my writing voice. I wanted to speak about Paulo and his work in this way for it afforded me an intimacy - familiarity - I do not find possible to achieve in the essay. And here I have found a way to share the sweetness, the solidarity I talk about.
bell hooks (1994, p. 45)¹

INTRODUÇÃO

Em 2009, quando participava de uma reunião do corpo docente do curso de licenciatura em Educação Intercultural destinado à formação superior de professores e professoras indígenas, avaliávamos coletivamente os possíveis rumos de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso iniciados pelos/as estudantes indígenas naquele mesmo ano letivo. Pela primeira vez, tivemos de nos defrontar com questões que até então não haviam emergido em seu âmbito, como as próprias especificidades de um trabalho final num curso que, politicamente, visava romper com o legado disciplinar e colonizador da educação escolar indígena e da própria academia. No projeto político-pedagógico do curso, encontramos duas diretrizes

¹ bell hooks é o pseudônimo da teórica feminista, educadora e ativista estadunidense Gloria Jean Watkins. Por sua própria decisão, seu pseudônimo é grafado com letras minúsculas.

que nos pareceram, então, inquestionáveis. A primeira era que este trabalho deveria ser resultado de algum projeto de ação comunitária a ser implementado nas aldeias sob liderança de cada estudante ou grupo de estudantes, conforme deliberação e demandas comunitárias, e que envolvesse pesquisa sob orientação de conhecedores e conhecedoras indígenas. Nossa participação como orientadores/as seria apenas colaborativa. A segunda diretriz era que as línguas indígenas seriam as línguas oficiais para sua elaboração e que cada estudante poderia decidir por apresentar ou não uma versão bilíngue para avaliação. No caso de estudantes falantes do português como primeira língua, esta seria a língua oficial, considerando os recursos linguísticos e as especificidades locais.

Estas diretrizes, que já demonstram o perfil político-pedagógico pretendido pelo curso, foram, contudo, motivo de muita controvérsia e contestação na ocasião, especialmente no que se refere ao uso das línguas indígenas na escrita do trabalho e à configuração textual desta produção. Dentre as variadas questões e posições apresentadas, tomo aqui algumas que, desde então, têm (pre)ocupado minha prática docente no referido curso como professor de práticas comunicativas em língua portuguesa.

Depois de muitas opiniões, sugestões e deliberações, uma colega, antropóloga com larga experiência em trabalhos com e pesquisas sobre povos indígenas, manifestou seu ponto de vista dizendo que, aqui em paráfrase, seria impossível orientar e avaliar trabalhos escritos em línguas indígenas, já que ela mesma, assim como todo o corpo docente não tinha domínio da língua de seus orientandos. Constatou então que, como acadêmicos, os professores indígenas deveriam se adequar ao contexto da academia, produzindo trabalhos como os que normalmente são produzidos em outras licenciaturas (i.e. relatórios, monografias, artigos etc.) e, além disto, em versão específica da língua portuguesa, pois segundo ela, era complicado para a academia lidar com casos como o de uma orientanda sua, falante do português como segunda língua, mencionada nominalmente como exemplo na reunião, que era segundo à professora, agora *ipsis verbis*, "ótima, mas tinha o pior português do mundo".

Opondo-me radicalmente à perspectiva subjacente a estas declarações que, muito embora sejam aqui situadas espacial e temporalmente, transcendem o espaço-tempo citado e se constituem como continuidade de configurações ideológicas e hierarquizantes muito mais profundas e naturalizadas, busco neste trabalho, resultante do projeto mais amplo de pesquisa sobre "*Alternativas situadas para descolonização de práticas, ideologias e regimes de linguagem em contextos pós-coloniais interculturais*", problematizar geopolíticas de conhecimento em intersecção com concepções e práticas de letramento em contexto acadêmico intercultural.

Analiso aqui discursos expressos em produções escritas por professores e professoras indígenas concluintes do curso de licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, buscando dar sentido às suas concepções e representações de escrita acadêmica nas zonas de contato. Estes discursos são problematizados desde perspectivas teóricas decoloniais latino-americanas em intersecção com estudos críticos do letramento e do letramento acadêmico. De forma geral, estes discursos apontam para a naturalização de uma ordem hierárquica racial, consequentemente ontológica, cultural e epistemológica, no qual o domínio de certas práticas de letramento e a autoridade para usá-las no contexto acadêmico é ainda critério válido de classificação de grupos culturalmente diferentes. Ao destacar a intrínseca relação entre configurações textuais específicas e altamente valorizadas de letramento acadêmico e a forma de produção de conhecimento de matriz angloeurocêntrica, busco situar tais práticas de escrita no projeto mais amplo de modernidade/colonialidade e, coerentemente com o referencial adotado, busco apontar alternativas viáveis para a descolonização destas práticas, como a abertura da academia para novas possibilidades epistemológicas e, consequentemente, para novas formas de produção e expressão de conhecimentos, especialmente em contextos que se propõem interculturais. Nesta direção, sumário perspectivas indígenas e não-indígenas críticas contemporâneas sobre a relação entre formas de conhecimentos situados e outras possibilidades de apropriação da escrita acadêmica que, conforme propõe bell hooks (1994, p.45), na epígrafe, consigam transmitir a localização geo-corpo-política de outras formas de pensar, conhecer e significar o mundo.

1. POSICIONAMENTO TEÓRICO

A problematização da intersecção entre geopolíticas de conhecimento e de escrita acadêmica aqui desenvolvida filia-se às proposições teórico-analíticas e programáticas produzidas no âmbito do *Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano* (ESCOBAR, 2003), cuja produção se pauta na crítica à modernidade ocidental eurocentrada, desvelando, como seu principal argumento, seu lado “mais obscuro”, a colonialidade. Fundamento básico deste programa é a localização das origens das relações e dos conflitos interculturais contemporâneos no fato histórico do *colonialismo*, iniciado com a ocupação do território e com a conquista dos povos originários do que viria a se chamar América e na *colonialidade*, seus impactos

e desdobramentos que se fazem sentir em diferentes dimensões das relações pós-coloniais interculturais.

A análise destas relações se funda basicamente na compreensão de que a colonização ibérica possibilitou uma reorganização sem precedentes de praticamente todo o planeta em uma nova ordem de poder político e econômico mundial, fundada na exploração de recursos naturais dos territórios colonizados e na classificação hierárquica de suas populações através de mecanismos performáticos nos quais “os sujeitos submetidos à descrição e à classificação do enunciado não participam na classificação da qual são objetos” (MIGNOLO, 2010, p. 72)².

De acordo com Lander (2000, p. 14-15), esta nova matriz de poder mundial promoveu a constituição colonial de identidades, saberes, línguas, memórias e imaginários, instituídas através de uma narrativa unidirecional e universalizante na qual a Europa, então a única detentora do poder de enunciação desta metanarrativa, passou a ser o centro geográfico, seu auge temporal e seu padrão de humanidade. Os territórios e povos que hoje constituem a América Latina entraram na chamada *modernidade*, já no século XVI, como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2000, p. 46). É precisamente neste momento que identidades como *índios*, *negros* e *mestiços* emergem-se em condição de subalternidade em relação ao *europeu* (QUIJANO, 2000a, p. 194).

Estabelece-se nesta nova configuração de poder mundial a inscrição também do conhecimento no espaço geopolítico dominado pela Europa ocidental, apagando-se a possibilidade sequer de se pensar sobre conhecimentos válidos que se emanassem de outras histórias locais não europeias. Diferenças epistemológicas são, assim, hierarquizadas com bases nas novas identidades raciais e justificadas pela retórica segundo a qual “certos corpos eram inferiores a outros e que os corpos inferiores carregavam inteligência e línguas inferiores” (MIGNOLO, 2011, p. 143). Nesta geopolítica epistemológica racializada, os conhecimentos emergentes na Europa se converteram nos padrões de análise de carências, atrasos e entraves resultantes do primitivismo e tradicionalismo de todas as outras sociedades colonizadas, que foram transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas e pré-modernas (LANDER, 2000, p. 21-22).

Maldonado-Torres (2007, p. 131) propõe, então, que a concepção de colonialidade se refere “à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” e destaca como esta “se mantém viva nos manuais de aprendi-

2 Todas as traduções de citações neste trabalho são de minha autoria e inteira responsabilidade.

zagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna". Em certo sentido, conclui o autor, "respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente".

Para os propósitos desta reflexão, faz-se imprescindível situar nestas dimensões a escrita alfabética de base latina como importante artefato cultural usado como critério na classificação hierárquica dos povos submetidos à experiência colonial e na constituição da modernidade europeia em todas as suas diferentes fases, pois como enfatiza Maldonado Torres, sua continuidade se mantém forte e atuante nas ideologias de conhecimento, linguagem e escrita que subjazem aos "manuais de aprendizagem" e a um "bom trabalho acadêmico". Este desvelamento prévio de como o domínio da escrita alfabética fez parte da construção da modernidade europeia e de suas conseqüências colonizadoras é fundamental para que se compreendam as concepções e representações contemporâneas de escrita acadêmica pelos professores e professoras indígenas e, mais importante, para um projeto de descolonização do conhecimento e das práticas de letramento nas zonas de contato intercultural, estas compreendidas como "os espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se enfrentam, normalmente em contextos de relações de poder altamente assimétricas" (PRATT, 1991, p.34).

Desde esta perspectiva, torna-se fundamental reconhecer previamente que as linhas definidoras de uma visão autônoma ou universalista das práticas de letramento (cf. STREET, 2006), que implicam necessariamente a separação hierárquica entre escrita e oralidade, quando interseccionadas com ideologias de mérito e privilégio, instituem e naturalizam hierarquias de poder dentro das quais povos que dominam a escrita alfabética se instituem como superiores àqueles que originalmente dela não faziam e/ou fazem uso (McCARTY, 2005, p. xvii). Esta intersecção ideológica subjaz ao fato de que noções como analfabeto/a e iletrado/a sejam consideradas negativas e privativas em sociedades ocidentais e especialmente nas marcadas pelo processo colonial, pois "situam, de um lado, a existência de um *saber* (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não têm esse saber (os analfabetos ou os iletrados)" (CALVET, 2011, p. 8, destaque no original). Esta visão deficitária foi/é um dos instrumentos de controle colonial utilizados para domínio de populações de longa tradição oral (CALVET, 2011, p. 11) e/ou de populações detentoras de outras formas de representação gráfica de memórias sociais e conhecimentos, distintas da escrita alfabética latina, como os são os povos indígenas (BOONE & MIGNOLO, 1994; RABASA, 2008).

Na identificação do papel da escrita na instituição da modernidade/colonialidade, Mignolo (2000, p. 03) destaca que desde o século XVI missionários no Novo Mundo classificaram a inteligência e a civilização dos povos conquistados com base em seu (não) domínio da escrita. Este critério de classificação, intrinsecamente vinculado às diferenças raciais, foi reiterado ao final do século XVIII e início do XIX, relacionando-se então à história dos povos. Na retórica moderna, os povos com domínio da escrita alfabética e portanto com história seriam os responsáveis pela escrita da história daqueles situados em grau inferior de civilização, naturalmente desde a perspectiva daqueles situados no poder. Já no início do século XX, como explica o autor (MIGNOLO, 2000, p.4), “Max Weber transformou este déficit (de escrita alfabética, de história) em uma celebração do domínio do verdadeiro conhecimento, da conquista ocidental do valor universal”. Mignolo (2011, p.13-14) destaca ainda como a matriz colonial de poder passou por estágios sucessivos e cumulativos apresentados de forma positiva pela retórica da modernidade, que tornavam legítimas missões de salvação, civilização, desenvolvimento, modernização e democracia ao redor do mundo, com recurso inclusive à força e à violência (DUSSEL, 2000). Na esfera da epistemologia, estes diferentes estágios mantiveram fortes vínculos com práticas escritas e, conseqüentemente, com sua imposição e/ou restrição aos povos conquistados e que muitas das ideologias originadas neste contexto são não só naturalizadas como constantemente reproduzidas contemporaneamente.

Em estágio inicial, a matriz colonial de poder funda-se na teologia e na teopolítica do conhecimento, que se manifesta e concretiza no mundo colonizado com a presença de missionários cristãos. Sendo o Cristianismo uma *Religião do Livro Sagrado*, percebe-se como as práticas de letramento vinculadas a esta teopolítica de conhecimento se tornam fundamentais, sendo materializadas, por exemplo, na educação missionária destinada aos povos indígenas visando sua catequização e sua submissão à coroa portuguesa e à espanhola no Novo Mundo. Para Mignolo (1998, p. 322), o poder e o respeito investidos à palavra escrita pelas tradições religiosas dos livros talvez sejam, inclusive, “um dos legados mais duradouros do Renascimento europeu e uma das ideologias mais poderosas no processo de colonização, se estendendo ao Iluminismo europeu”. Não é difícil identificar na contemporaneidade inúmeras formas de continuidade do poder colonizador que as religiões da escrita exercem sobre povos indígenas americanos. Para muitos deles no Brasil, por exemplo, a escrita em línguas indígenas e em português foi/é parte fundamental da obra missionária de diferentes ordens cristãs que sob o discurso de preservação e valorização das línguas indígenas, teve/tem como objetivo a conversão destas populações, principalmente através da tradução da Bíblia para línguas indígenas,

“revelando uma rejeição fundamental do conhecimento e da cultura indígena como pagã e deficitária, ou seja, necessitando de substituição, conversão e civilização” (SOUZA, 2007, p. 142).

O secularismo da segunda fase da modernidade/colonialidade colocou o Homem e a Razão no lugar de Deus, estabelecendo uma egopolítica do conhecimento emanada desde o espaço geopolítico europeu, já instaurado como o único lócus válido de enunciação. Neste contexto, destaca Quijano (2000b), foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas da matriz de poder colonial capitalista, fundado na medição, na quantificação e na objetivação do cognoscível pelo conhecedor, para o controle das relações dos povos com a natureza e da propriedade dos recursos de produção. Denominado racional, este modo de produzir conhecimento foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida. Desde esta perspectiva, todas as outras formas de conhecimento foram classificadas como deficitárias e pertencentes ao domínio do folclore, do mito, do conhecimento “tradicional” etc. (MIGNOLO, 2011, p. 142).

Neste contexto, são instituídas ideologias de linguagem fortemente imbuídas pelo espírito racionalista e cientificista emergente. Bauman e Briggs (2003), em um fabuloso empreendimento genealógico, explicitam o trabalho epistemológico de “purificação” de línguas e práticas de linguagem por filósofos, cientistas e homens das letras europeus (a generificação é aqui absolutamente importante), a fim de que se instituísem na/para as línguas regimes pautados em classificações dicotômicas e hierárquicas que legitimassem o racionalismo e a necessidade da missão civilizadora moderna. Os autores demonstram como as estratégias de purificação da linguagem foram essenciais na elaboração de concepções de língua descontextualizada e desconectada do mundo histórico e social, adequadas às práticas do sujeito moderno emergente em termos de sua racionalidade e como meio privilegiado do fazer e do discurso científicos, cujo melhor modelo deveria ser a «conversação civil dos cavalheiros» da *Royal Society of London* (BAUMAN & BRIGGS, 2003, p. 31; 36; 39). Neste processo de purificação, o vínculo forjado entre linguagem e práticas discursivas descontextualizadas assegura também, através de regimes metadiscursivos (SIGNORINI, 2008, p. 117-119) e ordens de indexicalidade (BLOMMAERT, 2010, p. 37-38), a reprodução de desigualdades sociais e da exclusão de mulheres, pobres, pessoas de origem rural e principalmente não-europeus/as, assim como de seus conhecimentos e formas de expressão, que como um todo passam a habitar o polo inferiorizado das dicotomias universal x provinciano; moderno x tradicional; urbano x rural; público x privado; civilizado/a x bárbaro etc. Bauman e Briggs (2003,

p. 107) tornam clara, ainda, como estratégia importante da modernidade/colonialidade, a instituição da oposição entre oralidade e escrita, sendo esta, naturalmente, vinculada à modernidade e aquela ao passado pré-moderno, à tradição, ao folclore, ao não-civilizado, ao iletrado/analfabeto, ao atraso enfim.

Scollon & Scollon (2001), também numa busca genealógica de ideologias de discurso, argumentam que é precisamente neste período que emerge um tipo de escrita que materializa a ideologia que classificam de utilitária, pautada em qualidades como «clareza, brevidade e sinceridade», estilo preferido pela *Royal Society* e naturalizado no mundo como modelo para escrita pública institucionalizada, cujo gênero retórico prototípico seria o ensaio, não coincidentemente tão valorizado na academia ocidental na contemporaneidade. De maneira geral, os autores caracterizam este estilo de escrita como (paradoxalmente) *anti-retórico*, uma vez que busca ser direto, objetivo e factual e como *empírico-positivista*, pois considera o pensamento científico como o melhor modelo para o pensamento e o discurso humanos. Esta supervalorização do texto escrito está na origem da substituição da autoridade do autor pela autoridade do próprio texto e na crença “no que é dito não por causa de quem está dizendo ou escrevendo, mas por causa de como o texto é escrito” (SCOLLON & SCOLLON, 2001, p. 121).

É interessante perceber como estas características geradoras da tradição de impessoalização e descontextualização dos textos acadêmico-científicos se tornam tão generalizada e naturalizada no mundo ocidental e como é facilmente encontrável em qualquer manual básico de normas para a escrita deste tipo de texto. Em Marconi e Lakatos (2003, p.250-251), por exemplo, as orientações para a redação dos trabalhos científicos são “a) clareza e objetividade; b) linguagem direta, precisa e acessível; c) frases curtas e concisas; d) simplicidade, evitando-se estilo prolixo, retórico ou confuso”, numa quase reprodução literal da ideologia do discurso utilitário. Motta-Roth e Hedges (2010), deixam clara, por sua vez, a necessidade da descorporificação e da descontextualização da pesquisa e dos textos acadêmico-científicos, uma vez que “razões pessoais [...] não vêm ao caso, pois não serão consideradas válidas na maioria das áreas” (MOTTA-ROTH & HEDGES, 2010, p. 85). Mais do que a referência ao estilo de linguagem mais adequado, é importante compreender, contudo, como ideologias de conhecimento subjazem a tais normas

Além de *anti-retórico* e *empírico-positivista*, o estilo utilitário de escrita seria, ainda, de *retórica dedutiva*, individualista, *público* (ou institucionalmente sancionado) e pressuporia a *igualdade* entre autor e leitor, característica esta que, “naturalmente”, exclui todos aqueles/as que não são membros “progressistas, democráticos, livres e desenvolvidos” deste sistema discursivo exatamente por não possuírem tais atribu-

tos (SCOLLON & SCOLLON 2001, p. 129). Este processo de exclusão “natural”, destacam os autores, ocorre porque “a natureza autoevidente de um sistema de discurso particular tende a fazer os outros sistemas de discurso invisíveis” ou simplesmente “defeituosos ou ineficientes”, especialmente em contextos de comunicação intercultural (SCOLLON & SCOLLON, 2001, p. 130).

Um terceira face da modernidade/colonialidade seria iniciada e liderada, conforme Tlostanova e Mignolo (2012, p.14), pelos EUA “no momento em que as corporações e o mercado tornam-se dominantes; a biotecnologia substitui a eugenia, e a publicidade que bombardeia a TV, as ruas, os jornais e a internet substituiu o rádio”. A principal consequência desta renovada configuração da ordem mundial moderna/colonial na geopolítica do conhecimento é, segundo o autor, o surgimento das “universidades corporativas”, tendo como “modelo exemplar a universidade dos Estados Unidos” (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2012, p. 202). Importante característica deste novo modelo de produção de conhecimento é, especialmente nas últimas décadas, a imposição de um controle de qualidade de faculdades e departamentos e a demanda de que “os professores e professoras publiquem em periódicos de referência e prestem contas de suas pesquisas e publicações periodicamente” (TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2012, p. 202), em outras palavras, “*publish or perish*”.

Canagarajah (2002) argumenta quanto à importância da escrita acadêmico-científica para a construção de conhecimento e para a liderança de comunidades de prática do ocidente na geopolítica de conhecimento que acaba instaurando também uma *geopolítica da escrita acadêmica*. Ao tomar como foco o “artigo de pesquisa”, o autor problematiza ideologias subjacentes à extrema e quase exclusiva valorização deste gênero de escrita na contemporaneidade para a construção e validação do conhecimento nas universidades e como as convenções que materializam estas ideologias excluem todas as formas de expressão que não compartilham a grife de discurso aceita na área (CANAGARAJAH, 2002, p. 34).

Canagarajah (2002, p.54) compara, então, a forma de produção e escrita do conhecimento em comunidades de prática diferentemente posicionadas na interface modernidade/colonialidade e demonstra como a tradição herdada do Iluminismo de conhecimento-linguagem descontextualizados, transcendentais, puros, indutivos, empíricos e livres de valores se tornaram os principais referenciais também para a escrita de artigos acadêmicos, por refletirem fidedignamente (ou ao menos assim deveriam) em sua estrutura “Introdução-Método-Resultados-Discussão” uma forma específica, i.e. positivista, e hegemônica de produzir conhecimento (CANAGARAJAH, 2002, p. 82). No processo de produção dos artigos de pes-

quiza, argumenta o autor, busca-se “apagar os passos que conduziram a descoberta do conhecimento, objetivando uma textualidade autônoma”, através da qual são suprimidas questões contextuais contingentes, “dando a impressão de um conhecimento livre da influência do/a pesquisador/a” (CANAGARAJAH, 2002, p. 213).

Se, conforme analisa Canagarajah (2002), este modelo geopolítico ocidental de escrita acadêmica exclui e desautoriza intelectuais e tradições de conhecimento periféricos da produção acadêmica legitimada, a situação é ainda mais complexa em contextos pós-coloniais marcados pelo colonialismo interno nos quais o *anthropos*, o outro bárbaro, incivilizado e não-desenvolvido, periférico na periferia, que “habita lugares não-europeus, descobre que tem sido inventado/a como *anthropos*, por um lócus de enunciação autodefinido como *humanitas*” (MIGNOLO, 2011, p. 119), e passa a ocupar espaços e instituições que os/as criaram, como no caso da presença indígena na universidade, âmbito geral das reflexões e análises deste trabalho. Tal configuração de poder que se reflete na normatização da escrita acadêmica, justifica aqui o interesse em problematizar até que ponto o treinamento em gêneros acadêmicos escritos canonizados e a reprodução deste discurso normativo moderno/colonial são compatíveis com as perspectivas de conhecimentos indígenas e, mais diretamente, com um projeto de formação intercultural de professores/as indígenas que visa como fim principal a descolonização ontológica e epistemológica de seus povos.

Conforme Canagarajah (2002, p. 47), empoderar conhecimentos subalternizados requer necessariamente “intervir na escrita acadêmica e nos processos de publicação”. Para o autor, a resistência à geopolítica da escrita acadêmica em contextos marcados pela colonização pode ser alcançada precisamente nos espaços fronteiros das *zonas de contato* (PRATT, 1991) e da *diferença colonial*, esta compreendida, conforme Mignolo (2000, p.ix), como o espaço onde projetos globais (como a própria concepção de letramento acadêmico autônomo ocidental) são adaptados, adotados, rejeitados, integrados ou ignorados. É precisamente nestes espaços que práticas de letramento e gêneros de comunicação alternativos são gerados pelos/as marginalizados/as para resistirem e negociarem seu *status* desigual e a subalternização de seus conhecimentos e onde a interação entre comunidades possibilita resistência e transformação das desigualdades geopolíticas, mesmo que surjam de experiências de dominação (CANAGARAJAH, 2002, p. 69; 70).

Assim, interessam à perspectiva decolonial as diferentes formas de apropriação de artefatos culturais e epistêmicos das culturas dominantes pelos povos conquistados, como no caso a escrita em contextos acadêmicos, como meio de resistência e de instituição de um lócus fronteiro de enunciação onde os projetos

coloniais são desafiados e novas possibilidades epistemológicas são hibridamente enunciadas. No caso das práticas de letramento acadêmico em zonas de contato, pode fazer parte de um projeto decolonial a compreensão e a legitimação de formas de expressão através das quais intelectuais e acadêmicos/as indígenas, e também não-indígenas, desenvolvem estratégias alternativas de escrita, incluindo o recurso às formas de expressão orais, para conservar e transmitir conhecimentos, mesmo quando estas são negadas nos discursos oficiais (modernos/coloniais) acadêmicos. Em outras palavras, compõe a gramática de descolonização da escrita acadêmica a legitimação de formas através das quais intelectuais indígenas buscam e propõem meios de usar contranarrativas e outras formas de expressão que “mais acurada e respeitosamente apresentem os conhecimentos, epistemologias e visões de mundo indígenas e reflitam a apresentação do *eu* (tanto em estilo como em conteúdo) de forma mais consistente com suas identidades individuais e comunitárias” (GILMORE & SMITH, 2005, p. 67).

2. PERFIL METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de base documental que, conforme Payne e Payne (2004, p. 60), consiste basicamente em técnicas para categorizar, investigar e interpretar fontes físicas, normalmente documentos escritos, sejam eles pertencentes ao domínio público ou privado, produzidos em diferentes situações e que, ao menos indiretamente, revelam aspectos socioculturais e ideológicos a eles subjacentes. O recurso à abordagem qualitativa dos documentos justifica-se, principalmente, pela concepção da realidade social como subjetiva e pela possibilidade de observação e interpretação dos sentidos desta realidade através da aproximação com como diferentes grupos e indivíduos a vivenciam (BROWN & STREGA, 2005, p. 9).

As produções escritas aqui abordadas, originaram-se no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, que tem como objetivo a formação de docentes indígenas em nível superior a partir de um paradigma de educação emancipatório e decolonial. Estão presentes no curso estudantes indígenas pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Kamaiurá, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia, Xakriabá, Xambioá, Xavante, Xerente e Waurá. As diferentes atividades do curso de Educação Intercultural desenvolvem-se em quatro encontros presenciais anuais principais, sendo dois deles na UFG, em Goiânia, e dois deles nas aldeias indígenas. Os textos escritos anali-

sados neste trabalho foram produzidos em etapas de estudos na universidade, em aulas sob minha supervisão.

Dado o contexto intercultural no qual estas reflexões se originam, faz-se importante destacar que este trabalho filia-se a tendências críticas que situam a justiça social como necessária à pesquisa e aos seus resultados. Itero, assim, o posicionamento de Brown e Strega (2005, p. 6) no sentido de buscar contribuir com o ideal de que a pesquisa reflita a experiência, o saber e as preocupações daqueles/as tradicionalmente marginalizados/as no processo de pesquisa e por crenças amplamente aceitas sobre o que seja o conhecimento válido, refutando, então, qualquer ilusão moderna/colonial de neutralidade ou objetividade institucionalizada.

Complementarmente, consciente de meu posicionamento nesta zona de contato, busco apresentar alternativas viáveis para a descolonização de conhecimentos e de seus processos de aquisição e divulgação em contexto acadêmico intercultural, que inevitavelmente são perpassados pelas práticas escritas, problematizando, assim, minha própria práxis docente, que tem como uma de suas atribuições no contexto do curso de Educação Intercultural ensinar gêneros textuais legitimados pela academia. Nesta direção, filio-me, ainda, ao posicionamento docente crítico inaugurado por Freire (1996) e compreendo, conforme Penteado (2010a, p. 22), que “o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino, e não fora nem antes delas” e ainda que a flexibilidade entre ensino e pesquisa só pode ser implementada “durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência” e que “essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino, que permitem exercê-la como um processo criativo do saber docente” (PENTEADO, 2010b, p. 36). Este trabalho, assume, assim, o caráter de autocrítica à minha própria prática docente, em primeiro plano, e de busca por alternativas viáveis ao legado colonialista que se manifesta em diferentes dimensões do ensino superior, sendo as práticas de letramento parte significativa delas, visando como fim a sua transformação.

Neste panorama, as produções escritas aqui analisadas referem-se basicamente a vinte textos de respostas a um questionário sobre “escrita acadêmica” gerado como atividade problematizadora e introdutória ao ensino do gênero textual *artigo acadêmico*, respondido em julho de 2013, pela turma ingressa no ano de 2009, então concluinte do curso. Este questionário teve como objetivo verificar as concepções dos/as docentes indígenas sobre pontos como *o que é escrita acadêmica; quais suas principais características; quais as principais dificuldades enfrentadas na leitura e escrita de textos acadêmicos; quais as formas de superação destas dificuldades; e quais as alternativas para aproximar a escrita acadêmica das perspectivas indígenas de conhecimento*. A resposta escrita a este ques-

tionário seguiu uma discussão oral prévia sobre o tema e visou à sistematização das percepções dos/as docentes indígenas. Complementarmente, foram analisados dois trabalhos de conclusão de curso de estudantes desta mesma turma para apreensão de características discursivas materializadas na escrita indígena, bem como de apropriações e também de possíveis rupturas e transgressões em relação aos protótipos textuais acadêmicos, mesmo depois de treinamento nestes gêneros em sala de aula.

Embasam esta investigação os pressupostos de que i) a colonialidade reproduzida na universidade, mesmo quando esta se propõe intercultural, impacta diretamente as concepções e representações dos/as docentes indígenas sobre o que seja a escrita acadêmica, sendo também por eles/as muitas vezes reproduzida e naturalizada; ii) formas canonizadas de discurso acadêmico apagam outros sistemas de discurso, como os indígenas por exemplo, o que se materializa na imposição de gêneros e estilos de escrita acadêmica, aqui considerada uma dimensão de colonização (CANAGARAJAH, 2002, p. 154; MIGNOLO, 2000, p. 259); iii) este sistema de discurso legitimado não corresponde mais à realidade fraturada das experiências pós-coloniais interculturais, necessitando, assim ser drasticamente revisado e aberto a novas possibilidades de produção e difusão de conhecimentos que emergem em zonas de contato e de diferença colonial, sob pena de perpetuação da situação de subalternidade ontológica e epistemológica, já que práticas de letramento específicas relacionam-se à identidades e expectativas específicas (STREET, 2006); e iv) mesmo quando os/as docentes indígenas são treinados/as em gêneros textuais e estilos acadêmicos é possível identificar formas e práticas linguístico-discursivas subversoras e de resistência, ainda que não monitoradas, possivelmente relacionáveis a visões de mundo e de conhecimento indígenas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Uma primeira interpretação possível das informações geradas é a de que a escrita acadêmica seria um tipo de *prática cuja autoria e domínio discursivo são necessariamente vinculados à universidade*, ou seja, são textos que circulam exclusivamente no ambiente acadêmico e que são produzidos por acadêmicos/as, docentes e/ou pesquisadores/as universitários/as, para criação e expressão de ideias e conhecimentos próprios, como exemplificam os fragmentos a seguir:

“O texto acadêmico ou escrita acadêmica é produzido na academia pelos acadêmicos.” E. Guarany

"escrita desenvolvida por pessoas de universidades, tais como professores universitários, alunos (estudantes) universitários, pesquisadores ou ainda aqueles que já passaram pela universidade, seja como docente ou discente." R. S. Xerente

Há, segundo as percepções gerais dos/as professores/as indígenas, características linguístico-discursivas próprias deste tipo de escrita, que se relacionam diretamente ao domínio acadêmico especialmente quanto à "formalidade". Seriam definidores da escrita acadêmica o *uso de linguagem técnica e formal; organização textual específica*, conforme o gênero textual abordado; maior *rigidez quanto às regras ortográficas e gramaticais*; maior *complexidade estrutural e temática; textos mais longos*; uso de uma *linguagem culta, sem gírias e que se distancia das práticas comunicativas usadas comunitária e cotidianamente*; conforme se lê nos excertos seguintes:

"Os textos normalmente são de linguagem mais técnica e que requer leituras mais cuidadosas para interpretá-los. São textos com escritas diferentes das falas cotidianas."

E. Guarany

"a qual não pode estar colocando gíria e palavras que falam no cotidiano das pessoas."

R. R. de O. Castro

"Cada uma das escritas acadêmicas possui uma estrutura, funções e objetivos distintos uma das outras. Portanto os acadêmicos que estudam as escritas acadêmicas precisam ter um bom domínio nas estruturas e nas funções de cada uma dela." I. Tapirapé

"São escritos extensos e que os autores utilizam uma linguagem bem diferente das que usamos para comunicarmos com os nossos amigos no dia a dia." P. B. Gavião

A referência ao *distanciamento em relação às práticas comunicativas cotidianas*, assume aqui grande relevância se interpretado desde a perspectiva teórica adotada neste trabalho. Considerando o fato de que estes/as professores/as indígenas constituem, em sua maioria, as primeiras gerações a usarem de maneira mais efetiva e sistemática a escrita em suas comunidades, é preciso reconhecer o próprio impacto gerado pelo uso de práticas comunicativas escritas em seus repertórios comunicativos, especialmente através da educação escolar, que por si só gera novas formas de comunicação diferentes da comunicação cotidiana, basicamente oral. Outro fator relacionado e bastante significativo é o forte vínculo estabelecido nas reflexões indígenas entre *escrita acadêmica e língua portuguesa*, o que torna ainda mais complexa a compreensão de suas representações, já que em momento algum da discussão prévia à resposta do questionário houve qualquer problematização específica sobre línguas e conhecimento:

"A escrita acadêmica está mais na língua culta, um português de estudo superior para escrever texto, produzir livros a qual não pode estar colocando gíria e palavras que falam no cotidiano das pessoas, colocando mais as normas cultas da língua portuguesa." R. R. de O. Castro

Nesta direção, outro fator possivelmente interveniente na sensação de distanciamento entre a escrita acadêmica e a comunicação cotidiana pode residir nas práticas escritas em outra língua, com o qual estes/as professores/as tiveram menos contato, em sua maioria, o que inclusive é reconhecido como sendo uma das causas de suas dificuldades na leitura e produção destes tipos de textos (cf. NASCIMENTO, 2012, p. 288), o que pode ainda confirmar a interpretação de relação entre a escrita acadêmica e o português. Os trechos a seguir ilustram esta interpretação:

“Vim com uma bagagem muito pouco em relação ao conhecimento de palavras em português, ou seja, conhecia poucas palavras” R. S. Xerente

“Eu senti as dificuldades na compreensão de texto, porque a língua portuguesa é nossa segunda língua.” G. H. karajá

Sobre a geopolítica linguística que estas reflexões suscitam, é preciso reconhecer que parte da instituição da outridade subalternizada no mundo moderno/colonial deu-se através da cumplicidade entre a imperialidade da enunciação e as seis línguas modernas de colonização, sendo o português uma delas. Usadas por povos “inferiores”, as línguas indígenas se tornam também inferiores e incapazes de produzir e transmitir estéticas e conhecimentos válidos, ideologia de exclusão que perpassa toda a história das relações entre indígenas e não-indígenas na América Latina. Neste sentido, Mignolo (2011, p. 127-128) enfatiza como o conhecimento acadêmico-científico contemporâneo reproduz fortemente tais hierarquias na academia. Naturalmente é possível pensar e escrever em tapirapé, karajá, guarani, xerente, quechua ou qualquer outra língua colonizada, mas fazê-lo em tais línguas resultará em posição de desvantagem nos debates disciplinares hegemônicos, pois o conhecimento produzido e transmitido nestas línguas se tornará um tipo de conhecimento local, com pouca ou nenhuma validade ‘universal’, a não ser que seja traduzido para as línguas hegemônicas, especialmente o inglês. Muito embora o português seja hoje de menor valor na geopolítica internacional de produção e difusão de conhecimento, na situação de colonialismo interno em que vivem os povos indígenas brasileiros, a hierarquia instituída entre línguas se reproduz no fato de os/as professores/as indígenas terem necessariamente de lidar com textos “acadêmicos” em língua portuguesa, a língua hegemônica. Neste sentido, outro problema emerge, que é o da própria tradução, imposta e necessária em contextos de assimetria política, epistemológica e linguística. Uma vez que a maior parte dos textos de difusão de conhecimento circulam em língua portuguesa, inevitavelmente os/as professores/as indígenas terão de lidar e negociar com sentidos forjados nesta

língua, o que muitas vezes não corresponde inequivocamente às concepções e visões de mundo indígenas (cf. NASCIMENTO, 2014).

Outro fator de intersecção nesta percepção de distanciamento entre práticas comunicativas cotidianas e escrita acadêmica refere-se, ao meu ver, ao problema mais amplo do tão valorizado hermetismo do texto acadêmico-científico de tradição anglo-eurocêntrica que, geralmente, é produzido para pares em comunidades de prática não menos herméticas. Além de necessariamente terem de lidar com conhecimentos que circulam em língua portuguesa e de negociarem sentidos desde posições geopolíticas e culturais diferentes, os/as professores/as indígenas têm de lidar com categorias forjadas em outras tradições de pensamento que, presas a regimes disciplinares superespecializados, tornam-se quase esotéricas em seu sentido e uso. Esta configuração explicaria o fato de o “*uso de palavras técnicas e científicas*” ser apontado como uma das maiores dificuldades na leitura de textos acadêmicos pelos/as estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural e impõe também o questionamento sobre em que medida os textos acadêmicos, neles incluídos aqueles que abordam inclusive dimensões da vida indígena, consideram leitores/as indígenas como seus interlocutores em potencial:

“E durante esse curso tenho observado a minha pessoa que quando comecei tinha mais dificuldades nas palavras científico que raramente é ouvido e usado na fala das pessoas” I. C. Tapirapé

“Eu tenho muita dificuldade, porque uma palavra tem três significados ou mais. Até porque a língua portuguesa é a segunda língua, então, para interpretar um texto, um conceito, é muito complicado, principalmente no texto científico, pelo antropólogo, pelo biólogo, são mais complicados ainda, sobre isso que eu tenho mais dificuldade.” R. W. Tapirapé³

Além do *domínio restrito de recursos do português* e as *palavras técnicas e científicas*, os/as estudantes indígenas apontam como dificuldades as próprias *configurações dos gêneros textuais* que não fizeram parte de seus repertórios comunicativos até a chegada à universidade, nem mesmo através da educação escolar; a *textualização de seus conhecimentos* na escrita, especialmente na produção de artigos; e a *pouca prática de leitura e escrita* de forma geral:

“A relação de escrita acadêmico foi muito difícil para mim porque primeira vez escrever artigo” R. T. Javaé

3 Neste caso específico, o estudante não compõe a turma em foco. Sua reflexão, apresentada em Nascimento (2012), foi apresentada por ser bastante representativa da situação geral dos/as estudantes indígenas no curso de Educação Intercultural da UFC.

“foi por ter desconhecido algumas dessas escritas ou gêneros textuais. Encontrava algumas dificuldades de escrever cada uma dela devido eu não ter muito conhecimento nas normas que cada um possui” I. Tapirapé
 “Estas dificuldades são atribuídas ao nosso costume de que a gente não é acostumado com a leitura. [...] Durante o meu estudo eu me sentia obrigado a fazer a leitura dentro da sala de aula.” P. B. Gavião

O intrínseco vínculo entre escrita acadêmica e produção de conhecimento, por sua vez, não é alheio aos/às estudantes indígenas, já que, em suas reflexões, trata-se de um modo de escrita produzido com *base no conhecimento de acadêmicos*, para *apresentar resultados de pesquisas*:

“Não é um algo escrito já pronto, mas sim a escrita está saindo de si próprio, do conhecimento dele” R. N. Gavião
 “escrita acadêmica consiste em apresentar resultados de uma ou mais pesquisas. A princípio a escrita acadêmica depende de pesquisa para sua efetivação” R. S. Xerente

Chama a atenção, contudo, a relação também aparentemente naturalizada entre escrita acadêmica e produção de conhecimento desde o lócus não-indígena, aqui exemplificado pelo seguinte trecho:

“quer dizer escrita de um texto que visa mais a visão do não indígena” V. T. Karajá

É ainda significativo perceber que, para esta mesma estudante indígena, o vínculo entre *escrita acadêmica*, *conhecimento* e *visão de mundo não-indígena* foi a principal causa de suas dificuldades com as chamadas práticas de letramento acadêmico:

“[As principais dificuldades] foram a diferenciação da visão de mundo” V. T. Karajá

A aliança quase sempre incontestada entre uma forma específica de produzir conhecimento, uma língua imperial e práticas legitimadas de escrita, além de denunciar o lugar definido para aqueles/as que concebem o mundo desde outros corpos e memórias também revela-se como geradora de inúmeros conflitos nas zonas de contato pós-coloniais, como a universidade. Um destes conflitos se refere ao choque entre visões de mundo distintas e os conhecimentos produzidos desde estas visões, que inevitavelmente entram em fricção num contexto como o do curso de Educação Intercultural. Nesta direção, a dificuldade com a prática de escrita acadêmica legitimada seria apenas a contraparte mais latente e perceptível de relações muito mais profundas e complexas.

Hart (2010), intelectual indígena, argumenta quanto à forte conexão entre conhecimento e visão de mundo e como a educação de tradição anglo-europeia

impõe diariamente suas versões de mundo (HART, 2010, p. 4). Ao propor as bases para um *Paradigma Indígena de Pesquisa*, Hart enfatiza a necessidade de que a produção de conhecimentos por intelectuais indígenas sejam ao menos consistentes com as visões de mundo indígenas (HART, 2010, p. 5), o que significa, por exemplo, retomar a importância de elementos espirituais e sagrados particulares de cada povo, assim como o importante princípio da reciprocidade, sem os quais as filosofias e epistemologias indígenas não fazem qualquer sentido.

Desde estes fundamentos ontológicos, é possível compreender como para alguns povos não há diferença entre as experiências das pessoas quando elas estão acordadas ou sonhando e como os sonhos fazem parte da autoconsciência e interferem diretamente na forma de produzir conhecimento (HART, 2010, p. 7). No domínio da produção deste conhecimento, Hart destaca como as epistemologias indígenas são uma forma perceptual fluida de conhecer derivada de lições transmitidas de geração para geração através de histórias contadas oralmente, em que cada história se torna viva com as nuances de seu/a contador/a e emergem-se das línguas tradicionais, dos sonhos e visões, sendo assim intuitiva e introspectiva. Em síntese, para o autor, «a epistemologia indígena emerge das interconexões entre o mundo humano, o espírito, e as entidades inanimadas» (HART, 2010, p. 8). Neste processo, a figura de anciãos/ãs e outras pessoas indígenas detentoras de conhecimentos especializados são fundamentais, tornando-se verdadeiros repositórios e principais transmissores destes conhecimentos. Estes fundamentos ontológicos e epistemológicos teriam impactos diretos e diferenciais nas metodologias e axiologias de pesquisa desde perspectivas indígenas, desde que para isto tenham espaço e legitimidade.

Mesmo considerando os riscos, como Hart, de oposições binárias entre visões de mundo indígenas e não-indígena, o que seria mesmo difícil em zonas de contato, há razões para acreditarmos na existência de características particulares dos povos indígenas na produção e difusão de conhecimento (cf. CASTRO, 1996). Partindo desta assunção, podemos compreender, de forma mais ampla, a razão pela qual as diferenças entre as visões de mundo indígena e não-indígena destacadas pela professora Karajá Xambioá se tornaram uma de suas maiores dificuldades nas práticas de escrita acadêmica. Especialmente no que diz respeito ao papel da espiritualidade e da reciprocidade que transcendem o limite físico e humano, percebe-se a incompatibilidade com os fundamentos da ciência de tradição cartesiana que descartou qualquer possibilidade de interação entre *res cogitans* e *res extensa*, o humano e o não humano, entre mente e espírito, entre o sensível e o inteligível. Estes dualismos se materializam na forma de produzir conhecimento “objetivo” e não situado, que

se distancia de qualquer possibilidade de localização geo-corpo-política, o que inevitavelmente se reflete nas estruturas legitimadas de textos acadêmicos e do estilo pessoal, não marcado socioculturalmente e não posicionado.

Zavala (2010) ao problematizar as experiências de letramento acadêmico de uma estudante quechua, as interpreta desde as dimensões da epistemologia, da identidade e do poder. A autora demonstra o estranhamento da estudante com o discurso majoritariamente expositivo e ensaístico da academia, geralmente apresentado numa voz impessoal e distante, o que faz com que a estudante afirme que “a escrita acadêmica é ninguém” (ZAVALA, 2010, p. 78). Esta escrita descorporificada, expressão máxima da *hubris* do ponto zero e do racismo epistêmico (MIGNOLO, 2011, p. 193), denuncia de forma óbvia como o letramento acadêmico não se refere apenas a técnicas, mas a formas de ver o mundo, como pode ser conhecido através da experiência da estudante indígena entrevistada por Zavala (2010, p. 78):

No discurso que considero naturalmente que aprendi e que está mais ligado à forma de ser que tenho e da forma como praticamos é sempre nos incluindo nesse grupo e é sempre com bastante carga afetiva. Incluir-nos é dizer sempre desde nós mesmos, para nós mesmos, conosco ou nossas coisas, portanto, aparece sempre, não é mesmo? Ou eu ou para ele ou para ti aparece sempre a pessoa que está falando, escrevendo. Em compensação, da outra maneira, mais acadêmica, aí é anônimo, aí não posso descobrir quem escreve, em que pessoa está, quem é o que aparece, e nunca somos nós.

A experiência com uma forma não holística e alegadamente neutra e objetiva de construção e socialização do conhecimento é geradora de conflitos na leitura e produção de textos acadêmicos, na medida em que os/as estudantes indígenas sentem que as vozes que circulam nestes textos não são as vozes de seu mundo e que estas não têm o mesmo valor. Segundo a estudante quechua, em sua experiência acadêmica, sua grande dificuldade era “passar essa barreira, de penetrar, de produzir escritos que tenham validade para publicar, pois as formas de escrever que temos que são distantes da escrita acadêmica não servem para este plano” (ZAVALA, 2010, p. 86). Interpretada desde a perspectiva da geopolítica da escrita acadêmica, podemos compreender como esta hierarquização de práticas escritas em contextos acadêmicos reflete a inferiorização do ser e do saber dos/as professores/as indígenas, como expresso no segmento a seguir:

“são escritos por formados ou pessoas que têm um nível bem superior em relação a nós” P. B. Gavião

Por outro lado, as percepções dos/as professores/as indígenas sobre alternativas viáveis para aproximar a escrita acadêmica das visões de mundo indígenas

apontam para as seguintes direções: i) ao invés de linguagem simplificada, que reforçaria uma visão deficitária dos/as estudantes indígenas, *linguagens que envolvam suas vidas e realidades*; ii) no que diz respeito à leitura para apreensão de conhecimentos, a opção por *trabalhos elaborados conforme visões indígenas e prioritariamente por autores/as indígenas*; iii) o *uso das línguas indígenas* em todos os processos de produção e difusão de conhecimentos e a *participação dos/as especialistas indígenas* nestes processos; iv) no que diz respeito à autoria não-indígena sobre temas e em trabalhos que envolvam a participação indígena, o *cuidado com a ética na escrita* de textos acadêmicos no que diz respeito à voz, aos conhecimentos e à representação indígena; e, por fim, v) a *mudança da própria universidade*. Os trechos seguintes embasam estas interpretações:

"A linguagem utilizada para efetivação da escrita acadêmica deveria ser o primeiro ponto a ser repensado." R. S. Xerente

"Penso que os textos acadêmicos aproxima mais da nossa realidade quando são produzidos numa linguagem que envolve nossas vidas. Textos produzidos pelos acadêmicos indígenas que retratam o contexto dos povos indígenas no mundo atual." E. Guarany

"Na minha opinião teria mais autores indígenas para melhor falar sobre os seus povos para os não-índios conhecer mais a nossa realidade a nossa cultura." C. G. Gavião

"que usasse mais livros de autores que escrevem sobre a realidade indígena e elaborasse mais o texto conforme a visão do indígena que já conhece e sabe como é esse saber cultural da nossa visão." R. R. de O. Castro

"Que nossos conhecimentos poderiam ser produzidos, divulgados, ou seja, tornar público nossos conhecimentos." V. T. Karajá

"Trabalhar mais com a pesquisa sobre os conhecimentos tradicionais e outros, aproximasse mais os anciãos para ouvir a palavra especializada [dos anciãos]." J. U. Karajá

"é necessário que os autores de certos textos acadêmicos possam colocar aquilo que os índios falam a esta pessoa. Porque muitos autores colocam a situação dos indígenas, mas que na realidade os próprios indígenas quando têm acesso a esses textos, afirmam o contraditório." P. B. Gavião

"Para que os textos acadêmicos aproximassem das realidades e das visões do mundo dos povos indígenas, é preciso que os próprios professores indígenas juntamente com suas comunidades e com os professores dos cursos discutissem e trabalhassem em relação a esses conhecimentos. Pois quem convive com essas realidades e tem um bom domínio nos seus conhecimentos culturais e linguísticos são os próprios professores indígenas." I. Tapirapé

"Em minha opinião, poderia ser feito os textos produzidos pela língua indígena, através dos acadêmicos indígenas das universidades." G. H. Karajá

"Em minha opinião poderia ser feitos os textos considerando mais em nossa realidade do povo [indígena] brasileiro, na visão do mundo, aliás usar as duas [línguas] de não indígena e indígena para os acadêmicos ter noção de aprender as duas." M. C. Apinajé

"Para finalizar quero apenas falar que o Brasil precisa fazer algo, principalmente dentro da própria universidade. Acredito eu, que só assim os textos acadêmicos aproximarão da realidade dos povos indígenas e de suas visões de mundo." P. B. Gavião

Meu trabalho e minha convivência com os/as professores/as indígenas me permitem uma interpretação mais ampla de que as mudanças necessárias não significam negar o *direito* de acesso a práticas de letramento legitimadas e mais valorizadas

aos/as estudantes indígenas, mas de prover meios, inclusive sem recurso à escrita, para que estas não sejam as únicas formas válidas de socialização dos conhecimentos na zona de contato. Não significam também que estudantes indígenas sejam incapazes de se apropriarem de formas discursivas de outras tradições de conhecimento. Seus desempenhos no curso demonstram exatamente o contrário. As mudanças não se referem à adequação dos/as estudantes indígenas à universidade, mas, como destacado, à transformação da universidade a partir da presença indígena, de suas línguas, conhecimentos, discursos e práticas particulares de letramento, sob pena da perpetuação de mecanismos modernos/coloniais de exclusão. Algumas alternativas são aventadas a seguir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALTERNATIVAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E DA ESCRITA ACADÊMICA

Desde uma perspectiva decolonial, a comunicação intercultural assume o caráter de comunicação interepistêmica que se move em direção a uma geopolítica e a uma corpo-política que denunciam a universalidade opressora da experiência moderna/colonial e buscam como horizonte uma universalidade-outra, uma *pluriversalidade*, como projeto universal (MIGNOLO, 2010, p. 17). Em outras palavras, trata-se de buscar espaços de resistência e legitimidade para conhecimentos, línguas, pensamentos e ações “em regiões e corpos que foram desclassificados para pensar” (MIGNOLO, 2011, p. xxii), o que impõe a necessidade de que projetos decoloniais construam suas próprias genealogias de conhecimento, para não continuarem vítimas das já estabelecidas e negligenciarem todas as outras possibilidades.

A busca pela construção de genealogias pluriversais de saber na universidade é necessariamente perpassada pelas práticas comunicativas destinadas à socialização do conhecimento e envolve a proposição e a aceitação de novas formas de discurso acadêmico que sejam tão válidas quanto às legitimadas pela tradição angloeurocêntrica, sejam elas práticas orais, escritas, não-verbais e mesmo híbridas. No que se segue, busco apontar alternativas que compreendo como decoloniais para fundamentar novas práticas de letramento acadêmico, foco principal deste trabalho. Tais alternativas podem servir a uma zona complexa de contato, como é o curso de Educação Intercultural, e mesmo à universidade como um todo, pois, como destacam Oliveira e Geraldi (2010, p. 25), tal projeto possibilita a «revalorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas

enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea».

Um primeiro passo nesta direção seria, a meu ver, uma radical reconsideração de bases sobre as quais assenta-se o pensamento linguístico moderno/colonial, especialmente na forma como concebeu e concebe as interações comunicativas em zonas de contato, de maneira que seja útil para a compreensão de situações transidiomáticas (JACQUEMET, 2005) ou de *plurilinguajamento* (MIGNOLO, 2000) pretéritas e contemporâneas. Tornam-se extremamente úteis aqui as ideias programáticas de Pratt (2013, p.440), iniciadas por sua crítica a um pensamento linguístico pautado em comunidades imaginadas, isoladas, que postula um mundo social unificado e homogêneo e que tem como protótipo de língua "a fala face-a-face de falantes nativos adultos (como no diagrama de Saussure) em situações monolíngues, ou mesmo monodialetais", cujos falantes são ainda imaginados descorporificados, sem qualquer marca de classe, raça, religião e localização, o que implica em intercâmbios comunicativos recíprocos, simétricos e reversíveis entre iguais, em posição de equivalência e equidade (PRATT, 2012, p.17). Esta concepção de linguagem e comunicação se reflete nas práticas escritas na pressuposição iluminista de igualdade entre autor/a e leitor/a (SCOLLON & SCOLLON, 2005).

Certa da utopia e da distância entre a comunidade de fala imaginada e a experiência plurilinguajante das sociedades pós-coloniais, Pratt (2013, p. 452) propõe uma linguística que coloca em seu centro as práticas de linguagem através das linhas que diferenciam as pessoas pela classe, pela raça, pelo gênero, pela idade etc., «uma linguística que focalizasse os modos e zonas de contato entre grupos de dominantes e dominados, entre pessoas de diferentes e múltiplas identidades, falantes de diferentes línguas». Certa ainda de que não será na experiência moderna que esta linguística de contato fundará suas bases, Pratt (2012, p.19) busca na experiência fronteiriça de corpos marcados pela experiência colonial, que se «diferenciam pelo gênero, pela raça, pela idade, pelo status, pela educação, meios de vida e estado emocional» as práticas comunicativas situadas em «relações de hierarquia radical, desigualdade, paixão e violência» e as coloca no centro da reflexão. Desde esta linguística do contato, direcionariam a forma de se pensar as práticas de letramento questões como em que condições são ensinadas, «por quem, através de quais instituições, quais textos e em qual língua [...], em que ponto a escrita entra em ação nas relações de dominação, ou relação entre estados e cidadãos/os? Como é assimilado?» (PRATT, 2013, p. 454).

Quanto ao uso das línguas indígenas, fundamento importante para a desestabilização da geopolítica de conhecimento que as posiciona em status inferior pode

também vir da consciência *mestiza* de Gloria Anzaldúa, para quem a expressão do conhecimento, das memórias e das subjetividades oprimidas através de práticas comunicativas híbridas são uma alternativa de enfrentamento à unidirecionalidade da imposição de línguas de conhecimento no mundo moderno/colonial. Os povos indígenas, seguindo o pensamento fronteiro de Anzaldúa, não precisam implorar inclusão dando sempre o primeiro passo em direção à cultura, ao conhecimento e à língua dominantes, mas ao contrário, podem estabelecer os termos de um novo diálogo, de um “encontro no meio do caminho”, onde pensadores/as indígenas sintam-se “livres para escrever de maneira bilíngue e alternar idiomas sem ter sempre que traduzir” (ANZALDÚA, 1999, p. 20; 81) e, principalmente, serem lidos/as e ouvidos/as, como tem ocorrido em outras arenas contra-hegemônicas de comunicação intercultural (cf. NASCIMENTO, 2013; 2014). Pensar na fronteira não significa, contudo, abandonar as visões de mundo, conhecimentos e línguas indígenas, que incontestavelmente constituem suas identidades coletivas e individuais, em direção à “contaminação” ou à “invasão” de elementos das culturas não-indígenas hegemônicas, mas posicionar-se de forma autônoma e crítica neste contato.

Considerando, conforme Kulick e Stroud (1990, p. 287), que não apenas o letramento afeta as pessoas, mas as pessoas afetam as práticas de letramento usadas para atender aos seus propósitos particulares, caberia ainda a uma genealogia outra para as práticas comunicativas escritas em zona de contato a compreensão de como visões de mundo particulares afetam usos do letramento, inclusive o chamado acadêmico. Neste sentido, Canagarajah (2002, p. 135) destaca como comunidades de conhecimento de longa tradição oral dão mais importância a práticas que envolvem o pensamento situado e o conhecimento corporificado, através de abordagens mais pessoais/subjetivas. Disto se segue, segundo o autor, que “o conhecimento é mais efetivamente processado, compreendido e localmente construído quando vem corporificado com sua completa riqueza contextual, em vez de em uma forma descontextualizada” (CANAGARAJAH, 2002, p. 142). Assim, continua o autor, a forma “narrativa (que inclui um contexto mais rico e descrição mais densa) é tão adequada como veículo para o conhecimento como são a argumentação ou a análise” (CANAGARAJAH, 2002, p. 142). Este pano de fundo epistemológico pode ainda indicar influências de formas orais de comunicação e pensamento, constituidoras, por exemplo, das visões de mundo indígenas.

Linda Tuhiwai Smith (1999, p. 115), desde a perspectiva de uma intelectual indígena, ao propor a descolonização da pesquisa e de práticas e ideologias do conhecimento, identifica vinte e cinco temas para a pesquisa que envolvem indígenas ao redor do mundo. Tais temas constituem um programa para a ação que se move

em direção ao ideal da autodeterminação do mundo indígena. A autora destaca que, perpassando tais temas, “um trabalho importante está relacionado à teorização de questões indígenas em nível de ideias, análise política e de debate crítico, além de instituir na escrita crenças indígenas e visão de mundo” (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 143). Dentre os projetos destacados por Tuhiwai Smith, alguns que se relacionam diretamente com novas configurações para a produção de conhecimento desde o lócus de enunciação indígena e, conseqüentemente, para a escrita acadêmica na zona de contato, como a produção de *testemunhos* e a *contação de histórias*, projetos que têm o potencial de transmitir os conhecimentos, as crenças e valores de uma cultura para novas gerações e, assim, «conectar o passado com o futuro, uma geração com a outra, a terra com o povo e o povo com a história» (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 145). Desde seu lócus de enunciação, Tuhiwai Smith enfatiza como a escrita pode ser empregada num conjunto de formas imaginativas, críticas e funcionais para colaborar com um projeto mais amplo de descolonização do conhecimento e de suas ideologias hegemônicas. Nesta direção, as fronteiras entre poesia, teatro, composições musicais, ficção e não ficção são relativizadas por autores/as indígenas que buscam usar as línguas de forma que capture as mensagens, nuances e os sabores das vidas indígenas (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 150).

Na mesma direção, Souza (2001, 2007) argumenta quanto à importância da multimodalidade como característica constitutiva de textos indígenas que por sua vez refletem uma forma particular de apropriação de tais práticas desde a perspectiva indígena. Segundo o autor, muitas culturas indígenas são culturas de ‘visões’, que ocorrem em sonhos ou em rituais e são necessárias para aquisição de informação e conhecimento. Na análise do autor, se uma das funções da escrita é registrar o conhecimento, “então, desde uma perspectiva indígena tem de registrar as visões”. Neste sentido, “a escrita alfabética, que apenas registra a fala, precisa ser complementada pelo desenho de um texto visual para garantir o registro do conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 158). Para Souza (2001, p. 177), contudo, o legado grafocêntrico do pensamento moderno/colonial impede que tais complexas relações de apropriação sejam percebidas e potencializadas em contextos culturalmente complexos, que consideram o texto visual apenas como complementar à escrita alfabética. Numa genealogia decolonial para a comunicação e para a escrita acadêmica, o exercício da multimodalidade pode abrir novos caminhos para formas mais ricas de produção e socialização do conhecimento, uma vez que incorpora como constitutivas também a diversidade de práticas de conhecimento materializadas em linguagens não-verbais.

Finalizando estas reflexões, é interessante observar como algumas destas características se evidenciam nos textos dos trabalhos finais dos/as estudantes in-

dígenas, aqueles mesmos trabalhos geradores de posicionamentos divergentes entre o corpo docente do curso de Educação Intercultural. Mesmo depois de terem, durante cinco anos, vivenciado de forma massiva o contato com textos acadêmicos com modelos legitimados pela academia e de terem passado por treinamento para a produção destes gêneros, certas características de suas práticas de conhecimento se refletem diretamente no modo como constituíram seus textos.

Um primeiro aspecto que se emerge em suas produções é, sem dúvida, o posicionamento explícito nos processos de pesquisa e escrita, desde a escolha de temas profundamente vinculados a suas realidades, ao envolvimento comunitário no trabalho de pesquisa e à voz marcadamente pessoal nos textos, que por sua vez apresentam-se predominantemente em modo narrativo, misturando relatos reflexivos e descrições do processo de pesquisa, da interação com os anciãos e anciãs indígenas e de seu próprio aprendizado. Os seguintes trechos de seus trabalhos, sobre o «*Artesanato feminino do povo Xambodá*» (TXEBUARÉ KARAJÁ, 2013 e os «*Hábitos alimentares do povo Guarani*» (GUARANY SILVA, 2013), respectivamente, ilustram estas características:

“Segundo a história, uma jovem mãe Karajá não tendo um brinquedo para sua filha, confeccionou para ela a primeira Likoko, em cera de abelha. Mas era um brinquedo inadequado para as crianças Karajá. A partir daí providenciou outra matéria-prima mais consistente, chegando à boneca são um veículo de comunicação, ou seja, vários objetos confeccionadas eram uma demonstração da vida cotidiana do nosso povo, ou seja, representando nelas fatos ligados a sua existência» (TXEBUARÉ KARAJÁ, 2013, p. 09).

“Aos 18 de junho de 2011, fiz a minha primeira pesquisa sobre a boneca de cerâmica ritxòkò, arte do Povo Karajá. Entretanto foi realizada na Aldeia Hawalò, ou Santa Isabel do Morro, na Ilha do Bananal, Estado do Tocantins. Onde tive a oportunidade de conhecer a anciã e ceramista, a senhora Adehuwaki. Comecei a minha pesquisa perguntando a ela, qual a técnica de fazer a boneca. [...] fiquei impressionada pela sua técnica, dentro de dez minutos, ela estava com a bonequinha de barro pronta. Quando terminou me deu de presente, fiquei muito feliz pelo entusiasmo daquela senhora. Fiquei muito satisfeita pela novidade, digo isso porque não tinha tal conhecimento de ver, de presenciar, ou seja, de participar daquele momento, que para mim, era único” (TXEBUARÉ KARAJÁ, 2013, p. 14-15)

“Outro fator preponderante desse trabalho extraescolar, é a contextualização do Povo Guarani à esse lugar, que embora a terra não seja nossa, mas, o sentimento e a alegria são vividos a cada dia, e que esse [trabalho] extraescolar possa fazer parte da auto-estima e do auto relacionamento do povo como uma sociedade forte. A atividade foi realizada por etapa, tudo partiu da pesquisa com os mais velhos. Pesquisei junto com meu pai que relatou como era antigamente e como mudou nos dias de hoje [...]. Pesquisei com meu pai na minha casa, e fui também na casa dele. Com a minha tia as pesquisas foram realizadas somente na casa dela. Fui ainda com meu pai na roça. Eles foram a minha fonte de pesquisa” (GUARANY SILVA, 2013, p. 06).

Em ambos os trabalhos, o recurso às imagens, através de fotografias e/ou desenhos, são importante elemento na apresentação dos passos da pesquisa e de seus resultados que, juntamente com o uso híbrido da língua portuguesa e das línguas indígenas indiciam o lócus fronteiro de onde escrevem sobre dimensões de suas culturas fortemente impactadas pelo contato com as sociedades não-indígenas e tornam o texto mais rico e mais próximo da complexidade da zona de contato:

“Suurikoko heka relemhyre, suu adinadè wana rakuridykykymhyre uri radewidewiny awimy rimykeremy rabòhòkelaku tahe iny riwinymhyre surikoko relemyahudi tahe rasomyhyre iburemy rukamyhyre.[...] Hawykyle heka subedekyanadi ranòmysydykynymhyre, kaa heka surikoko iruxamy runyneri iny hawyky rikeitxenyeri kowokudi taruti tyreki runynerimy. Raterenymy rahudi tahe rasomyhyre idi kuladu hirari sòmò risinykeremy, wiji kaki Ixambioa-ki surikokomy iny robikòtyhy taiki tahe waijyky tuu rewinyre kamahadu rikerykeremy. A boneca é feita de barro. Mistura-se com a cinza de cega machado, amassa bem para não quebrar e depois de ficar pronto, queima na brasa ou em cima de uma chapa. Antigamente, a boneca era um brinquedo das crianças meninas. [...] Depois de ficar seca, queima para as crianças brincarem. Aqui na Terra Indígena Xambioá não se vê as bonecas de cerâmica. Por isso escolhi meu trabalho sobre elas, para que os iny tragam de volta o que está sumindo” (TXEBUARÈ KARAJÁ, 2013, p. 41-42).

“Nbande mbya kuery mā andai já jau mporam vaiṭa vae jau āvã. Andai mā jau vae mbixi, embyterupi nhãimpeã vae já exy āvã. Andai mimõe guive jau vae. Ejavi andai jau vae. O Povo Guarani aprecia muito uma abóbora assada. A abóbora é cortada ao meio, tiradas as sementes e colocada ao fogo na brasa, depois de assada consumida por todos. Pode também ser cozida os pedaços para comer com o leite ou outras misturas» (GUARANY SILVA, 2013, p. 09).

Não é o propósito desta breve apresentação das características textuais dos trabalhos de autoria indígena a busca pela essencialização de identidades materializadas na escrita. Ao contrário, visa enfatizar a necessidade do reconhecimento de lógicas e perspectivas outras concernentes às concepções de conhecimento, linguagem e escrita a partir das quais se possa, de fato, estabelecer e implementar alternativas epistemológicas e práticas de letramento acadêmico mais coerentes com a realidade intercultural das zonas de contato na contemporaneidade, especialmente quando os povos indígenas conquistam cada vez mais espaços nas universidades brasileiras. O reconhecimento e a implementação destas lógicas outras podem contribuir, acredito, com a construção de paradigmas mais adequados para a formação de professores e professoras indígenas e com a própria educação escolar indígena, mas principalmente com a desestabilização da universalidade monotópica da tradição acadêmica de matriz eurocentrada que na contemporaneidade ainda reproduz as práticas de opressão e exclusão através da regulação de formas de expressão do ser e do saber desde um único lócus de enunciação situado no poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANZALDÚA, G. (1999). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. 2nd ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. (2003). *Voices of Modernity: language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOONE, E. H.; MIGNOLO, W. D. (eds.). (1994). *Writing without words: Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*. Durhan/London: Duke University Press.
- BROWN, L.; STREGA, S. (2005). Introduction: Transgressive possibilities. In: BROWN, L.; STREGA, S. (eds.). *Research as resistance: critical, Indigenous & anti-oppressive approaches*. Toronto: Canadian Scholars' Press, p. 1-17.
- CALVET, L. (2011). *Tradição oral e tradição escrita*. Trad. de Waldemar Ferreira Neto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola.
- CANAGARAJAH, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- CASTRO, E. V. (1996) Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, out., p.115-144.
- DUSSEL, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales – Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 39-51.
- ESCOBAR, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo": El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, n. 1, enero/diciembre, p. 51-86.
- FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42ª reimp. São Paulo: Paz e Terra.
- GILMORE, P.; SMITH, D. M. (2005). Seizing academic power: Indigenous subaltern voices, metaliteracy, and counternarratives in Higher Education. In: MACCARTY, Teresa L. *Language, literacy and power in schooling*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, p. 67-88.
- GUARANY SILVA, E. (2013). *Hábitos alimentares do povo Guarani*. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Educação Intercultural. Goiânia: UFG.
- HART, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research: the development of an indigenous research paradigm. *Journal of indigenous voices in social work*, vol. 1, n.º1, fev., p. 1-16.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York/London: Routledge.
- JACQUEMET, M. (2005). Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language and communication*, 25, p. 257-277.

- KULICK, D.; STROUD, C. (1990). Christianity, cargo and ideas of self: patterns of literacy in a Papua New Guinean village. *Man*, vol. 25, n. 2, p. 286-304.
- LANDER, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales e eurocéntricos. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales – Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 9-38.
- MACCARTY, T. L. (2005). Introduction: The continuing power of the “Great Divide”. In: MACCARTY, T. L. *Language, literacy and power in schooling*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, p. xv-xxvii.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- MIGNOLO, W. D. (1998). *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, e colonization*. 4th ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- MIGNOLO, W. D. (2000). *Local/histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- MIGNOLO, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- MIGNOLO, W. D. (2011). *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola.
- NASCIMENTO, A. M. *Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. München: Lincom Academic Publishers, 2012.
- NASCIMENTO, A. M. Ideologias e práticas linguísticas contra-hegemônicas na produção de rap indígena. *Signótica*, vol. 25, n. 2, 2013. p. 259-281.
- NASCIMENTO, A. M. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. *Polifonia*, v.21, n. 29, 2014, p. 91-127.
- NASCIMENTO, A. M. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico. *Muitas Vozes*, vol. 1, n.3, 2014 (no prelo).
- OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. (2010). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (orga.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ/ Rio de Janeiro: DP et Alii/ FAPERJ, p. 13-28.
- PAYNE, G.; PAYNE, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage.

- PENTEADO, H. D. (2010a). A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (orgas.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. Paulo: Paulinas, p. 22-31.
- PENTEADO, H. D. (2010b). Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (orgas.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. Paulo: Paulinas, p. 33-44.
- PRATT, M. L. (1991). Arts of contact zone. *Profession*, p. 33-40.
- PRATT, M. L. (2012). «If English was good enough for Jesus...»: monolingüismo e mala fe. *Critical Multilingualism Studies*. vol. 1, n.1, p. 12-30.
- PRATT, M. L. (2013). Utopias linguísticas. Trad. de André Marques do Nascimento e Joana Plaza Pinto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 52, n. 2, 1987, p. 437-459.
- QUIJANO, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 193-238.
- QUIJANO, A. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, vol. 2, summer/fall, p. 342-386.
- RABASA, J. (2008). Thinking Europe in Indian categories, or, "Tell me the story of how I conquered you". In: MORAÑA, M.; DUSSEL, E.; JÁUREGUI, C. (eds.). *Coloniality at large: Latin America and the Postcolonial debate*. Durham/London: Duke University Press, p. 43-76.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. (2001). *Intercultural Communication: a discourse approach*. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishers.
- SIGNORINI, I. (2008). Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, Inês. (orga.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, p. 117-148.
- SOUZA, L. M. T. M. (2001). Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês. (orga.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 167-192.
- SOUZA, L. M. T. M. (2007). Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, p. 135-169.
- STREET, B. (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. *Linguística e Filologia Portuguesa*, n. 8, p. 465-488.
- TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO, W. D. (2012). *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press.
- TUHIWAI SMITH, L. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London, New York/Dunedin: Zed Books/University of Otago Press.
- TXEBUARÊ KARAJÁ, V. (2013). *Artesanato feminino do povo Xambioá: Likoko*. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Educação Intercultural. Goiânia: UFG.

ZAVALA, V. (2010). Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. Trad. Luanda Sito e Marília C. Valsechi. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgas.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 71-95.

Recebido: 14/04/2014

Aceito: 12/11/2014