

Letramento Acadêmico e Decolonialidade: *Repensando o Currículo no Ensino Superior*

Academic Literacy and Decoloniality:
Rethinking the Higher Education Curriculum

Alfabetización académica y decolonialidad:
repensando el currículo en la enseñanza superior

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Data de recepção: 9 de novembro de 2023

Data de aceitação: 26 de fevereiro de 2025

Data de disponibilidade em linha: junho de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.ladr

DAYVESON NOBERTO DA COSTA PEREIRA ✉

dayveson.pereira@ifrn.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1934-7368>

MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA

maria.socorro@ufrn.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6272-6702>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Pereira, D. y Oliveira, M. (2025). Letramento Acadêmico e Decolonialidade: Repensando o Currículo no Ensino Superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-28. doi: 10.11144/Javeriana.m18.ladr



Resumo

O currículo, como produto sócio-histórico, não é apenas um organizador de experiências escolares. É, também, um mecanismo de controle, utilizado, em alguns casos, para legitimar e promover culturas hegemônicas. Nessa perspectiva, o propósito do estudo é discutir, à luz dos estudos decoloniais, uma experiência de letramento acadêmico com vistas à flexibilização curricular e à proposição de um currículo decolonial. Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa e segue os procedimentos da pesquisa-ação e da etnografia crítica. Os dados para estudo foram gerados em um curso de extensão destinado a estudantes de graduação autodeclarados indígenas pertencentes a uma instituição pública brasileira. Os resultados da análise indicam que a seleção de organizadores didáticos, a transdisciplinaridade, a desterritorialização dos lugares de aprendizagem e a resignificação do tempo são aspectos relevantes para a construção de um currículo universitário decolonial.

Palavras-chave

Letramento, ensino superior, povos indígenas

Abstract

The curriculum, as a socio-historical product, is not just an organizer of school experiences. It is also a control mechanism, used, in some cases, to legitimize and promote hegemonic cultures. From this perspective, this research aims to analyze, in the light of decolonial studies, an academic literacy experience focusing on to curricular flexibility and the proposition of a decolonial curriculum. Methodologically, this research is qualitative and follows the procedures of action research and critical ethnography. The data was collected from an extension course intended for self-declared indigenous undergraduate students enrolled in a Brazilian public institution. The analysis results indicate that the selection of didactic organizers, transdisciplinarity, the deterritorialization of learning places and the reframing of time are relevant aspects for the construction of a decolonial university curriculum.

Keywords

Literacy, higher education, indigenous peoples

Resumen

El currículo, como producto sociohistórico, no es solo un organizador de experiencias escolares, sino también un mecanismo de control utilizado, en algunos casos, para legitimar y promover culturas hegemónicas. Desde esta perspectiva, el propósito de la investigación es discutir, a la luz de los estudios decoloniales, una experiencia de alfabetización académica con miras a la flexibilidad curricular y a la propuesta de un currículo decolonial. Esta investigación cualitativa sigue los procedimientos de la investigación-acción y la etnografía crítica. Los datos del estudio se generaron en un curso de extensión dirigido a estudiantes universitarios autodeclarados indígenas, pertenecientes a una institución pública brasileña. Los resultados del análisis indican que la selección de organizadores didácticos, la transdisciplinariedad, la desterritorialización de los espacios de aprendizaje y el replanteamiento del tiempo son aspectos relevantes para la construcción de un plan de estudios universitario decolonial.

Palabras clave

Alfabetización, enseñanza superior, poblaciones indígenas

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo

Este estudo, de natureza interinstitucional (IFRN/UFRN/ACA), insere-se no projeto de investigação “Letramento acadêmico e (de)colonialidade do saber: um estudo sobre leitura e a escrita do aluno indígena no ensino superior”, submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) brasileira, conforme o parecer 4.906.360.

Introdução

Na clássica obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire comenta as características da ação antidialógica, definida por ele como um ato de conquista necrófilo no qual o opressor domina o oprimido, roubando-lhe sua palavra, sua cultura, sua expressividade. Em outros termos, corresponderia a dizer que o projeto do opressor consiste em fragmentar, manipular e invadir a cultura dos grupos minorizados. Sobre este último aspecto, Freire (2017) explica que a invasão cultural, nem sempre explícita, conduz os subalternizados à inautenticidade, levando-os a crer que são culturalmente inferiores e, conseqüentemente, a enxergar a sua realidade a partir da perspectiva dos invasores. Os opressores tonam-se, assim, modelos a partir dos quais os oprimidos passam a agir no mundo.

Trazendo essa premissa para o campo da educação, parece-nos relevante acrescentar que a lógica da dominação interfere, também, na construção do currículo formal que, apesar de ser compreendido e conceituado de diferentes formas (Apple, 1982; Giroux, 2011), corresponde, de modo geral, a um conjunto sistematizado de conteúdos e atividades, criteriosamente selecionados a partir de determinados regimes de controle. Essa seleção, desse modo, não é neutra. Varia a depender da concepção de educação assumida por seus formuladores. O currículo, como um produto sócio-histórico, não é apenas um organizador de experiências escolares. É também um mecanismo de controle, utilizado, em alguns casos, para legitimar e promover culturas hegemônicas. Dessa forma, como observam Apple & Buras (2008), os posicionamentos ideológicos perpassam sempre a produção, a distribuição e a recepção dos currículos, cabendo aos atores envolvidos no processo educacional encená-los, de modo a subverter ou perpetuar as relações de dominação.

Para além do currículo formal, *essencialmente manifesto*, nos termos de Apple (1982), as regularidades básicas, evidenciadas na distribuição tácita de normas, valores e tendências, interferem na aprendizagem dos alunos. Há, nesse sentido, um currículo *menos manifesto*, na verdade, *oculto*, que traz implicações para as relações interpessoais dos sujeitos que, por vezes, são levados a aceitar, sem questionamentos, os papéis sociais limitados a

que lhes são atribuídos. À vista disso, tão importante quanto avaliar as contribuições do currículo formal é atentar para as relações interpessoais promovidas, ainda que de forma inconsciente, pelos sistemas educacionais.

No âmbito do ensino superior, em especial, vários aspectos devem ser observados: 1) os conhecimentos acadêmicos encontram-se em constante mudança; 2) no mercado de trabalho, o surgimento de diferentes demandas têm requerido dos profissionais em formação inicial a adoção de um novo perfil que, além de atender a essas exigências, também reconheça e valorize saberes e práticas diversas, desafiando as normas estabelecidas pela lógica colonial e eurocêntrica do trabalho; 3) a diversidade cultural que constitui as Instituições de Ensino Superior (IES), e, conseqüentemente, o modo como elas têm promovido e legitimado os saberes delas provenientes, requer atenção. Todas essas questões apontam para o fato de que a flexibilização curricular se mostra necessária e relevante, na medida em que os processos educativos – criação de ementas de disciplinas, planejamento pedagógico e atuação docente – passam pelo currículo. Assim posto, não se justifica a manutenção de currículos, construídos a partir de visões homogeneizantes e universalistas. É importante que haja diálogo, interação entre os saberes hegemônicos, legitimados pela própria academia, e os saberes não hegemônicos, trazidos pelos discentes/graduandos.

Tendo em vista esse quadro sociocultural e provocados pela questão – como propiciar a flexibilização curricular na esfera acadêmica, sendo este espaço caracterizado por forte engessamento quanto às práticas de letramento acadêmico? – objetivamos neste artigo discutir, à luz de estudos decoloniais, uma experiência de letramento acadêmico voltada para a flexibilização curricular na universidade e a proposição de um currículo decolonial. Com vistas a esse propósito, foram desenvolvidas práticas de letramento acadêmico voltadas para a construção de práticas educativas alternativas, no ensino superior, capazes de promover, em meio à natureza conflituosa das relações sociais, o respeito às idiossincrasias de grupos culturalmente distintos. Em direção oposta àquela alicerçada pelos currículos homogeneizantes, que fabricam contextos de aprendizagem padronizados, temos como propósito analisar práticas didáticas em oficinas de letramento acadêmico destinadas, especificamente, para a leitura crítica do gênero textual monografia, a partir de uma abordagem de letramento situada. Para tanto, orientamo-nos, teoricamente, pelas reflexões de Barton *et al.* (2000); Lillis (1999; 2008, 2019); Street (2010); Prior (2003); Ivanic (1998); Hyland (2004); Sito & Kleiman (2017), no campo dos estudos de letramento de vertente crítica; de Devitt *et al.* (2004) e Oliveira (2020), alusivas ao ensino de gêneros textuais à luz da perspectiva etnográfica; e de Walsh (2013) e Candau (2020), a respeito das pedagogias decoloniais.

Metodologicamente, esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista (Erickson, 1990), de viés etnográfico (André, 2005). Concentra-se no campo da Linguística Aplicada, em sua vertente crítica (Pennycook, 2006). Dada a sua natureza intervencionista, enquadra-se, também, na pesquisa-ação (Thiollent, 2011).

Em termos estruturais, o trabalho está dividido em três grandes seções: fundamentação teórica, metodologia e resultados e discussão. Na seção de fundamentação teórica, promovemos a separação em duas subseções: a primeira para tratar de letramento acadêmico e a segunda para abordar a decolonialidade no ensino superior. Na metodologia, apresentamos o paradigma e o viés que são adotados para o desenvolvimento do presente estudo. Por fim, na seção de resultados e discussão, debatemos, à luz do referencial teórico, os dados gerados no curso de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”.

Fundamentação teórica

Letramento acadêmico: para além das convenções

Os Novos Estudos de Letramento (*The New Literacy Studies - NLS*), conforme explica Hernández Zamora (2019), por meio de uma densa revisão da literatura, continuam, em seu projeto, um direcionamento próximo ao pensamento decolonial, na medida em que, desde sua origem, questionam políticas e discursos benéficos, tão somente, aos grupos hegemônicos, os quais tinham respeitadas a sua língua, a sua cultura e as suas ideologias. Em paralelo, essas mesmas políticas e discursos tendem a silenciar a voz dos grupos marginalizados, os quais, na lógica da intolerância étnica, teriam línguas, culturas e ideologias inferiores e que, portanto, precisariam incorporar valores, crenças e práticas da elite com vistas a ascenderem socialmente. Na realidade, de acordo com o pesquisador, as políticas educacionais e os discursos oficiais, muitas vezes baseados na lógica colonial, surgem para legitimar o poder – e os privilégios – dos grupos dominantes, conservando, assim, a subalternidade dos grupos historicamente minorizados.

Neste artigo, não poderíamos deixar de mencionar o trabalho de Street (1984), um dos principais pesquisadores a explorar essa perspectiva. É em Street (1984) que vemos a discussão sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento. Para o autor, enquanto o primeiro vê o letramento como uma habilidade neutra e universal, relacionando-o ao progresso civilizatório; o segundo mostra a interferência da cultura e da sociedade nas práticas letradas, as quais se mostram diversas e complexas. Essa diferença entre eles traz implicações para a relação entre o letramento e a escolarização, visto que o modelo autônomo está associado a currículos

padronizados e a métodos de ensino que, de maneira geral, desconsideram os diferentes contextos sociais, e o modelo ideológico, por sua vez, está relacionado a currículos flexíveis e a métodos de ensino sensíveis à vida cotidiana dos estudantes.

O letramento acadêmico, de forma mais específica, compreende um campo de investigação dos Estudos de Letramento que abarca os significados atribuídos às práticas sociais de leitura e escrita no contexto universitário, entendidas como ações de linguagem, norteadas por prescrições normativas, as quais trazem consequências para a agência dos sujeitos aprendizes nesse contexto e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento. Nesse sentido, conforme adverte Lillis (2019), a área de letramento acadêmico, que nasce no Reino Unido em um momento de expansão universitária e de diversificação do perfil discente, fornece um espaço importante para se pensar, de maneira crítica, sobre essas formas de dizer reguladas por convenções.

É importante entender, com Lillis (1999), que paira na universidade o que ela chama de *mistério institucional*, algo mantido por dimensões nem sempre explícitas na comunidade a que o estudante quer pertencer. No que diz respeito ao processo de escritura na universidade, essas dimensões escondidas vinculam-se, especialmente, a critérios de avaliação, assumidos por pesquisadores experientes cuja função é proteger as convenções disciplinares que circundam o letramento no mundo da academia e moldam as suas formas de dizer – os gêneros textuais que circulam nessa comunidade discursiva. As normativas por eles exigidas dificultam o acesso e a participação dos membros iniciantes nessa comunidade discursiva.

Na arena acadêmica, onde a autoridade e os jogos de poder atravessam as produções orais e escritas, temos um problema que merece atenção. Se, por um lado, existem estudantes que tentam contemplar o conjunto de regras institucionais – ao menos, aquelas que lhes são apresentadas, explicitamente, em suas produções –, por outro lado, há professores que defendem a ideia de que os discentes, na sua maioria, apresentam insuficiente domínio da língua escrita. Amparados pelo discurso do *déficit* de letramento desses estudantes, os docentes invalidam as produções por eles elaboradas, considerando que esses textos fogem aos modelos aceitos pela comunidade disciplinar.

Sobre esse ponto de tensão, Street (2010) explica que, geralmente, na academia, a produção textual é tratada a partir de seus aspectos superficiais, como se o ato de escrever mobilizasse apenas habilidades cognitivas. Desse modo, o autor propõe um ensino direcionado à produção de gêneros a partir das diferentes comunidades disciplinares, pois um mesmo gênero pode apresentar configurações diferentes a depender da área do

conhecimento. Na contramão do discurso do *déficit*, Street (2010) recomenda que sejam consideradas outras dimensões da produção textual dos estudantes, como a finalidade do gênero e as diferentes possibilidades de seleção e organização dos movimentos retóricos, informações que, apesar de relevantes, ficam apagadas nos processos de orientação.

Nessa mesma direção, Hyland (2004) esclarece que, em razão de cada área orientar-se por normas, conhecimentos, nomenclaturas, convenções e procedimentos específicos, o ensino de gêneros acadêmicos deve partir das exigências próprias aos contextos comunicativos. Além da diversidade de comunidades disciplinares, também devemos considerar que, dentro delas, existe uma diversidade de sujeitos, discursos, experiências e propósitos. Na prática, apesar do reconhecimento dessa diversidade cultural, percebemos o contrário: o ensino da escrita acadêmica é institucionalmente homogeneizado, na medida em que dissocia a linguagem dos seus contextos de uso. Nessa esfera, ela é vista a partir de uma perspectiva abstrata, descontextualizada – apartada dos sujeitos escreventes, de seus papéis sociais e de suas identidades.

Considerando, então, a variação entre os campos disciplinares e os sujeitos que neles estão situados, a escrita acadêmica não deve se limitar a imposições generalizantes. É evidente e aceitável que o rigor científico e as regras tradicionalmente acordadas têm a sua relevância, especialmente para validar o *status* do trabalho acadêmico, mas a escrita, nesse cenário, também deve ser negociada entre os autores e a comunidade de que fazem parte. Nas palavras de Hyland (2004), “não é importante que todos concordem, mas os membros devem ser capazes de se envolver com as ideias e análises uns dos outros de formas acordadas. As disciplinas são os contextos nos quais o desacordo pode ser deliberado” (p. 11). Logo, as percepções individuais, apesar de transgressoras, também podem ser aceitas pelo grupo, em uma espécie de “acordo comunitário”, desde que não descaracterize, por completo, o seu campo de atuação.

A fim de tornar as práticas de letramento acadêmico mais sensíveis à diversidade cultural, Prior (2003) recomenda encarar a escrita como um processo no qual diferentes maneiras de agir são acionadas, alinhando escritores, leitores, textos e contextos. Ainda segundo o autor, quando a escrita compreende um ato colaborativo, pensar a “história do texto” (Lillis, 2008) implica “rastrear” a estrutura de participação, isto é, os sujeitos que estão envolvidos em sua elaboração e os diálogos estabelecidos com textos anteriores. A produção textual é, pois, um evento complexo e historicamente situado, com detalhes da situação de produção, os quais se mostram úteis para a compreensão de como o ato de escrever ocorre em comunidades disciplinares específicas.

Viabilizar a produção textual na universidade nessa perspectiva tende a ser uma alternativa pedagógica produtiva, principalmente para estudantes minorizados, como indígenas, quilombolas e ciganos, ou para aqueles que, após anos distantes do sistema educacional, retomam os estudos e, naturalmente, passam por uma “crise” de identidade, dada a nova realidade em que se encontram, marcada por tensões, descontinuidades e conflitos. A esse respeito, Ivanic (1998) reconhece que, mais que engajar os alunos do ensino superior em práticas de letramento, os professores devem adotar uma visão crítica sobre elas, considerando tanto os contextos de cultura (construção coletiva) quanto os contextos de situação (interação imediata entre os sujeitos) nos quais as identidades se manifestam. Vale destacar que, para esta autora, as normas e as convenções são respeitadas e, por vezes, desafiadas. Assim, sob o risco de perder de vista os tensionamentos que subjazem à escrita em contextos situados, o docente não deve, tão somente, ensinar aos alunos as convenções tradicionalmente legitimadas, dado que estas não são estáticas, nem universais.

No currículo tradicional do ensino superior, o letramento acadêmico precisa ser ressignificado, ou seja, voltado para viabilizar a negociação de identidades entre todos os seus integrantes, inclusive entre aqueles que não estão familiarizados com o discurso acadêmico e que, equivocadamente, são representados como inabilidosos. Na esteira dessas ideias, acreditamos que o currículo decolonial contempla, em sua organização, a construção discursiva da identidade do escritor, sendo, na realidade, a sua preocupação central. Na próxima seção, explicaremos algumas características desse currículo, amparados nos princípios da pedagogia decolonial (Walsh, 2013; Candau, 2020).

Currículo decolonial no ensino superior: abraçando a interculturalidade

Na América Latina, as IES e, por extensão, as suas práticas científicas, foram erguidas com base em preceitos firmados na racionalidade europeia, sendo, por isso, atravessadas por uma lógica da colonialidade, considerada por Mignolo (2016) o lado mais sombrio da modernidade. A assunção de um paradigma universal de conhecimentos, fundamentado em hierarquias, inclusive epistêmicas, traz sérias implicações para o letramento acadêmico situado, visto que qualquer conhecimento e, portanto, qualquer categoria de análise dele advinda tem seu *status* de conhecimento científico problematizado ou negado. Conforme explica Spivak (2010), essa “violência epistêmica” foi forjada, discursivamente, a favor do sistema imperialista, a fim de validar narrativas hegemônicas e furtar os lugares de enunciação dos subalternos, os quais, sob essa ótica, permaneceriam reificados.

A esse respeito, Janks (2019), respaldada nas reflexões de Luke (2018) sobre letramento crítico, tece considerações acerca da interferência da ideologia de segregação racial – *apartheid* – no currículo do ensino superior sul-africano que, mesmo após 1994, ano da primeira eleição após o fim desse regime político, manteve privilégios exclusivos ao homem branco. A autora explica que, apesar de o ingresso em universidades exigir dos alunos uma adaptação, levando-os a aprenderem modos específicos de se portar diante de situações atreladas ao novo contexto, a adaptação dos estudantes negros é ainda mais rigorosa. Os textos que circulam nas universidades sul-africanas, assevera Janks (2019), são produzidos, majoritariamente, em um inglês acadêmico denso, com origem no norte político, ainda que o país apresente onze línguas oficiais. Tais línguas não são valorizadas pelas/nas universidades da África do Sul; do mesmo modo, também são desvalorizadas práticas e gostos contrários às normas culturais naturalizadas.

Ainda no que concerne ao cenário sul-africano, Janks (2019) defende que o currículo acadêmico e, conseqüentemente, as práticas institucionais devem considerar outras epistemologias, de modo a viabilizar a participação de estudantes negros. Cabe dizer que sua perspectiva não busca invalidar os conhecimentos dominantes, pois, para garantir a justiça social, todos precisam ter acesso equânime a esses saberes, “mas com ceticismo suficiente para não serem colonizados por eles” (Janks, 2019, p. 237). Dessa forma, os estudantes universitários poderão interrogar os textos a que têm acesso, identificando, por meio da leitura crítica, posições ideológicas neles encobertas, dentre as quais aquelas responsáveis pela perpetuação de discursos segregacionistas.

Na perspectiva do letramento crítico, textos e práticas, que jamais são neutros, não carregam consigo apenas sentidos, mas (re)produzem efeitos sociais e materiais, incluindo ou excluindo grupos determinados (Janks, 2017). Nessa direção, a ética e a moral mostram-se imprescindíveis para pensarmos nos impactos sociais das práticas de leitura e escrita, atravessadas, na maior parte das vezes, por relações de poder dissonantes. A pesquisadora argumenta que os estudantes, em sua diversidade (de cultura, de classe, de gênero, de origem geográfica...), devem compreender, integralmente, os letramentos, a fim de que possam assumir uma posição moral, transpondo, assim, suas “zonas de conforto discursivas” em prol do bem coletivo.

Nessa mesma orientação, há algumas iniciativas, no âmbito teórico, inclinadas a rebater a dinâmica da violência epistêmica que, há séculos, tem orientado e, de certo modo, limitado a produção científica nas universidades latino-americanas. A esse respeito, Quijano (1992) propõe, a partir da descolonização epistemológica, “libertar a produção do conhecimento, do reflexo

e da comunicação, das vertentes da racionalidade/modernidade europeia” (p. 19), fundando uma comunicação intercultural. Nessa direção, a perspectiva totalizante, que antes impunha um único protótipo a ser seguido, passa a reconhecer a heterogeneidade, mas não a hierarquização, usada para classificar culturas e saberes, e o caráter contraditório da realidade, pois, segundo o sociólogo antes aludido, “as diferenças não são necessariamente a base da dominação” (p. 19), mas sim a falsos pactos de libertação prometidos pela modernidade, que não foram e nem serão cumpridos.

O desprendimento epistêmico defendido por Quijano (1992) também será objeto de reflexões de Mignolo (2008). Para este autor, a descolonização, em seu sentido mais abrangente, deve passar pelo exercício da desobediência epistêmica, já que a desobediência civil, quando planejada para operar sozinha, continuará sofrendo interferências das teorias políticas eurocêntricas. A desobediência epistêmica, na condição de alternativa decolonial, busca, assim, fundar conceitos pluri-tópicos e pluri-versais, que partam e representem as diversas feridas coloniais (não apenas no contexto da América Latina), em oposição aos conceitos mono-tópicos e mono-versais, erigidos sob a ótica greco-romana (Mignolo, 2008). Dessa forma, o projeto decolonial assumido por Mignolo (2008) – como também por Quijano (1992), outros teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade e pensadores que, mesmo não pertencendo ao Grupo, têm contribuído, expressivamente, para a discussão referente à descolonização dos espaços, como Cusicanqui (2010) e Krenak (2022) – busca a legitimação dos pensamentos de fronteira/mestiços, na coexistência com saberes já legitimados.

Na perspectiva decolonial, um currículo que reconhece o potencial dos grupos subalternos, surge em posição contrária ao currículo monocultural e aos princípios monológicos, operacionais, mercadológicos e reprodutivistas da educação, ainda utilizados, amplamente, em todos os níveis educacionais. A opção por um currículo decolonial justifica-se, prioritariamente, para o exercício da desobediência epistêmica, pois, a partir deste recurso, as instituições formais de ensino, e, conseqüentemente, todos os outros possíveis territórios de aprendizagem nos quais discentes e docentes se façam presentes, se tornam espaços adeptos à complexidade, representada, neste caso, pelas tensões decorrentes da pluralidade institucional.

Nessa direção, o diálogo, a diversidade cultural e a criatividade de procedimentos passam a ser bem-vindos em propostas pedagógicas firmadas mediante o currículo decolonial. Sobre o componente da interculturalidade nas práticas de ensino-aprendizagem, Candau (2020) explica que, por vezes, ao termo é atribuído um sentido simplista que, mesmo evidenciando a existência de grupos culturais distintos, preserva as assimetrias existentes entre

eles. A proposta de um currículo decolonial consiste em radicalizar o projeto de uma educação intercultural crítica, por meio da qual sejam questionados e desvelados os mecanismos de segregação, como a falácia da democracia racial brasileira, e reivindicados os espaços de fala e, naturalmente, os mecanismos para a escuta dos sujeitos subalternizados.

A proposta de Candau (2020), que reconhece os grupos minorizados como produtores de conhecimento, dialoga com o projeto bifurcado de Walsh (2013) que se fundamenta na ideia de pensar a decolonização, pedagogicamente, e o pedagógico, decolonialmente. Afirma esta última autora que a pedagogia decolonial e, portanto, a construção de um currículo contra hegemônico, passa pela valorização da memória coletiva, viabilizada por práticas rebeldes e insurgentes que subvertem a colonialidade.

Para Walsh (2013), cabe à academia, dentro de um projeto político-epistêmico transgressor, resgatar a voz dos intelectuais silenciados pela massificação do pensamento eurocêntrico. Nessa perspectiva, o multiculturalismo mostra-se insuficiente, na medida em que a inclusão de culturas marginalizadas no ensino superior não implica a sua isonomia em meio às culturas legitimadas, nos primórdios, pela academia. Na realidade, como defende Walsh (2013, p. 66), “o esforço tem sido o de construir, posicionar e procriar pedagogias que visem pensar ‘a partir’ e ‘com’, fomentando processos e práticas ‘praxistas’ de teorizar – do pensar-fazer – e interculturalização”.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista (Erickson, 1990), de viés etnográfico (André, 2005), concentrando-se no campo da Linguística Aplicada, em sua vertente crítica (Pennycook, 2006), a qual, em diálogo com as agendas de grupos historicamente desfavorecidos, como indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas em situação de rua e população carcerária, tem se apresentado, nos estudos da linguagem, como uma área epistemologicamente engajada.

Dada a sua natureza intervencionista e coletiva, cujo intuito é promover mudanças significativas em uma realidade social, enquadra-se, também, na pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Em nosso estudo, a pesquisa-ação oferece um instrumental relevante para a formação do graduando autodeclarado indígena, a começar pelo sentido político que atravessa as práticas letradas assumidas pelos agentes de letramento. Ademais, consideramos a ênfase em uma necessidade do grupo, qual seja, o respeito aos saberes prévios e tradicionais, que são trazidos pelos estudantes autodeclarados indígenas, para a seara acadêmica. Dessa forma, a pesquisa-ação enseja uma participação

ativa e crítica dos agentes de letramento, a partir dos seus saberes tradicionais, na geração de conhecimento, o que permite, por via transversa, o empoderamento daqueles e a transformação epistêmica do ambiente acadêmico no qual estão imersos.

A experiência de letramento em análise¹ foi desenvolvida no curso de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”, realizado em duas edições, em 2022, e promovido pelo IFRN/Campus Ceará-Mirim. Ele contou com a participação de graduandos indígenas da etnia Potiguara, provenientes das comunidades do território Mendonça (Amarelão, Serrote de São Bento, Cachoeira/Nova Descoberta, Marajó, Santa Terezinha, Açucena), situadas no município de João Câmara, e da comunidade de Catu dos Eleotérios, localizada entre os municípios de Goianinha e Canguaretama. Como pré-requisito para a inscrição no curso, o estudante deveria se autodeclarar indígena e estar matriculado em um curso de graduação, independentemente da área, em instituições públicas ou privadas. Conforme se pode ver na tabela a seguir, houve, predominantemente, a participação de estudantes matriculados no curso de licenciatura em Pedagogia.

Tabela 1

Participação dos estudantes no Curso de Extensão

Cursos superiores de licenciatura	Quantitativo	Instituição
Educação do Campo	2	IFRN
Letras – Língua Portuguesa	1	UNOPAR
Física	1	IFRN
Geografia	1	UFRN
Música	1	UERN
Pedagogia	11	UNOPAR/FACISA/ISEP
Cursos superiores de tecnologia (tecnólogo)	Quantitativo	Instituição
Marketing	1	IFRN

Fonte: elaboração própria.

1 Esta pesquisa foi desenvolvida após o parecer positivo do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), processo de número 4.906.360.

Os dados presentes neste artigo – *vivências do pesquisador-oficineiro, fotografias e vozes dos estudantes* – foram gerados por meio de diferentes instrumentos de pesquisa, tais como *notas de campo, imagens fotográficas, gravação em áudio das oficinas de letramento e questionário*. Diferentemente das vozes dos estudantes, que, a nível de disposição, se encontram bem demarcadas na próxima seção, as vivências do pesquisador-oficineiro, cabe dizer, encontram-se diluídas.

Nesta investigação, o processo, as narrativas dos participantes e a dimensão subjetiva das ações desencadeadas no/pelo projeto ganharam especial atenção. Por esse motivo, o primeiro instrumento aludido anteriormente, as *notas de campo*, foi utilizado com o propósito de registrar, sob a ótica do pesquisador, as atitudes e os comportamentos dos participantes, continuamente, durante o curso de extensão.

Já o segundo instrumento mencionado, as *imagens fotográficas*, serão utilizadas para fortalecer a discussão levantada a respeito da desterritorialização dos lugares de aprendizagem, isso porque elas complementam a materialidade verbal. As fotografias, apesar de não restituírem a realidade, são capazes de auxiliar os potenciais interlocutores em sua reconstrução, uma vez que, diante de uma fotografia, quem a contempla também construirá sentidos. O leitor de fotografias, nesse sentido, pode ser considerado, então, um “parceiro ativo da imagem, emocional e cognitivamente” (Aumont, 1993, p. 81).

A respeito do terceiro instrumento, as *gravações em áudio das oficinas de letramento*, estamos considerando que a conversa oral é um dos principais componentes da interação humana e, em razão de ocorrer a partir da troca de turnos conversacionais, sobreposições e reparos, traz fortes indícios dos fenômenos sociais, principalmente quando avaliamos a necessidade ou não de se fiscalizar o conteúdo das falas – se comparado ao diálogo institucionalizado entre professor e alunos, um diálogo cotidiano entre duas pessoas íntimas não sofrerá interferências significativas das relações de poder, por exemplo. Neste trabalho, as interações face a face aconteceram nos encontros do curso de extensão, em sala de aula, e contaram com diálogos entre os alunos e o pesquisador (idealizador do curso), como também entre os próprios estudantes.

No que concerne ao quarto instrumento, os *questionários*, cuja aplicação ocorreu virtualmente, por meio do Google Docs, sua utilização foi necessária para a geração de dados sobre os participantes da pesquisa, mais especificamente em relação às informações pessoais (seção 1), à trajetória escolar (seção 2) e à trajetória acadêmica (seções 3 e 4). Este último tópico foi dividido em duas seções: os aspectos gerais da trajetória acadêmica (seção 3) e os aspectos relacionados, em particular, à produção do gênero monográfico (seção 4), conforme apresentamos a seguir:

Tabela 2

Questionário aplicado com os estudantes

<p>QUESTIONÁRIO</p> <p>Nos últimos 10 anos, no Brasil, como consequência da democratização do ensino superior e da construção de políticas de ações afirmativas, grupos minoritários conseguiram ocupar os espaços universitários. Diante disso, mostra-se necessário investigar como esse estudante tem lidado com as exigências do universo acadêmico, a começar pelas práticas de letramento específicas a esse contexto comunicativo.</p> <p>Assim, com vistas a se investigar a trajetória de letramento acadêmico de estudantes de graduação do RN autodeclarados indígenas, solicitamos-lhe o preenchimento deste questionário, a fim de contribuir com a pesquisa de doutorado intitulada “Letramento acadêmico e (de)colonialidade do saber: um estudo sobre a escrita do aluno indígena no ensino superior”.</p> <p>Os dados gerados a partir deste questionário serão utilizados, exclusivamente, para este estudo, sendo garantido o anonimato dos participantes.</p>
<p>1. DADOS PESSOAIS</p> <p>1.1 Nome:</p> <p>1.2 Telefone:</p> <p>1.3 E-mail:</p> <p>1.4 Idade:</p>
<p>2. TRAJETÓRIA ESCOLAR</p> <p>2.1 Em que ano você concluiu o ensino médio?</p> <p>2.2 Em que escola você concluiu o ensino médio? () Escola pública () Escola privada</p> <p>2.3 Você concluiu o ensino médio em uma escola indígena? () Sim () Não</p> <p>2.4 Você teve alguma experiência acadêmico-científica no ensino médio? () Sim () Não</p> <p>2.5 Descreva a experiência, caso ela tenha existido:</p>
<p>3. TRAJETÓRIA ACADÊMICA: INFORMAÇÕES GERAIS</p> <p>3.1 O que motivou você a cursar uma graduação?</p> <p>3.2 Em que universidade você está matriculado(a) atualmente?</p> <p>3.3 Em qual curso de graduação você está matriculado atualmente?</p> <p>3.4 O que o curso de graduação representa hoje para você?</p> <p>3.5 Em que ano você ingressou no atual curso de graduação?</p> <p>3.6 Você entrou no curso por meio da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)? () Sim () Não</p> <p>3.7 Você entrou no curso por meio de alguma política pública? Sem sim, qual?</p> <p>3.8 Você chegou a cursar outra graduação antes da atual? () Sim () Não</p> <p>3.9 Por qual meio se deu o seu ingresso no atual curso de graduação?</p> <p>() SISU () Teste de Habilitação Específica () Vestibular a distância () Vestibular () Transferência compulsória () Transferência voluntária () Reingresso () Mobilidade estudantil () Outro</p> <p>3.10 Concluirá o curso no período regular?</p> <p>3.11 Caso venha a atrasar o curso, a que se deve esse atraso?</p> <p>() Questões pessoais – problemas familiares, problemas de saúde, falta de identificação com o curso...</p> <p>() Questões institucionais – falta de apoio institucional, corte de auxílio, mudança na grade curricular...</p> <p>() Outra razão</p> <p>3.13 Você recebeu alguma bolsa durante a graduação?</p> <p>() Sim, bolsa de pesquisa</p> <p>() Sim, bolsa de extensão</p> <p>() Sim, bolsa de apoio técnico</p> <p>() Sim, bolsa de iniciação à docência (PIBID)</p> <p>() Não recebi bolsa de pesquisa, extensão, apoio técnico ou de iniciação à docência</p>

- 3.12 Especifique o que fez você atrasar o curso, caso a resposta da questão anterior tenha sido “outra razão”:
- 3.14 Você recebeu algum auxílio de assistência estudantil para viabilizar sua permanência na Instituição, como auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio moradia, auxílio para demandas de saúde estudantil, auxílio para participar de eventos? () Sim () Não
- 3.15 Especifique o(s) tipo(s) de auxílio institucional, caso tenha respondido “sim” à pergunta anterior:
- 3.16 Você recebeu algum auxílio externo para viabilizar sua permanência na Instituição? () Sim () Não
- 3.17 Especifique o(s) tipo(s) de auxílio externo, caso tenha respondido “sim” à pergunta anterior:
- 3.18 Você passou por alguma dificuldade, para além daquelas de ordem econômica, durante os primeiros anos de graduação? Mencione-a(s).
- 3.19 Você participou de eventos acadêmico-científicos durante a graduação?
- 3.20 Se a resposta à pergunta anterior foi “sim”, em média de quantos eventos acadêmico-científicos você já participou? () 1 () 2 () 3 () 4 () Mais de 4
- 3.21 De que natureza eram esses eventos? () Locais () Regionais () Nacionais () Internacionais
- 3.22 Que gêneros acadêmico-científicos você já produziu durante o curso de graduação? Exemplos: prova, debate, seminário, resumo, resenha, fichamento, projeto de pesquisa, relatório, artigo científico etc.

4. TRAJETÓRIA ACADÊMICA: PRODUÇÃO DA MONOGRAFIA

- 4.1 O tema da sua monografia contempla algum aspecto de sua comunidade? () Sim () Não
- 4.2 Especifique o tema da sua monografia:
- 4.3 O que motivou você a pesquisar esse tema?
- 4.4 Considera que o curso oferta componentes curriculares suficientes para a elaboração da monografia? () Sim () Não () Em parte
- 4.5 Você terá de apresentar a monografia? () Sim () Não () Não sei
- 4.6 Você assistiu a alguma apresentação de TCC? () Sim, já assisti () Nunca assisti
- 4.7 Como ocorreu ou como está ocorrendo a orientação da sua monografia?
- 4.8 Quais dificuldades você encontrou ou tem encontrado durante a produção da sua monografia?
- 4.9 Que estratégias você utilizou para contornar as dificuldades?
- 4.10 Você considera que essas estratégias foram suficientes para suprir os obstáculos na realização do trabalho? () Sim () Não

5. PARA FINALIZAR

- 5.1 Utilize este espaço para detalhar alguma resposta ou dissertar sobre algo que não foi contemplado neste questionário, mas que você considera importante destacar.

Fonte: elaboração própria.

A geração dos dados ocorreu a partir de 13 oficinas de letramento, das quais 7 foram realizadas virtualmente, no primeiro semestre de 2022, na plataforma *Google Meet*, e 6 foram realizadas presencialmente, no segundo semestre de 2022, no espaço da Associação Comunitária do Amarelão (ACA). Na segunda edição do curso, como sugestão dos estudantes que participaram da primeira edição, reduzimos o número de encontros, os quais, majoritariamente, foram sistematizados de acordo com a organização retórica do gênero monográfico, como é possível perceber nesta tabela:

Tabela 3

Oficinas de letramento desenvolvidas no curso de extensão

Ambiente Virtual	
Data das oficinas	Conteúdos programáticos
08/02 – 1ª oficina	Apresentação da organização do curso; interculturalidade no ensino superior, aspectos gerais do gênero monográfico.
15/02 – 2ª oficina	Movimentos retóricos; o gênero resumo e as estratégias de sumarização; o gênero resumo acadêmico: situação de produção, aspectos linguísticos e movimentos retóricos.
10/03 – 3ª oficina	O gênero monografia: situação de produção e seção de considerações iniciais (aspectos linguísticos e movimentos retóricos)
17/03 – 4ª oficina	O gênero monografia: seção de referencial teórico (aspectos linguísticos, modos de citação do discurso alheio e movimentos retóricos)
24/03 – 5ª oficina	O gênero monografia: seção de metodologia (aspectos linguísticos, abordagens e tipos de pesquisa, instrumentos, <i>locus</i> , tratamento dos dados, colaboradores, aspectos éticos e movimentos retóricos)
31/03 – 6ª oficina	O gênero monografia: seções de resultados e discussões (aspectos linguísticos, representação de dados, tipos de análise, movimentos retóricos)
08/04 – 7ª oficina	O gênero monografia: seção de considerações finais (aspectos linguísticos e movimentos retóricos)

Fonte: elaboração própria.

Nessas oficinas, os participantes realizaram a leitura crítica de amostras do gênero monografia, considerando seus aspectos linguísticos e retóricos, segundo a abordagem etnográfica postulada por Devitt *et al.* (2004). A fim de documentar essas leituras, adotamos, na segunda edição do curso, especificamente, os portfólios educacionais, os quais, em razão do recorte definido para este artigo, não serão aqui analisados. Obtivemos um total de 8 portfólios, visto que, ao longo do curso, houve algumas desistências e, ao final, nem todos os colaboradores realizaram a sua entrega.

Quanto aos procedimentos de pesquisa adotados, contactamos, inicialmente, graduandos e lideranças indígenas, com vistas a compreender suas necessidades e limitações. Logo em seguida, organizamos o *design* do curso, estruturando-o em oficinas de letramento, de modo a viabilizar o diálogo entre oficineiro, responsável por conduzir os encontros, e estudantes. Com vistas a garantir o valor ético do estudo, um termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado por todos os colaboradores da pesquisa que tomaram ciência de nossas intenções e dos procedimentos adotados na investigação (Comitê de Ética em Pesquisa, processo de número 4.906.360). Para atendermos o critério de confidencialidade das informações, os colaboradores/alunos são referidos por meio de códigos: A1, A2, A3, assim por diante.

Resultados e discussão

Considerando os dados gerados no curso de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”, indicaremos, nesta seção, alguns pontos que, no nosso entender, flexibilizam o currículo, merecendo ocupar o cerne da constituição de um currículo contra hegemônico – decolonial.

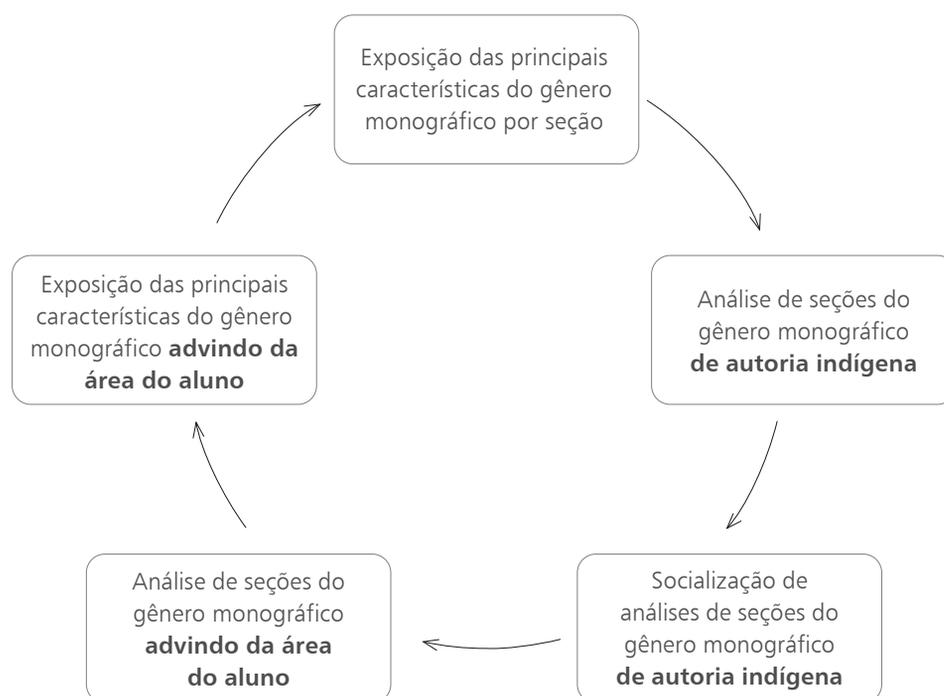
O primeiro pressuposto para a construção de um currículo contra hegemônico diz respeito à seleção de *organizadores didáticos* que viabilizem o diálogo, nem sempre harmonioso, mas sempre necessário, entre os sujeitos que integram ou, potencialmente, podem integrar o processo de ensino-aprendizagem. No curso, selecionamos as oficinas de letramento, posto que as práticas pedagógicas mobilizadas por elas são direcionadas à reflexão crítica dos textos a que os estudantes têm acesso (Santos-Marques & Kleiman, 2019). Nesse tipo de organização didática, dois pontos merecem atenção: 1) a análise dos textos, compreendidos como unidades de sentidos, não deve se limitar à superfície textual, isto é, aos aspectos visíveis que compõem a sua materialidade, mas contemplar os propósitos comunicativos e as implicações decorrentes das escolhas linguísticas e retóricas realizadas; e 2) assuntos relacionados às vivências acadêmicas dos graduandos se mostram relevantes, pois eles atravessam a produção textual. Sujeitos oriundos de diferentes culturas têm formas distintas de compreender, construir conhecimentos e dizer esse conhecimento. Suas escolhas discursivas refletem, de modo direto, as suas escrituras, podendo, o que é esperado, se afastarem ou não serem compatíveis com o *modus operandi* legitimado, institucionalmente, por membros pertencentes a um campo específico, como é o da academia.

Conforme pode ser observado na figura 1 a seguir, que retrata o trabalho pedagógico feito a partir da análise de monografias de autoria indígena vinculadas às comunidades disciplinares dos estudantes envolvidos nas práticas didáticas em foco, o curso apresentou um desenho (*design*) cíclico. Com exceção do primeiro encontro, no qual apresentamos conceitos indispensáveis à agência dos alunos durante as oficinas, como “interculturalidade”, “comunidade disciplinar” e “movimentos retóricos”, e do segundo encontro, no qual analisamos, em conjunto, o gênero resumo acadêmico, as oficinas subsequentes apresentaram dois movimentos básicos, a saber: (i) análises colaborativas de padrões composicionais de monografias de autoria indígena, nas quais os alunos apreenderiam suas características linguísticas e retóricas, bem como as marcas identitárias dos produtores deste gênero, registradas textualmente; (ii) socialização das análises individuais de seções das monografias advindas das comunidades disciplinares a que estudantes

pertenciam. Em resumo, os participantes do curso analisariam o gênero monografia, de autoria indígena, em sala de aula, fariam novas análises em casa (monografia advinda de sua comunidade disciplinar) e as apresentariam no início da oficina seguinte, quando o estudo de um novo padrão organizacional seria iniciado.

Figura 1

Operacionalização do curso sobre o gênero textual monografia



Fonte: elaboração própria.

O segundo pressuposto diz respeito à *transdisciplinaridade*, visto que, em nosso curso, os saberes locais, provindos das comunidades indígenas, e os saberes globais, provindos da tradição acadêmica, coexistiram nas oficinas, o que também se revela na figura 1. Conforme Castro-Gomez (2017), a transdisciplinaridade mostra-se um caminho possível para o reconhecimento do paradigma da complexidade, o qual, ao estabelecer a conexão entre os diversos saberes, se contrapõe ao paradigma cartesiano, caracterizado pela dualidade e pela compartimentação do conhecimento. A adoção dessa postura holística, própria do trabalho pedagógico realizado à luz da abordagem etnográfica, está, também, relacionada às escolhas dos artefatos pedagógicos (monografias produzidas em diferentes áreas de saber), o que serve ao desenvolvimento crítico dos estudantes.

Tratando-se neste caso, do estudo de gêneros acadêmicos, entendidos como entidades dinâmicas, relativamente estáveis (Bakhtin, 2011), é preciso observar que uma monografia, mesmo que apresente características composicionais típicas que a definirão como um gênero diferente de outros, também apresentará traços peculiares que a diferenciará de outras monografias produzidas em comunidades disciplinares diferentes. Todo gênero possui uma certa plasticidade, seja em razão das especificidades da comunidade disciplinar seja das marcas identitárias dos autores.

A esse respeito, chamou-nos à atenção, na primeira edição do curso, a fala de Tainá², uma estudante que, no processo de elaboração de sua monografia, decidiu, com a concordância do orientador, escrever um dos resumos na língua Tupi, de modo a demarcar, textualmente, a sua identidade étnica. Ela, assim, afirma:

(1) Eu acho que esse campo da negociação é muito importante pra os dois lados [orientadores e orientandos]. É um acesso, né? E é um avanço também. (Tainá)

A estudante reconhece que a negociação entre orientador e orientando é relevante para o processo de elaboração da monografia, o que aproxima seu posicionamento das reflexões de Freire (2017), quando este critica a transmissão unilateral do conhecimento e defende a ação dialógica no campo pedagógico. Para o autor, a horizontalização do ensino, por meio do qual alunos e professores constroem, conjuntamente, os saberes, desmantela as estruturas de opressão, tornando-os plenos da sua própria existência.

Além disso, essa mesma aluna, que também é escritora de textos literários, imprimiu um tom poético à sua monografia, transgredindo a objetividade que a academia exige para muitos dos gêneros que nela circulam. A esse respeito, Tainá fez os seguintes comentários, sendo o primeiro realizado na primeira oficina, antes da defesa de sua monografia, e o segundo proferido na quinta oficina, após a defesa do trabalho, evento no qual críticas foram feitas ao seu modo de escrever.

(2) Difícil para mim, pois escrevo muito no gênero poético. Apanhei muito, mas ainda ficou com ar poético. (Tainá)

(3) Inclusive, eu rebati um pouquinho, sabe? E eles não pediram pra eu retirar. Eles só mencionaram: “olha, pra um trabalho acadêmico, não é muito bom que a gente use esses termos, mas tá muito bom seu trabalho.

2 A despeito de atribuímos, neste texto, nomes indígenas aos participantes da pesquisa, eles não correspondem aos seus verdadeiros nomes. Dessa maneira, conservamos seu anonimato, por questões éticas, e reconhecemos, em virtude do aporte teórico da pedagogia decolonial, sua importância como sujeitos humanizados.

Você expressa muita humanidade. Mostra quem realmente você é". Eu acho que eles tentaram remediar a coisa, né? [...] Que bom que eles não pediram pra me retirar, porque, sinceramente, eu ia chorar muito, ia rasgar meu diploma. Depois de eu fazer um trabalho que sou eu, aí eu vou tirar metade de mim? Não dá! Não dá mesmo! (Tainá)

Apesar de seu orientador não ter concordado, integralmente, com aquela escrita, permitiu a Tainá exercer seu olhar sensível e subjetivo em algumas partes da monografia. Nesse caso, orientador e orientanda negociaram as escolhas linguísticas e retóricas, respeitando a natureza do gênero e o estilo que a autora tinha a intenção de imprimir no seu texto, evidenciado em algumas construções frasais empregadas pela autora do trabalho. Ocorre, contudo, que nem sempre negociações como essa acontecem, dada a forte interferência do currículo hegemônico e dos processos de regulação e normatização que direcionam o trabalho de tutoria dos orientadores na prática de orientação de trabalhos científicos, os quais, ao seguirem, rigorosamente, os preceitos fundamentalistas do paradigma cartesiano, cerceiam o diálogo e os processos de intersubjetividade e variação de saberes e culturas. Na segunda edição do curso, estudantes relataram que, em atividades acadêmicas, já foram questionados e, até mesmo, impedidos, por seus professores, de usarem expressões em Tupi, ainda que tivessem certeza da pertinência de sua utilização. Sobre esse aspecto, observa-se a fala de duas estudantes que participaram da segunda edição do curso:

(4) A gente tem de envolver mais a atenção na hora de fazer a produção, principalmente com relação às expressões linguísticas, aos dicionários atuais, ao significado das palavras [...]. (Moema)

(5) E também na correção que esse... [processador de texto] não reconhece as palavras indígenas. A gente sempre digita e... [inaudível]. A gente relata isso porque fizemos anteriormente relatórios e tinha alguns [trechos] que se encaixavam com palavras indígenas que ele [processador de texto] não reconhecia, não aceitava. (Uyara)

Diferentemente do que foi relatado nas verbalizações de Tainá, as alunas Moema e Uyara não tiveram, sequer, a oportunidade de negociar suas escolhas.

Estudos mostram que o discurso dominante que circula, amplamente, nas IES e se manifesta na organização curricular deprecia e apaga os conhecimentos que apresentam potencial para transgredi-lo, tais como aqueles advindos da cultura popular ou de culturas tradicionais (Giroux & Simon, 2011). Em direção contrária, a proposta do currículo decolonial, que se alinha

às perspectivas progressistas em educação, como a pedagogia crítica, valoriza a vida cotidiana e as diferentes formas culturais, tendo em vista que “transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes” (Giroux & Simon, 2011, p. 109).

A transdisciplinaridade, em nossas oficinas, também se manifestou na diversidade de cursos em que os estudantes estão matriculados, transcendendo, assim, as barreiras disciplinares, em atividades colaborativas. No estudo do gênero monografia, as análises empreendidas por nós não se restringiram ao atendimento de uma comunidade disciplinar (por exemplo, pedagogia), mas assumiram, essencialmente, o modo como as diferentes comunidades pensam e produzem o gênero. Nas oficinas, realizamos discussões sobre o gênero monografia a partir das leituras dos alunos, os quais, em casa, haviam selecionado amostras deste gênero advindas de suas respectivas áreas.

O terceiro pressuposto que definimos, a partir da leitura dos dados desta pesquisa, como pertinente para a construção de um currículo decolonial é o da *desterritorialização dos lugares de aprendizagem* que, conforme explica Haesbaert (2009), mobiliza, em paralelo, o movimento de reterritorialização, ou seja, o ato de saída de um espaço ocasiona a entrada em outros, permitindo, para além da (re)ocupação, a construção dos territórios pelos próprios agentes da sociedade, o que funda novas territorialidades. Em nosso curso, as oficinas não ocorreram nas dependências de uma IES, como se esperaria, mas no espaço virtual do *Google Meet* (primeira edição) e no espaço físico da Associação Comunitária do Amarelão (segunda edição). Esse deslocamento (ou expansão) do território da universidade marca, em nossa experiência, a alternância de espaços de ensino-aprendizagem e entre-lugares (Bhabha, 1998) ocupados pelos acadêmicos indígenas, mas também o rompimento dos limites epistemológicos, dado que as práticas didáticas ocorreram em espaços distintos (academia vs. não academia), permitindo, com isso, novas possibilidades de agenciamento, uma vez que os estudantes se sentiram mais à vontade para assumir certos posicionamentos, sobretudo questionadores.

Em relação ao último aspecto, em particular, reiteramos que o agenciamento dos estudantes foi favorecido pela alternância de espaços (e tempos), especialmente na segunda edição. A Associação Comunitária do Amarelão (ACA), onde ocorrem assembleias e encontros formativos entre lideranças, apesar de não ser um território legitimado como produtor de conhecimentos acadêmico-científicos, viabilizou a sua produção por se tratar de um ambiente mais familiar aos estudantes, no qual poderiam assumir, sem qualquer tipo de repressão, as suas identidades acadêmica e étnica. O modo

como o espaço é organizado, com cadeiras postas em círculos, evidencia que os eventos de letramento nele mobilizados são favoráveis ao compartilhamento de ideias, algo, supostamente, naturalizado na comunidade. A título de ilustração, na figura 2, temos registros da configuração do espaço, quando entramos na Associação, e da chegada de alguns participantes do curso, antes do início da primeira oficina.

Figura 2

Espaço da ACA onde ocorreram as oficinas



Fonte: acervo da pesquisa.

A desterritorialização dos lugares de aprendizagem, ocorrida nesta prática, nos leva a pensar em dois movimentos possíveis, gerados a partir de deslocamentos contrários: 1) o aldeamento da universidade, que faz parte da agenda política dos povos indígenas brasileiros e ocorre a partir da inserção (e da permanência!) desse grupo de estudantes no ensino superior; e 2) a expansão da universidade, que, ao ultrapassar os limites físicos institucionais, alcança outras territorialidades. Nos termos de Haesbaert (2009) e, em acordo com a perspectiva decolonial, desterritorializam-se as aldeias para se reterritorializar a universidade. Do mesmo modo, desterritorializa-se a universidade para se reterritorializarem as aldeias. Nessa via de mão dupla, um novo agenciamento coletivo de enunciação, sustentado em princípios decoloniais, se tornou possível, a partir do qual indígenas e não indígenas, mas todos, considerados como sujeitos de conhecimento (Oliveira *et al.*, 2011, p.45), dialogam epistemologias acadêmicas e ancestrais, refutando, nesse mesmo fluxo, o paradigma hegemônico universitário.

O quarto pressuposto para o desenho de um currículo decolonial refere-se à *ressignificação do tempo*, visto que os indígenas possuem formas próprias de gerenciá-lo. Dito isso, a colonialidade, conforme explica Castro-Gomes (2007), afeta vários aspectos da vida dos sujeitos colonizados,

também impondo um modo específico de usar o tempo, bem como de mensurá-lo. Nesse sentido, as atividades acadêmicas que, geralmente, seguem uma dinâmica temporal rígida, com prazos fixos que desconsideram outras demandas, sejam elas individuais ou coletivas, devem ser flexibilizadas e adaptáveis às múltiplas realidades em um currículo culturalmente sensível (Erickson, 1987) e contra-hegemônico.

Na primeira edição do curso, que ocorreu quando o distanciamento social ainda estava sendo recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em razão da Covid-19, uma situação nos levou a adiar a conclusão das suas atividades – a instabilidade da internet. Como, no Rio Grande do Norte, as aldeias se encontram distribuídas, em sua maioria, na zona rural, existem limitações de oferta e de conexão. Ademais, devemos entender que, para algumas famílias, há também a inviabilidade de contratação de provedores de internet devido a limitações financeiras. Neste último caso, recorre-se, quando preciso, a um parente ou a um setor da própria comunidade, como, no caso, o telecentro do Amarelão, ambiente com computadores e acesso à internet, localizado dentro da Associação Comunitária.

Na segunda edição do curso, quando a OMS havia flexibilizado as recomendações de distanciamento social, outra situação justificou o seu adiamento: a Festa da Castanha, evento anual que ocorre na comunidade Amarelão com o propósito de expor e comercializar os produtos locais, além de promover um momento de lazer para os indígenas do território Mendonça. O adiamento não comprometeu o curso, mas a manutenção do cronograma, certamente, impediria que estudantes com problemas de conexão, na primeira edição, ou que estivessem à frente da organização da Festa da Castanha, na segunda edição, se fizessem presentes nas oficinas, comprometendo, assim, a sua aprendizagem em relação ao gênero monografia.

Os horários das oficinas também variaram, de modo a se adaptar à realidade dos estudantes. Na primeira edição do curso, as oficinas ocorreram em dias da semana à noite, a pedido dos estudantes, porque, durante o dia, existiam outras demandas, como trabalho, aulas e atividades da graduação e ações da própria comunidade. Já na segunda edição, que atendeu, especificamente, indígenas do território Mendonça, os quais apresentam dinâmicas próprias de organização, as oficinas aconteceram nas manhãs de sábado, após as 9 horas. Essa solicitação, mais uma vez, partiu dos próprios discentes, tendo em vista que, durante a semana, desempenham ações laborais, domésticas e relacionadas a demandas de suas comunidades. Nos primeiros horários da manhã do sábado, os indígenas do Território Mendonça vão, rigorosamente, à principal feira livre de João Câmara, na zona urbana da cidade, seja para comprar ou vender produtos, o que inviabilizaria o início das oficinas antes de 9 horas.

Preocupar-se com os aspectos anteriormente mencionados é assumir uma postura ética sobre a existência de grupos da sociedade que, historicamente, tiveram o acesso obstruído ou negado a vários espaços de agência por grupos hegemônicos, dentre os quais a universidade. No cenário atual, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditarmos que a inserção desses grupos no ensino superior, por si só, reparará os séculos de opressão e invisibilidade por que passaram. Na realidade, a inclusão social dessas minorias, por mais que represente avanços no âmbito das políticas afirmativas que visam ao acesso e à permanência desses grupos no espaço da universidade, quando desvinculada de questões como reformulação curricular, apenas mascararão o apagamento que, insistentemente, tem afetado as suas vidas.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos uma experiência de letramento acadêmico, com vistas à ressignificação do currículo no ensino superior. Os desafios para a formulação e a execução de um currículo decolonial no ensino superior são muitos e complexos. Certamente, em meio às inúmeras reflexões desencadeadas a partir do projeto implementado, a pergunta a que queremos responder é: como garantir a flexibilização curricular na esfera acadêmica, sendo ela caracterizada por um conceito restrito de ciência, que valoriza apenas determinados conhecimentos e formas de produção científica? Se não trouxemos, no decorrer deste artigo, uma resposta efetiva para essa pergunta, tentamos, pelo menos, mostrar que práticas didáticas contra hegemônicas, por mais pontuais que sejam, são possíveis. Neste estudo feito a partir do curso “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”, a flexibilização curricular deu-se em quatro eixos – *organizadores didáticos dinâmicos, transdisciplinaridade, desterritorialização dos lugares de aprendizagem e ressignificação do tempo* – os quais se entrecruzaram com vistas à valorização da cultura indígena e da compreensão de que esses acadêmicos indígenas são sujeitos de conhecimento; trazem de suas comunidades diferentes saberes que, certamente, podem se integrar aos saberes acadêmicos.

Os resultados da análise evidenciaram que explorar o ensino de gêneros, à luz da perspectiva etnográfica (Devitt *et al.*, 2004; Oliveira, 2020), pode-se mostrar uma alternativa viável e produtiva, na medida em que possibilitou a análise de diferentes cenas de escrita e, por meio desse recurso didático, o entendimento pelos estudantes/autores das dinâmicas da comunicação efetivadas nas diferentes comunidades disciplinares e das escolhas retóricas próprias dos gêneros textuais na esfera acadêmica, neste caso, a monografia. A análise dos dados mostrou, também, que a construção de

currículos decoloniais no ensino superior exige de seus formuladores, essencialmente, considerar a diversidade cultural que compõe a comunidade acadêmica, diversidade que, é bom salientar, não deriva apenas das várias áreas e cursos universitários, mas também das inúmeras cosmovisões dos sujeitos que agem nesse espaço.

No que diz respeito, especificamente, ao trabalho com a leitura e a escrita, alvo desta pesquisa, defendemos, no decorrer deste texto, que as práticas didáticas desenvolvidas com vistas à flexibilização curricular e à proposição de um currículo decolonial devem ser concebidas a partir de uma perspectiva sociopolítica que considere as múltiplas identidades e os saberes legitimados ou não que circulam no mundo acadêmico.

Assim sendo, o ensino da monografia ou de qualquer outro gênero textual acadêmico deve ser situado, ou seja, é importante que parta da realidade dos estudantes, considerando, desse modo, as zonas fronteiriças e os entre-lugares (Bhabha, 1998) que estes ocupam. Ao assumirem a condição de acadêmico e, naturalmente, as identidades de pesquisador e profissional, esses estudantes continuam mantendo vinculação com a sua identidade étnica. Afinal, as identidades são fluidas e estão sempre em movimento.

No tocante às limitações do estudo, o fato de poucos participantes estarem em fase de produção da monografia não nos permitiu gerar dados suficientes sobre o seu processo de elaboração, o que finda afastando, por via transversa, a análise processual do principal gênero abordado no curso de extensão. Contudo, realizamos, por meio das oficinas de letramento, o acompanhamento da produção do gênero portfólio, o qual se mostrou relevante para o ensino e a aprendizagem da monografia.

Conforme apresentamos, a pesquisa volta-se para um público específico: estudantes indígenas de graduação, da etnia Potiguara, no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, recomendamos, para futuras pesquisas, a investigação de outras realidades. Inicialmente, é necessário considerar a pluralidade que caracteriza os indígenas brasileiros, de modo que as perspectivas do grupo étnico participante não necessariamente podem resumir a visão geral dos povos indígenas. Além disso, é preciso, em novas produções, levar em conta outros sujeitos subalternizados, como negros e pessoas com deficiência, também atendidos pelo sistema de cotas. Afora o estudo desses grupos, sugerimos a investigação sobre outros níveis e modalidades de ensino, a exemplo das pós-graduações *latu e stricto sensu* e da educação a distância. Dessa forma, as IES, que foram construídas sob o signo da exclusão, devem, hoje, reconhecer o seu importante papel na inclusão dos sujeitos minorizados, os quais, por vezes, ainda ocupam espaços de falsa inclusão, marcados por sua integração ou por sua segregação.

Esclarecimientos e reconhecimentos

Agradecimentos aos colaboradores do projeto de pesquisa desenvolvido.

Mais os autores

Dayveson Noberto da Costa Pereira é Doutor em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela UFRN, Brasil. Professor de Língua Portuguesa e Literaturas do IFRN, Brasil. Membro do grupo de pesquisa 'Letramento e Etnografia' na UFRN. Realiza estudos nas seguintes áreas de pesquisa: letramentos, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, decolonialidade, gêneros textuais/discursivos.

Maria do Socorro Oliveira é Doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP, Brasil. É professora Titular das áreas de Linguística e Linguística Aplicada e líder do grupo de pesquisa 'Letramento e Etnografia' na UFRN, Brasil. Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas de estudo: letramentos, formação docente e gênero discursivo.

Referências

- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. Brasiliense.
- Apple, M., & Buras, K. (2008). Respondendo ao conhecimento oficial. Em M. Apple, & K. Buras. (Orgs.). *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos* (pp. 273-285). Artmed.
- Aumont, J. (1993). *A imagem* (E. dos S. Abreu & C. C. Santoro, Trads.). Papirus.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. (6 ed.). Martins Fontes.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203984963>
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Candau, V. M. F. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: termos insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- Castro-Gomes, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Em S. Castro-Gomes, & R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Devitt, A. J., Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2004). *Scenes of writing: strategics for composing with genres*. Longman.

- Erickson F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335-356. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>
- Erickson, F. (1990). Qualitative methods in research on teaching. Em M. C. Wittrock, (Org.). *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Macmillan.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. (64 ed.). Paz e Terra.
- Giroux, H., & Simon, R. (2011). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Em A. F. Moreira, & T. Tadeu. (Orgs.). *Cultura, currículo e sociedade* (pp. 107-140). (12 ed.). Cortez.
- Haesbaert, R. (2009). *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. (4 ed.). Bertrand Brasil.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.6719>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Janks H. (2017). Critical literacy and the social justice project of education. *English Teaching: Practice and Critique*, 16, 114-132. <http://doi.org/10.1108/ETPC-09-2016-0111>
- Janks H. (2019). The decolonization of higher education in South Africa: Luke's writing as gift. *Curriculum Inquiry*, 49, 230-241. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1591922>
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras.
- Lillis, T. (1999). Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. Em C. Jones, J. Turner, & B. V. Street (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 127-140). John Benjamins.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing". Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25, 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2019). 'Academic literacies': sustaining a critical space on writing in academia. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.565>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Luke, A. (2018). *Critical literacy, schooling and social justice: The selected works of Allan Luke*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315100951>
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *RBCS*, 32 (94), junho, 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

- Oliveira, M. S. (2020). Aprendendo a ler para escrever: o gênero textual resumo científico e letramento acadêmico. *Revista da ANPOLL*, 51, 125-138. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1386>
- Oliveira, M. S., Tinoco, G. A., & Santos, I. B. A. (2014). *Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna*. EDUFRRN.
- Pennycook, A. (2006). Uma lingüística aplicada transgressiva. Em L. P. Moita Lopes (Orgs.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar* (pp. 67-84). Parábola.
- Prior, P. (2003). Tracing process: how texts come into being. Em P. Prior, & C. Bazerman, *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 167-200). Lawrence Erlbaum Associates.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Santos-Marques, I. B. A., & Kleiman, A. (2019). Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista de Comunicação e Cultura do Seridó - ComSertões*. 7(1), 16-34. <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v7i1.7275>
- Sito, L., & Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. CUP.
- Street, B. (2010). Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2), 541-567. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Em C. Walsh (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Abya Yala.