

Recebido em 25/05/2019. Aceito em 31/07/2019.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ESPAÇO DA DIFERENÇA COLONIAL: REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

ACADEMIC LITERACIES IN THE SPACE OF COLONIAL DIFFERENCE: THOUGHTS ON INDIGENOUS STUDENT'S TRAJECTORIES IN GRADUATE PROGRAMS

André Marques do Nascimento¹

RESUMO: Situado no campo dos estudos sobre letramentos acadêmicos, este trabalho focaliza a relação entre produção de conhecimento e comunicação acadêmica, observada nas trajetórias de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação. Nesta direção, adota uma perspectiva teórico-analítica que intersecciona epistemologia e práticas de letramentos no contexto acadêmico, buscando problematizar como e em que dimensões o contato entre diferentes genealogias epistemológicas e diferentes posicionamentos geo- e corpo-políticos impactam a produção de conhecimento e as práticas de letramentos desses estudantes. Estas reflexões são direcionadas por três objetivos relacionados: i) suscitar uma breve discussão teórica sobre o campo de estudos sobre letramentos acadêmicos, visando contribuir com sua descentralização epistemológica, a partir da problematização de situações e experiências que emergem no espaço da diferença colonial; ii) analisar interlocuções com acadêmicos indígenas, geradas a partir de uma abordagem etnográfica, buscando demonstrar como diferenças étnico-raciais e culturais se materializam em posicionamentos geo- e corpo-políticos e, conseqüentemente, em diferentes perspectivas epistemológicas e de comunicação acadêmica; e iii) contribuir com a visibilização de dimensões consideradas relevantes das trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação, fornecendo elementos que se somem às necessárias avaliações institucionais, especialmente quanto a sua permanência na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos. Diferença colonial. Geopolítica. Corpopolítica. Estudantes indígenas.

ABSTRACT: Situated in the field of Academic Literacies studies, this paper focuses on the relationship between knowledge production and academic communication, observed in the Indigenous students' trajectories in graduate programs. In this way, it adopts a theoretical-analytical perspective that intersects epistemology and literacy practices in academic context, seeking to problematize how and in what dimensions the contact between different epistemological genealogies and different geo- and body-politic positions impact students' knowledge production and literacy practices.

1 Universidade Federal de Goiás. E-mail: marquesandre@yahoo.com.br

These reflections are guided by three related objectives: i) to raise a brief theoretical discussion on the field of Academic Literacies studies, aiming to contribute to its epistemological decentralization from the problematization of situations and experiences that emerge in the space of colonial difference; ii) to analyze interlocutions with Indigenous students, generated from an ethnographic approach, seeking to demonstrate how ethnic-racial and cultural differences are materialized in geo- and body-politic positions and, consequently, in different epistemological perspectives and academic communication practices; and iii) to make visible dimensions considered relevant to the Indigenous students' trajectories in graduate studies and to provide elements that add up to the necessary institutional evaluations, especially regarding their permanence in the university.

KEYWORDS: Academic literacies. Colonial difference. Geopolitics. Body-politics. Indigenous students

INTRODUÇÃO

Apesar de a relação historicamente imposta entre as populações indígenas brasileiras e a instituição escolar datar de inícios da colonização portuguesa (NASCIMENTO, 2012), a presença de indivíduos indígenas na universidade, na condição de sujeitos produtores de conhecimento, é fenômeno muito recente. É apenas em finais do século XX e, principalmente, a partir da primeira década do século XXI que a presença indígena se torna significativamente visível nas universidades brasileiras.

Numa conjuntura sociopolítica mais ampla, esta mudança pode ser interpretada como tendo sido viabilizada pela redemocratização do país em meados dos anos de 1980, que culmina, não sem muita mobilização e protagonismo indígenas, na garantia de direitos básicos por meio da promulgação da Constituição Federal, em 1988, bem como pelas transformações sociais que se seguiram, gestadas e implementadas em décadas recentes, concernentes ao reconhecimento e ao respeito mínimos à diferença cultural, muito embora sempre de forma frágil e sujeita à conjuntura política mais ampla do país e aos embates com interesses de elites nacionais declaradamente anti-indígenas.

Como desdobramentos oficiais importantes na trajetória de lutas pela democratização do espaço universitário, que ao fim se configuram como resultantes das lutas antirracistas protagonizadas por movimentos e lideranças sociais, destacam-se, no âmbito do acesso ao nível de graduação, a emergência de cursos de formação superior específica para docentes indígenas, genericamente chamados de Licenciaturas Interculturais, impulsionada em âmbito federal pela criação, em 2005, do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND (OLIVEIRA, 2016); a aprovação, pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei n. 12.711/2012, também conhecida como "Lei de Cotas", que estabelece obrigatoriamente a reserva de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos/as de segmentos histórica, social, econômica e culturalmente marginalizados, combinando critérios como a trajetória estudantil básica em escola pública, baixa renda e identificação étnico-racial; e, no que diz respeito ao acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a publicação, pelo Ministério de Educação, da Portaria

Normativa n. 13/2016, ainda sob o governo de Dilma Rousseff, que propõe a obrigatoriedade da reserva de vagas no âmbito dos cursos de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) para a inclusão de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas e com necessidades especiais, como dimensão da política de ações afirmativas. Este reconhecimento legal não deve apagar, contudo, iniciativas anteriores que, sem dúvida, gestaram esses avanços, seja no âmbito de trajetórias individuais de estudantes negros/as e indígenas que ingressaram em universidades antes de qualquer ação afirmativa, e que de muitas formas tornaram visíveis seus enfrentamentos e suas demandas coletivas específicas, seja em ações institucionais pioneiras que, reconhecendo essas demandas, asseguraram e ampliaram sua presença no espaço acadêmico.

No que diz respeito especificamente à presença indígena nas universidades brasileiras, é preciso reconhecer o protagonismo dos movimentos indígenas, bem como as dinâmicas de suas relações com a sociedade não indígena e suas instituições, constantemente reconfiguradas para a defesa de seus interesses coletivos. Conforme Gersem Luciano, intelectual do povo Baniwa pioneiro na universidade brasileira, a demanda pela formação superior por comunidades e indivíduos indígenas no Brasil reflete também a mudança no posicionamento indígena em relação à escolarização formal de maneira geral, uma vez que, até meados dos anos 1980, havia grande resistência à aproximação com o mundo acadêmico por entender que a proximidade e o envolvimento poderiam acelerar ainda mais o processo destrutivo de assimilação das sociedades indígenas ao Estado. Conforme analisa Luciano, na atualidade, a formação universitária se tornou uma das principais bandeiras das lutas indígenas, refletindo os interesses desses povos por uma maior aproximação e pela participação mais efetiva na vida do país, por meio de alianças, diálogos e intervenções em políticas públicas que lhes dizem respeito (LUCIANO, 2009).

Se a presença crescente de pessoas indígenas no panorama acadêmico brasileiro representa avanços históricos no enfrentamento de uma matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010), ela também impõe desafios não menos profundos que, se para a universidade se apresentam como “novos”, para os corpos indígenas, com toda a complexidade de suas histórias, memórias ancestrais, epistemologias e práticas comunicativas historicamente subalternizadas, significam, na análise da socióloga aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2018, p. 17), “a múltipla irrupção de passados não digeridos e indigeríveis na superfície sintagmática do aqui-agora”. Esses passados indigeríveis irrompem-se no aqui-agora em diferentes formas de tensões e conflitos nas trajetórias indígenas na universidade, pois, conforme observa Gersem Luciano,

estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. (...) O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista (...). Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade (LUCIANO, 2013, p. 19).

Estas tensões e conflitos se materializam na universidade desde o nível das relações interpessoais, nas quais se tornam latentes os choques entre alteridades étnico-racialmente hierarquizadas até o nível mais amplo e mais profundo do confronto de genealogias, geopolíticas e práticas epistemológicas nos diferentes espaços acadêmicos. É precisamente neste contexto que as reflexões aqui apresentadas se situam, fundadas na compreensão de que a configuração que emerge a partir da presença indígena na universidade impõe a necessária revisão de paradigmas e formas de produção hegemônicas de conhecimento de modo a não reproduzir, e mesmo combater, as diferentes dimensões da colonialidade do ser e do saber.

Uma das dimensões dessas tensões e conflitos é aqui focalizada, mais precisamente a relação entre produção de conhecimento e comunicação acadêmica, observada nas trajetórias de acadêmicos indígenas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Goiás. As reflexões a serem aqui apresentadas constituem um movimento analítico inicial das interlocuções tecidas com pós-graduandos indígenas, geradas no âmbito do projeto de pesquisa *Letramentos acadêmicos em zonas de contato: trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação*, por mim coordenado, cujo intuito principal é acompanhar as trajetórias de estudantes indígenas em cursos de mestrado e doutorado. Esse projeto se fundamenta em uma perspectiva teórico-analítica que intersecciona epistemologia, produção de conhecimento e práticas de letramentos no contexto acadêmico, inevitavelmente perpassado pela complexidade que se configura na/a partir das diferenças étnico-raciais e socioculturais, além de buscar elucidar e problematizar como e em que dimensões o contato entre diferentes genealogias epistemológicas e diferentes posicionamentos geo- e corpo-políticos impactam a produção de conhecimento e as práticas de letramentos desses estudantes.

A motivação inicial para esta pesquisa se deu, principalmente, pelo visível aumento no número de estudantes indígenas que ingressaram em programas de pós-graduação na Universidade Federal de Goiás no ano letivo de 2018, o que reflete, em minha compreensão, o êxito de políticas de ações afirmativas para cursos de graduação – entre elas, a abertura do curso de Licenciatura em Educação Intercultural –, que culminou na aprovação pioneira, pelo Conselho Universitário, da resolução n. 07/2015, a qual “dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação *stricto sensu* na UFG”. Através desse dispositivo, fica estipulada, independentemente das especificidades regulamentares de cada programa de pós-graduação, a reserva de pelo menos 20% das vagas para candidatos/as pretos/as, pardos/as e indígenas, além da necessidade de que cada programa defina explicitamente “ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa” (UFG, 2015, p. 4).

Neste enquadre, este texto é direcionado por três objetivos relacionados. Um deles é suscitar uma breve discussão teórica sobre o campo de estudos dos letramentos acadêmicos, com o intuito principal de contribuir com sua descentralização epistemológica e analítica, a partir da problematização de situações e experiências que se emergem no espaço da diferença colonial (MIGNOLO, 2003). Nesta direção, o argumento principal é de que, muito embora me pareça inegável que a gênese e os desenvolvimentos do campo representem um significativo avanço na compreensão das intrincadas e conflituosas

relações entre epistemologia, identidade e comunicação acadêmica, tais estudos, ao serem reposicionados geopoliticamente, podem ter seu escopo ampliado ao abordar com maior sensibilidade dimensões constitutivas da colonialidade, como a própria diferença étnico-racial, cuja hierarquização, legado da experiência colonial, continua sendo estruturante e reproduzida no espaço acadêmico, bem como seus reflexos na produção e na difusão de conhecimentos em arenas de comunicação intercultural. Neste processo, como outro objetivo, busco dar sentido analítico às interlocuções com acadêmicos indígenas, geradas no âmbito do referido projeto, buscando demonstrar como diferenças étnico-raciais e culturais se materializam em posicionamentos geo- e corpo-políticos (MIGNOLO, 2010; 2011) e, conseqüentemente, em diferentes perspectivas epistemológicas e de comunicação acadêmica. Esta dimensão empírica da pesquisa foi gerada a partir de uma abordagem etnográfica que, acredito, permite explorar de forma mais sensível “os processos, práticas, sentidos e mundos conceituais daqueles/as que ela busca estudar, desde uma visão êmica ou da perspectiva do/a participante” (BLOOME; GREEN, 2015, p. 23). Além disso, busco, como último objetivo, contribuir com a visibilização e a problematização de dimensões que considero relevantes a partir das trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação e, de alguma forma, fornecer elementos que se somem às necessárias avaliações institucionais, especialmente quanto a sua permanência na universidade.

1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: BREVE DISCUSSÃO SOBRE O CAMPO

O campo de estudos reconhecido como letramentos acadêmicos tem sua gênese no desenvolvimento, especialmente nas últimas duas décadas, do campo mais amplo dos Novos Estudos do Letramento [*New Literacy Studies*] e compartilha com o campo originário a concepção de letramentos como práticas sociais situadas, contextualizadas em tempos e locais específicos, além de constitutivas de práticas sociais mais amplas, posicionadas em relação às instituições sociais e às relações de poder que as sustentam (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Desde essa concepção, os letramentos acadêmicos dão forma, de maneira geral, a um campo empírico e teórico que busca explorar as práticas de leitura e escrita na academia como práticas sociais. Da mesma forma, os dois campos compartilham a localização de suas origens e desenvolvimentos epistemológicos principalmente no contexto universitário britânico (LILLIS; SCOTT, 2007; LILLIS; TUCK, 2016).

Os trabalhos que deram forma inicial aos estudos dos letramentos acadêmicos emergiram e se desenvolveram teórica e analiticamente motivados pelas mudanças ocorridas no ensino superior no Reino Unido, refletidas, especialmente, no acesso crescente de estudantes “não tradicionais” à universidade (LEA; STREET, 1998). Neste contexto, Lea e Street (1998), pioneiros no delineamento teórico do campo, desenvolvem uma abordagem que busca considerar a complexidade das práticas escritas na universidade, problematizando as perspectivas e discursos oficiais centrados no déficit dos/as estudantes e adotando o conceito de letramentos acadêmicos como enquadre para a compreensão dessas práticas numa abordagem institucional mais ampla. Conforme a autora e o autor, os letramentos acadêmicos devem ser vistos como processos mais abrangentes, que vão além das habilidades de leitura e escrita em si mesmas, e que dizem respeito às formas através das quais os/as estudantes aprendem e desenvolvem

seu conhecimento sobre novas áreas de estudo, devendo sua abordagem considerar “os componentes culturais e contextuais das práticas de escrita e leitura, o que, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão da aprendizagem dos/as alunos/as” (LEA; STREET, 1998, p. 158).

Neste trabalho pioneiro, Lea e Street identificam três principais modelos de abordagem das práticas escritas no contexto acadêmico, concebidos como “habilidades de estudo”, “socialização acadêmica” e “letramentos acadêmicos”. Reconhecem, contudo, que esses modelos não são mutuamente excludentes, já que um pode encapsular o outro de forma cumulativa e crítica. Desta forma, argumentam que o modelo de letramentos acadêmicos “incorpora os dois outros modelos numa compreensão mais abrangente da natureza da escrita do/a estudante nas práticas institucionais, nas relações de poder e nas identidades” (LEA; STREET, 1998, p. 158), situando a escrita no contexto institucional e epistemológico mais amplo.

O modelo de letramentos acadêmicos, neste sentido, busca avançar nos pontos considerados críticos dos outros modelos e considera como fundamentais dimensões como “produção de sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento num contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2006, p. 369). Conforme Lea e Street, esse modelo reposiciona as práticas escritas e os próprios processos de aprendizagem dos/as estudantes em níveis epistemológicos e identitários e não simplesmente como problemas de aquisição de habilidades e/ou socialização. Nesta abordagem, todas as práticas acadêmicas são concebidas como constituídas por e constituintes de discurso e poder e, desde a perspectiva dos/as estudantes, busca problematizar e compreender as exigências de práticas e repertórios linguísticos específicos aos diferentes contextos, com especial ênfase nos significados sociais e identitários que cada um evoca. A ênfase nessas dimensões assume importância central neste modelo e visa destacar, conforme os autores, “os profundos conflitos afetivos e ideológicos nesta alternância e uso do repertório linguístico” (LEA; STREET, 1998, p. 159), uma vez que as identidades pessoais dos/as estudantes podem ser desafiadas e mesmo ameaçadas pelas formas de escrita requeridas em diferentes contextos disciplinares, especialmente aquelas que refutam o posicionamento pessoal explícito dos/estudantes nos textos. As dimensões epistemológicas, identitárias e as relações de poder que constituem as práticas de letramentos acadêmicos tornaram-se, no desenvolvimento do campo, centrais em suas abordagens de pesquisa e ensino e, desde seu posicionamento geopolítico inicial, têm servido como direcionadoras das investigações sobre as práticas escritas e seu papel potencial na produção individual de sentido e na construção do conhecimento no ensino superior.

Nesta abordagem, o posicionamento ideológico privilegiado pode ser descrito como “explicitamente *transformativo* em vez de *normativo*” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12, destaques no original). Em oposição a uma visão totalizante de ideologias normativas, que pressupõem a homogeneidade dos/as estudantes, a estabilidade de campos disciplinares e a unidirecionalidade da relação entre docentes e estudantes, o posicionamento transformador se ocupa de questões como: i) a localização das convenções de escrita acadêmica em tradições específicas e contestadas de produção de conhecimento; ii) a explicitação das perspectivas dos/as autores/as, sejam estudantes ou outros/

as profissionais, de modo que essas convenções interfiram na produção de sentido; e, ainda, iii) a exploração de formas alternativas de produção de sentido na universidade, especialmente ao considerar os recursos que trazem para a vida acadêmica como formas legítimas de produção de sentido (LILLIS; SCOTT, 2007). Nesta direção, o interesse transformador que caracteriza o campo não se desvincula de um olhar etnográfico crítico sobre a produção de texto e práticas situadas, de modo que haja o comprometimento com as experiências reais de vida das pessoas e a tentativa de explorar o que pode estar em jogo em contextos específicos. Lillis e Scott, ao proporem uma síntese programática do campo, enfatizam que o que diferencia a abordagem dos letramentos acadêmicos em relação a outras abordagens da escrita é a medida em que a prática é privilegiada sobre o texto, tornando mais ampla a própria concepção dessas práticas, não restritas aos textos escritos, em direção à *comunicação acadêmica* como um todo (LILLIS; SCOTT, 2007, p.13).

Na centralidade atribuída pelo campo dos letramentos acadêmicos à interseção entre epistemologia, poder e identidades residem, em meu entendimento, os principais avanços na compreensão mais aprofundada e crítica das práticas comunicativas em contextos acadêmicos. Nesta articulação, o modelo permite não apenas o reconhecimento da universidade como uma das instituições sociais mais potentes na padronização e legitimação de certas formas de conhecimento, como também, e em estreita relação, de certas práticas de escrita acadêmica. Como consequência, em sentido opicional, também abre espaço para a contestação de assunções hegemônicas sobre o que conta como conhecimento válido e sobre a própria natureza das convenções que regulam e legitimam especialmente as práticas de leitura e escrita.

Da mesma forma, estudos que fundamentam o campo têm demonstrado como a construção histórica da legitimidade de concepções e formas de produção de conhecimentos e de práticas de escrita acadêmicas está profundamente relacionada a identidades sociais que historicamente se construíram como hegemônicas, mais precisamente como um domínio privilegiado de uma elite econômica masculina e branca. Como destaca Lillis (2001, p. 157), “assim como grupos sociais específicos têm sido privilegiados no acesso histórico ao ensino superior, formas particulares de sentido têm sido privilegiadas através da contínua validação de recursos representacionais específicos”. A concepção básica de letramentos como práticas sociais situadas possibilita, assim, o reconhecimento da heterogeneidade não apenas das práticas, mas, principalmente, dos grupos e indivíduos que as performam na vida social e que contribuem para a diversificação radical do ambiente acadêmico, desde posicionamentos e afiliações identitários diversos e, muitas vezes, contra-hegemônicos, abrindo caminho para uma compreensão mais crítica sobre como “estudantes de diferentes *backgrounds* étnicos, sociais e linguísticos se engajam e respondem às exigências das práticas linguísticas e de letramentos acadêmicos salientes em suas disciplinas e contextos específicos” (STREET, 2015, p. 114).

Partindo do reconhecimento da heterogeneidade dos grupos sociais que constituem o panorama acadêmico, o modelo dos letramentos acadêmicos amplia seu campo de interesse empírico em direção à relação entre as convenções linguísticas e retóricas e as práticas de produção de conhecimento na academia “como configuradas na contemporaneidade, com uma visão criticamente orientada para como tais convenções

e práticas podem ser diferentes e (apesar de contestadas) mais ricamente variadas e mais equânimes” (LILLIS; TUCK, 2016, p. 30). Assim, os repertórios e conhecimentos que as pessoas possuem antes da experiência acadêmica são também considerados e vistos como relacionais quanto aos conhecimentos tradicionalmente chamados de acadêmicos, já que destes não se desvinculam em suas práticas de letramentos acadêmicos (LEA, 1999).

Ao considerar estes avanços possibilitados pelo desenvolvimento do campo de estudos dos letramentos acadêmicos, é preciso não perder de vista, contudo, a necessidade de que seu escopo teórico e aplicado seja descentralizado de modo a abarcar de forma mais próxima e sensível contextos e situações que emergem em outras localizações sócio-históricas e geopolíticas, como as geradas pela presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras. Neste sentido, argumento pela validade da articulação entre os principais avanços desse campo com construtos teórico-analíticos originados nos estudos sobre modernidade/colonialidade, com especial ênfase nos conceitos de diferença colonial e de geo- e corpo-política (MIGNOLO, 2003; 2010; 2011), discutidos na seção seguinte.

2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ESPAÇO DA DIFERENÇA COLONIAL

Ao utilizar as proposições teórico-analíticas do campo de estudos dos letramentos acadêmicos para refletir sobre práticas de letramentos de estudantes indígenas na universidade brasileira, reconheço, inicialmente, a direcionalidade historicamente hegemônica da produção e circulação de conhecimentos no sistema-mundo moderno/colonial que, em grande parte, se origina em regiões geopolíticas que se desenvolveram em função do colonialismo e dos neocolonialismos e delas emanam-se para todo o globo.

Esta economia epistemológica assimétrica e majoritariamente unidirecional é herdeira das relações de poder fundadas e mantidas desde o início da experiência colonial até a contemporaneidade. Nesta lógica, o conhecimento funciona como a economia, já que “está organizado mediante centros de poder e regiões subordinadas, embora o discurso da modernidade tenha tentado criar a ilusão de que o conhecimento é abstrato e universal” (TIRADO, 2009, p. 188). Esta ilusão se funda e é atualizada no que Castro-Gómez (2005) nomeia como a *hybris do ponto zero*, uma construção ideológico-discursiva, mas com efeitos materiais concretos, que define um pretense começo epistemológico absoluto, “mas também o controle econômico e social sobre o mundo. Situar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25). A manifestação dessa *hybris* pode ser identificada no campo dos letramentos acadêmicos, por exemplo, na afirmação generalizante de Lea e Street (2006, p. 370), segundo a qual “embora os exemplos sejam do nível universitário no Reino Unido, os princípios e questões se aplicam nos contextos acadêmicos em níveis secundário e básico e em outros países”; ou mesmo na importância de seu reconhecimento crítico, quando Lillis e Scott (2007, p. 6) afirmam que “escrevem de um contexto geo-histórico específico: mais obviamente somos professoras-pesquisadoras situadas no Reino Unido escrevendo sobre o ensino superior, o domínio educacional que tem sido o principal foco de pesquisa sobre letramentos acadêmicos até o momento”.

Mignolo (2003), ao discutir a geopolítica da produção de conhecimentos no sistema mundo moderno/colonial, destaca as relações de poder que orientam as condições, as direções e as restrições da circulação de teorias e propõe que, se teorias viajam, precisamos refletir mais sobre “quando e por que uma teoria – produzida para explicar um tipo de questão, problema e situação histórica, em um local geopolítico e geográfico específico, dentro de uma história local – transforma-se num projeto global, desejada e convidada a entrar em uma nova realidade” (MIGNOLO, 2003, p. 252). Na viagem das teorias, que comumente são originadas nos centros da modernidade e transformadas em projetos globais alegadamente válidos para explicar fenômenos e situações em outras regiões do mundo, torna-se fundamental compreender que “a colonialidade do poder e a diferença colonial são os ‘desconfortos’ inevitáveis da viagem” (MIGNOLO, 2003, p. 255). Neste sentido, a colonialidade refere-se, por um lado, aos diferentes impactos e desdobramentos contemporâneos do colonialismo, especialmente às diferentes estratégias e dimensões de controle e dominação mundiais fundadas, prioritariamente, na racialização hierarquizada de colonizadores e colonizados/as, e, por outro lado, o conceito se abre para a “reconstituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, línguas e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida sob os nomes de modernidade e racionalidade” (MIGNOLO, 2010, p. 14). Como propõe Maldonado-Torres, embora o colonialismo tenha se findado, a colonialidade, como efeito e consequência daquele, “se mantém viva nos manuais de aprendizagem, 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, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É a colonialidade, desta forma, que origina e organiza a diferença colonial, compreendida, conforme Mignolo (2003, p. 37), como “uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores”. Neste enquadre, “as noções de ‘raça’ e de ‘cultura’ operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o ‘outro da razão’, o que justifica o exercício de um poder disciplinador por parte do colonizador” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 147). É, portanto, na instituição e implementação da diferença colonial que são configuradas as identidades sociais historicamente subalternizadas da colonialidade, como índios, negros, árabes e mestiços (QUIJANO, 2000), através de “um mecanismo epistêmico com consequências ontológicas” (MIGNOLO, 2018, p. 185) ou, mais precisamente, através da pressuposição de que “as deficiências epistêmicas indicam inferioridade ontológica” (MIGNOLO, 2011, p. 279).

Neste sentido, reconhecer os “desconfortos” da colonialidade e da diferença colonial na compreensão da relação de estudantes indígenas com a universidade e com as práticas de letramentos acadêmicos na atualidade significa, antes de tudo, reconhecer as diferenças e os posicionamentos *geo- e corpo-políticos* de suas trajetórias, que não se desvinculam das identidades étnico-raciais forjadas pela colonialidade/modernidade, nelas incluídos suas epistemologias e práticas comunicativas, e, no caso aqui específico, as práticas de comunicação acadêmica. Os conceitos de *geopolítica* e *corpo-política* buscam, neste enquadre analítico, visibilizar e reposicionar sensibilidades e localizações geo-históricas que foram suprimidas das narrativas modernas para que a ideia de conhecimentos universais se tornasse válida. Utilizadas para analisar os efeitos

da matriz colonial de poder na produção e circulação de conhecimentos em arenas interculturais pós-coloniais, ambos os conceitos trazem para o centro da teorização as configurações socioespaciais, políticas, étnico-raciais, de gênero, religiosas, de classe e das práticas comunicativas que, ao longo da constituição do sistema-mundo moderno/colonial, foram instituídas performativamente como marcadores hierarquizantes de diferença. Desta forma, por um lado, os conceitos possibilitam “tornar visível a cor, o gênero e a sexualidade do ‘corpo pensante’, visibilizando assim a corpo-política branca, masculina e heterossexual que repousa, invisível, por trás das políticas hegemônicas do conhecimento” (MIGNOLO, 2010, p. 41) e, por outro lado, fomenta alternativas para “um marco-outro de consciência no qual e a partir do qual se percebem os sentidos do mundo que não podem ser subsumidos por e sob a consciência e a sensibilidade produzidas desde as formas de vida social e das instituições dentro do império” (MIGNOLO, 2010, p. 48), alegadamente descorporificadas e deslocizadas.

Nesta direção, compreendo que articular as dimensões geo- e corpo-políticas das trajetórias de acadêmicos/as indígenas com a reflexão sobre suas práticas de letramentos acadêmicos torna possível desafiar dimensões da *hybris* do ponto zero, tanto situando e particularizando as experiências de estudantes indígenas no contexto universitário brasileiro – portanto, num tempo-espaço específico que amalgama escalas pretéritas e contemporâneas de diálogos e conflitos interculturais – como corporificando categorias generalizantes, como “estudantes não tradicionais” (LEA; STREET, 1998, p. 157), “estudantes de *backgrounds* comunitários de minorias linguísticas” (LEA; STREET, 2006, p. 370), estudantes de “*backgrounds* não tradicionais” ou “de grupos sociais subrepresentados” (LILLIS; TUCK, 2016, p. 33; 40). Da mesma forma, possibilita também ampliar e aprofundar as dimensões epistemológicas, identitárias e de poder que fundamentam o campo dos estudos de letramentos acadêmicos, ao trazer para a teorização as diferenças étnico-raciais e culturais que, conforme indicam as interlocuções com pós-graduandos indígenas, se irrompem em diferentes e interligadas formas de tensões e conflitos, mas também resistências e enfrentamentos, “na superfície sintagmática do aqui-agora” (CUSICANQUI, 2018, p. 39), como busco apresentar, ainda que de forma panorâmica, na seção seguinte.

3. LETRAMENTOS ACADÊMICOS A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

As interlocuções que servem de base para as reflexões aqui desenvolvidas foram geradas no grupo de estudos *Letramentos acadêmicos na zona de contato*, principal campo empírico do projeto de pesquisa já mencionado. A ideia do grupo surgiu tendo em vista os interesses comuns dos estudantes de pós-graduação inicialmente contatados para participação na pesquisa, bem como pelo compromisso ético de uma pesquisa socialmente relevante, também no sentido de gerar uma contrapartida para os participantes, conforme suas demandas. O objetivo inicial do grupo de estudos foi criar um espaço no qual, coletivamente, pudéssemos discutir sobre práticas de comunicação acadêmica na universidade e buscar soluções para as eventuais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas em seus cursos de pós-graduação, especificamente em suas atividades relacionadas à leitura, à compreensão e à produção de textos desenvolvidas

nas disciplinas em curso e nos trabalhos finais que deveriam redigir. Neste ambiente dialógico, de confiança e colaboração, inspirado no que Pratt (1991) chama de *abrigo seguro*, os estudantes indígenas sentiram-se à vontade para compartilhar, além das dificuldades pontuais enfrentadas, também perspectivas sobre suas experiências e sentimentos em relação às suas trajetórias acadêmicas, inevitavelmente constituídas por seus posicionamentos geo- e corpo-políticos.

As reuniões do grupo ocorreram de maio a dezembro de 2018, em encontros agendados conforme as demandas e disponibilidades dos estudantes indígenas. Esses encontros foram filmados com o consentimento dos estudantes, cientes de que o grupo de estudos compunha parte de um projeto de pesquisa, conforme estabelece os protocolos de ética em pesquisa da universidade. Inicialmente, foram contatados cinco estudantes de mestrado e um estudante de doutorado. Desses, apenas três mantiveram participação regular nos encontros nos dois semestres letivos, razão pela qual me fundamento nestas interações mais constantes para as reflexões aqui apresentadas.

Além dos registros de interlocução no grupo, captados em vídeo, utilizo também textos escritos pelos três estudantes, produzidos nos contextos das disciplinas que cursavam naquele ano, numa tentativa de apreender diferentes dimensões de suas práticas de letramentos acadêmicos, que se constituem de textos e contextos emergentes diversos, móveis, fluidos e inter-relacionados, e que se refletem na complexidade dos dados necessários para a compreensão e produção de sentido dos eventos sociais (SHAW *et al.*, 2015). O uso dos trabalhos acadêmicos escritos produzidos por esses estudantes tem, ainda e acima de tudo, o compromisso de posicioná-los como sujeitos produtores de conhecimento na universidade, mas também a partir e fora dela.

De muitas formas, este trabalho não esconde seu caráter interessado, situado e parcial. Isto se reflete, também, na forma como os enunciados dos estudantes foram entextualizados², principalmente através da transcrição adaptada, que apaga muitas nuances dos próprios enunciados e da interação, enquanto põe outras em relevo. A reorganização aparentemente linear desses enunciados, conforme meus interesses argumentativos, é em si mesma uma materialização desse apagamento. Além disso, as seleções (e apagamentos) refletem as ideologias e concepções por mim acionadas, incluindo a própria concepção de letramentos acadêmicos, que aqui se refere tanto às práticas de comunicação acadêmica como aos discursos dos estudantes sobre essas práticas. Neste sentido, busco utilizar seus enunciados, com suas autorizações prévias, para tecer um panorama mais amplo, muito embora em caráter inicial, das práticas de letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial. Sou plenamente ciente, entretanto, dos riscos e dos limites dessa apropriação, já que prevalece neste texto minha perspectiva sobre nossas interações. Da mesma forma, não é meu objetivo neste momento analítico esgotar a potencialidade das reflexões geradas colaborativamente com os estudantes indígenas, mas de fazer apontamentos que me parecem pertinentes a partir de sua presença nos programas de pós-graduação e do enquadre interpretativo

2 O termo "entextualização" é aqui utilizado para se referir aos processos que possibilitam que o discurso, ou partes dele, seja extraído de um contexto interacional e levado para outro contexto. Nesses processos, o discurso é "sucessivamente descontextualizado e recontextualizado e, assim, transformado em um 'novo' discurso. Em toda fase do processo, o discurso assume novos enquadres metapragmáticos" (BLOMMAERT, 2005, p. 251-252). A transcrição de discursos orais, bem como seu uso em outros textos escritos são, assim, formas de entextualização.

aqui adotado, mais precisamente, sobre como seus posicionamentos geo- e corpo-políticos dão sentido às suas práticas e discursos sobre conhecimento e comunicação acadêmica num espaço que concebo como constituído na e pela diferença colonial.

Numa delimitação que também implica apagamentos inevitáveis, reconheço a relevância de muitas dimensões que não poderiam ser aqui tratadas por questão de espaço, mas que merecem atenção, já que emergiram como parte importante das trajetórias dos estudantes indígenas em nosso diálogo. Desta forma, mesmo reconhecendo-as, não serão diretamente abordadas aqui questões específicas referentes às convenções legitimadas que regulam a escrita e leitura acadêmicas que, na percepção dos acadêmicos, se impõem como obstáculos para certas práticas de letramento (por exemplo, normas da ABNT, características formais de gêneros acadêmicos, domínio de programas editores de textos, etc.). A partir de suas percepções e experiências relatadas, as dificuldades que se dão, neste sentido, referem-se à pouca ou nenhuma familiaridade com essas convenções, uma vez que foram poucas as oportunidades em que essas dimensões textuais foram abordadas em seus cursos de graduação em licenciaturas interculturais que, no geral, partiam de outras concepções de conhecimento e de comunicação acadêmica, pensadas, em grande medida, numa relação mais sensível e mais próxima das realidades indígenas. Da mesma forma, foram unânimes os relatos de que, em suas experiências nas disciplinas na pós-graduação, os/as docentes solicitavam gêneros acadêmicos específicos, sem orientá-los prévia e explicitamente quanto às convenções mais comuns que caracterizam sua produção, situação abordada em muitos trabalhos no campo dos letramentos acadêmicos e definida por Lillis (1999, p. 127) como a manutenção de uma “prática institucional de mistério”, ou seja, uma prática ideologicamente inscrita que funciona contra aqueles/as menos familiarizados/as com as convenções da escrita acadêmica, limitando, assim, sua participação nessas atividades.

Outra dimensão reconhecida, mas que merece aprofundamento maior do que é aqui possível, diz respeito aos recursos e repertórios linguísticos com os quais passaram a lidar nos cursos de pós-graduação, especialmente aqueles que constituem o que tradicionalmente são reconhecidos como línguas estrangeiras, mas também a certos usos de recursos da língua portuguesa menos recorrentes em suas trajetórias. Essas dimensões, que certamente não são específicas das experiências de estudantes indígenas, mas que para eles assumem uma dimensão importante, estão, em minha compreensão, imbrincadas em arranjos geopolíticos mais amplos e de muitas formas retomam retóricas moderno/coloniais que posicionam certos repertórios e certos usos como mais legítimos para a produção de conhecimento e, de maneira geral, subjugam repertórios e práticas comunicativas indígenas ou mesmo interdita sua implementação em trabalhos acadêmicos. De maneira geral, os relatos dos estudantes convergem para a constatação da grande dificuldade em ter de lidar com textos escritos através desses recursos, inglês e espanhol principalmente, sem um suporte institucional específico e contando apenas com tradutor gratuito *on line* ou, mais importante, com a maior sensibilidade de docentes para a tradução, adaptação e explicação dos textos em língua estrangeira durante as aulas. No que diz respeito à língua portuguesa, percebo que a maior dificuldade relatada recai, para além das normas e convenções que regulam a produção de textos acadêmicos, nos usos especializados de termos, característicos da fragmentação disciplinar que ainda predomina nesses espaços. Além disto, conforme seus relatos, na trajetória de produção de conhecimento na universidade, essa língua

muitas vezes não dispõe de recursos que explicitem de maneira aprofundada certos conhecimentos gerados em suas culturas, restando a eles a estratégia de tradução aproximada por contingências da comunicação intercultural, já que falar e escrever em português acaba se tornando a única alternativa para esses estudantes na pós-graduação. As dimensões mencionadas, comuns nas experiências de todos os estudantes que frequentaram o grupo de estudos, não se desvinculam, contudo, das dimensões que busco aqui abordar com maior ênfase, as quais, por sua vez, me parecem válidas e mais salientes para o argumento da importância da compreensão de como os posicionamentos geo- e corpo-político dos estudantes indígenas constituem suas práticas e discursos de letramentos acadêmicos, foco principal deste trabalho.

Nesta direção, e como antecipado, priorizo aqui a interlocução com três estudantes de mestrado: dois vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e um ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, que pertencem ao povo Apyãwa e vivem na terra indígena Urubu Branco, no Estado de Mato Grosso. Os três acadêmicos são professores egressos de cursos de licenciatura em educação intercultural. Além disso, para os três, a mudança para a cidade de Goiânia, para cursar as disciplinas obrigatórias de seus programas, tornou-se a primeira experiência de viver numa cidade e longe de suas famílias por um longo período. Esta primeira mudança se configurou como importante em suas trajetórias, precisamente pelas dificuldades impostas a eles. Como narra Ipaxi'awyga Tapirapé³, um dos estudantes do mestrado em Letras e Linguística, “falando especificamente de nós Apyãwa, não precisa estar preparado apenas para estudar, mas, sim, para todos os desafios e dificuldades pela frente. Entre eles, o mais difícil é se distanciar da família e conviver numa sociedade capitalista” (IPAXI'AWYGA TAPIRAPÉ, 2019, p. 8).

O profundo vínculo com suas famílias e seu povo é, de fato, uma das características mais fortes nos discursos e nas práticas desses estudantes, ressaltado em muitos de nossos encontros e saliente também em outras dimensões de suas trajetórias acadêmicas, o que revela sua socialização numa matriz cultural diferente da ocidental hegemônica e que, conforme apontam estudos sobre a presença indígena na universidade, pode impor maiores esforços no contato com conhecimentos e habilidades alegadamente “universais” subjacentes às práticas acadêmicas (ZAVALA, 2010).

Uma dessas dimensões mais salientes em nossas interlocuções diz respeito à própria dinâmica de interação nas aulas das disciplinas cursadas pelos estudantes. Em seus relatos, os estudantes Apyãwa destacam o fato de, nos debates sobre os temas das aulas, manterem a prática cultural de seu povo de não interromper o turno em curso, especialmente se for a fala de um/a professor/a. Já em nosso primeiro encontro coletivo, Yrywaxã Tapirapé, mestrando em Antropologia Social, apresenta sua perspectiva

3 Considero importante mencionar que, como parte dos protocolos de ética que orientam esta pesquisa, os estudantes indígenas tiveram, em consulta prévia, livre e esclarecida, a alternativa de que seus nomes não aparecessem neste texto, tendo eles tido acesso, inclusive, à primeira versão, antes de sua publicação, para avaliação crítica. A decisão deles, contudo, foi de que seus nomes aparecessem, uma vez que consideram importante que seus discursos circulem vinculados às suas experiências e, portanto, aos seus nomes. De muitas formas, esta tomada conjunta de decisão, já que assumo também a responsabilidade, suscita questões éticas e metodológicas para as quais não há aqui espaço para tratamento adequado, como elas merecem. Porém, me parece significativo observar que foi a autorização dos estudantes indígenas do uso de seus nomes que possibilitou, como poderá ser visto ao final desta seção, a explicitação da autoria intelectual também no caso dos trabalhos acadêmicos escritos trazidos para esta análise.

sobre essa dimensão. Quando conversávamos sobre o pioneirismo de suas presenças na pós-graduação na UFG e as diferenças percebidas por eles nestes novos contextos de estudo, ele relata que *nós não cortamos a pessoa que fala. E aí a gente deu a explicação, porque a gente aprendeu junto com os pais, com os mais velhos, com os sábios, a respeitar. Eu não posso cortar a pessoa, quando quem está falando, eu não posso entrar no meio e cortar.*⁴

Esta dimensão, compartilhada na ocasião pelos outros estudantes Apyãwa, é retomada e aprofundada num encontro posterior, desta vez apenas com Yrywaxã Tapirapé, ainda no primeiro semestre de 2018. No curso de nossa conversa, ele mencionou que sentia dificuldade na compreensão de termos técnicos da antropologia, presentes nos textos escritos e também na fala da professora da disciplina. Ao ser perguntado se as aulas ajudavam a sanar as dúvidas, ele mencionou que eram poucas as ocasiões em que ele tomava o turno para fazer perguntas e ressaltou que *a gente não tem costume de interromper a fala, tem que terminar, só que entram várias pessoas pra fazer discurso, né? Aí eu tô tendo essa reflexão comigo, 'vou ficar assim?' [...] Eu acho que no mestrado eu vou ter que me dedicar mais, vou ter que perguntar as dúvidas [...] Aí eu penso também que se eu tô tendo mais respeito na minha cultura, se eu saí de lá e tô aqui, tentando manter essa forma que eu faço lá na aldeia, eu acho que é um momento de deixar um pouco, pra acompanhar o texto, o entendimento do texto.*

Ipaxi'awyga Tapirapé, num outro encontro, desta vez apenas com os dois estudantes do mestrado em Letras e Linguística, reconhece essa diferença entre as normas que regem a interação em sua cultura e na universidade e acrescenta outros elementos para a compreensão dessas diferenças, como a centralidade e a autoridade dos textos escritos para o debate e a especialização disciplinar que orienta, em muitos casos, a seleção desses textos. Ao ser perguntado diretamente sobre a dinâmica de interação numa disciplina que cursavam no Programa de Pós-graduação em História, Ipaxi'awyga Tapirapé me explica que *a gente tem feito isso. A gente tá mais ouvindo, né? Mas a gente participa. [...] A gente tá compreendendo o modo de estudar também, que até na sociedade maira [não indígena] tem pessoas que falam mais, né? Participam mais, e tem outras que parece que não tá nem aí para a aula [...], ou talvez porque não é da área que ela faz, né? Porque tem pessoas da matemática lá, [...] tem linguística, nós, né? E história. Aí, talvez, quem é da história participa mais. [...] Mas a gente, assim, sempre na medida do possível, a gente coloca a nossa posição também, o nosso modo de olhar para aquele texto e sempre colocando isso, né? A gente nunca, enquanto o professor tá falando, a gente vai interromper mesmo. Esse é o nosso modo de ser mesmo [...]. Então,*

4 A opção de entextualizar os enunciados dos estudantes Apyãwa justapostos aos meus próprios enunciados neste texto, mesmo que graficamente diferenciados pelo uso de fontes em itálico, tem como principal função de nele projetar, ainda que de forma limitada, a natureza dialógica e colaborativa dos contextos de sua produção. Trata-se, ainda, de uma alternativa que, em minha compreensão, desestabiliza (apesar de com ela não romper, reconheço!) a assimetria da relação de poder que, tradicionalmente, se reflete na entextualização de discursos de participantes de pesquisa na forma de "dados". O estranhamento gerado na leitura de um/a dos/as pareceristas anônimos/as deste texto (a quem muito agradeço pelas observações absolutamente pertinentes a esse respeito) parece confirmar essa desestabilização. Naturalmente, trata-se de uma alternativa, sem pretensão de resolver tensões que caracterizam pesquisas desta natureza. Agradeço imensamente à Naiara Cristina Santos de Souza pelas interlocuções geradas por estes desconfortos metodológicos e pelos insights em direção a um horizonte decolonial para a pesquisa. A opção textual aqui utilizada se inspira em seu trabalho de mestrado (SOUZA, 2019), também sobre letramentos acadêmicos em contextos intercultural, ao qual remeto o/a leitor/a interessado/a.

a gente, nós Apyãwa, não tem costume de querer interromper, querer falar na hora, né? Tem que ouvir primeiro. Eu acho bom, professor, porque enquanto ele fala, a gente vai anotando [...] aquelas ideias principais. [...] Ontem mesmo eu coloquei pra eles que o nosso modo de ser é esse mesmo, mas não significa que a gente tá perdido. Mas qualquer momento, se o professor achar que precisa ouvir a gente, naquele momento pode nos apontar que [...] ali é o nosso momento também, que a gente fala.

Percebo, assim, como significativa as formas como os estudantes indígenas se engajam nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico característicos de uma aula de pós-graduação mantendo um comprometimento com uma norma interacional característica da cultura Apyãwa, mais precisamente, a de ouvir sem interromper o/a interlocutor/a, especialmente se este/a é posicionado/a ou se posiciona como centro de autoridade no contexto interacional. Como desdobramento deste contato entre normas de interação distintas, e entendendo que colegas e docentes não indígenas seguem normas menos restritivas na disputa e na tomada de turno, me parece razoável constatar que este enquadre restringiria que dúvidas e dificuldades em relação aos textos fossem abordadas pelos estudantes indígenas, seja no que diz respeito aos temas específicos desses ou mesmo em relação aos recursos especializados neles empregados. O sentimento de Yrywaxã Tapirapé de que talvez tivesse de se aproximar mais das normas de interação não indígenas para sanar suas dúvidas e aprofundar mais sua compreensão durante as aulas embasam essa interpretação. Por outro lado, conforme a percepção de Ipaxi'awyga Tapirapé, o fato de ouvirem mais do que falarem nas aulas não significa, necessariamente, que não estejam compreendendo o assunto debatido ou que não consigam opinar sobre eles, o que é confirmado na afirmação de sua disponibilidade para falar, quando e se solicitado pelo professor. Além disto, sua análise parece indicar uma forma de adaptação estratégica ao contexto da aula e à norma interacional predominante, já que enquanto ouvem, anotam pontos considerados mais importantes para a compreensão dos temas abordados nos textos.

De toda forma, esta tensão entre normas de interação distintas parece refletir uma dimensão mais ampla, mais profunda e mais conflituosa que se emerge a partir da presença dos estudantes indígenas na universidade, que diz respeito às próprias diferenças epistemológicas e às formas de socialização do conhecimento. Neste sentido, uma das dimensões mais profundas das tensões e conflitos que se emergem no espaço da diferença colonial diz respeito à colonialidade do saber, ou seja, à atualização da hierarquização de epistemologias e formas de produzir conhecimentos herdeira do colonialismo, a partir da qual as diferenças epistemológicas atreladas às identidades raciais também hierarquizadas se justificam 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).

Em seus discursos, os estudantes Apyãwa se mostram conscientes dos efeitos contemporâneos dessa hierarquização na universidade, como relata Arowaxeo'i Tapirapé, também estudante do mestrado em Letras e Linguística, quando aborda suas experiências numa disciplina, cujos temas centrais eram, precisamente, interculturalidade, colonialidade e decolonialidade. Em sua análise tecida em nosso grupo de estudos, Arowaxeo'i Tapirapé constata que *a gente sofre preconceitos. Não é uma coisa nova, é uma coisa bem antiga. E a gente vem vendo isso. Uma mulher que tá estudando com*

nós, com o professor Elias/ É que, as línguas indígenas são estudadas nos cursos [...] 'Por que serviria esses estudos? Os conhecimentos indígenas, por exemplo, pra fazer um concurso?'. Foi isso que ela colocou, né? [...] Ela falou isso. [...] Mas eu acho que a política da decolonialidade não é bem isso. É porque a gente quer que as diversidades sejam respeitadas. Não que a gente obrigue alguém a aprender isso. Porque pra eles, os conhecimentos indígenas são considerados inferiores, mas que não sabem que pra nós, ele vale muito mais do que imaginam.

Em seu relato, o estudante não apenas apresenta sua compreensão do que seja a decolonialidade, como também revela as manifestações contemporâneas da colonialidade do saber geradas a partir de sua presença na universidade, como na interpelação pública de uma colega não indígena sobre *qual a validade das línguas e dos conhecimentos indígenas para um concurso*. A pergunta, sentida por ele como uma forma de preconceito, atualiza a posição de subalternidade a que foram relegados conhecimentos não ocidentais na retórica moderna, como o outro lado do privilégio epistêmico, ou seja, na posição de inferioridade epistêmica, configurando-se mesmo como uma performance de violência epistêmica. Esta prática de violência se constitui numa série de discursos sistemáticos, regulares e repetidos que não toleram as epistemologias alternativas à hegemônica e “funciona para condenar o saber e as práticas dos povos indígenas a uma existência epistêmica derivada e submetida, através de estratégias como a contraposição entre formas indígenas de saber e o saber científico, que é supostamente o mais verdadeiro” (TIRADO, 2009, 178).

Esta materialização da violência epistêmica foi também percebida pelos outros estudantes Apyãwa e relatada em nossos encontros, como quando Ipaxi'awyga Tapirapé, ao analisar a relação com colegas na mesma disciplina, percebe que *tem uns que não está nem aí para a nossa fala*; ou como quando, numa escala sócio-histórica mais ampla, Yrywaxã Tapirapé, já em nossa primeira reunião, avalia a importância do projeto de pesquisa que gera este trabalho, enfatizando sua percepção de como a sociedade não indígena e, de muitas formas, a própria universidade enxergam as culturas indígenas. Segundo Yrywaxã Tapirapé, *o preconceito que temos diante da nossa cultura é como se fosse uma cultura que ela só é enxergada, mas como se fosse congelada, como anestesiada. Todo mundo vê a cultura indígena, mas ninguém interessa [...]. Eu acho que esse projeto é o contrário. Ele quer descongelar, para que os povos indígenas sejam bem-vindos na universidade e na pós-graduação. Para trazer esses conhecimentos. Somar com a universidade os conhecimentos e os saberes que nós temos.*

A referência de Yrywaxã Tapirapé aos *saberes que nós temos* dá ênfase ao posicionamento de que os povos indígenas têm conhecimentos gerados e compartilhados a partir de suas matrizes culturais e que esses conhecimentos podem e devem *somar com a universidade*, de forma a romper com a visão formatada pela colonialidade do saber, segundo a qual esses conhecimentos não seriam válidos para a modernidade e da qual a universidade é constitutiva e herdeira. Essa visão é gerada através de estratégias constantemente rearticuladas nas retóricas moderno/coloniais ao longo de toda a história da relação entre indígenas e não indígenas e tem como principal efeito a negação de sua coetaneidade (FABIAN, 1983; NASCIMENTO, 2018), configuração indexicalizada na crítica de Yrywaxã Tapirapé através dos termos *congelada* e *anestesiada*. Por outro lado, e evitando uma compreensão essencializada,

já que a própria presença dos estudantes indígenas na universidade demonstra suas trajetórias interculturais, compreendo que a menção aos conhecimentos e saberes indígenas pelo mestrando em Antropologia Social destaca, também, as diferenças na forma de produção e transmissão de conhecimentos indígenas e não indígenas que, em suas práticas acadêmicas, tornam-se ainda mais salientes em relações de diálogo e de conflito.

Essas diferenças na forma de produzir e transmitir conhecimentos são também ressaltadas pelos estudantes e, me parece razoável assumir, influenciam suas perspectivas sobre a produção de conhecimento e a comunicação acadêmica. Primeiro, porque, em seus relatos, suas trajetórias acadêmicas não significam experiências individuais, uma vez que esses estudantes se veem como *representantes* de suas comunidades na universidade, posicionamento que mantém e reforça seus vínculos com seu povo, mesmo estando na academia. Segundo, porque esse vínculo parece ser também gerador dos interesses por temas de pesquisas e das formas produção de conhecimento na universidade, de modo a considerar os potenciais benefícios de suas pesquisas para suas comunidades, para além de suas próprias formações individuais. Neste sentido, a ideia de *prática*, numa relação ora de oposição ora de complementaridade à centralidade da *teoria*, esta materializada quase exclusivamente na escrita, foi também ressaltada.

Estas dimensões emergiram como tópico de um dos encontros com os estudantes do Mestrado em Letras e Linguística, demandado por eles para a leitura e discussão de um texto que teriam de apresentar numa das disciplinas que cursavam, cujo tema central era, precisamente, *metodologias decoloniais de pesquisa*. Em síntese, o texto problematizava a colonialidade em metodologias de pesquisas antropológicas, a partir de críticas à separação de saberes implícita na prática de trabalho de campo e ao distanciamento alegadamente necessário entre pesquisador/a e comunidade para a garantia da objetividade e da integridade teórica no processo de pesquisa. Em oposição crítica, a autora do texto propunha a ideia de *proximidade metodológica*, apontando para a necessidade da desestabilização das inerentes relações de poder entre pesquisadores/as e comunidades pesquisadas e do consequente privilégio da “última palavra” do/a pesquisador em suas narrativas etnográficas. Neste sentido, a proximidade metodológica seria um caminho viável para o reconhecimento de que “os critérios de validação científicos podem ser alcançados na medida em que as ciências sirvam aos fins de libertação – fins que se fixam na realidade com os sujeitos com quem trabalhamos” (SUÁREZ-KRABBE, 2011, p. 185).

Na conversa sobre o texto, Ipaxi'awyga Tapirapé destacou, por exemplo, como suas presenças na universidade refletem o caráter coletivo e participativo de suas perspectivas sobre produção de conhecimento e a responsabilidade que assumem ao representar seu povo nesta arena intercultural. Em suas palavras, *nosso modo de ser, nosso jeito de trabalhar esses textos são diferentes. Porque é mais teórico, já no nosso caso é mais prática, porque é a cultura oral, né? E já a sociedade não indígena, já é uma cultura de escrita. [...] A formação pra vocês que são não indígenas, é formação pra vocês, e entre nós, já o nosso caso, é coletiva. [...] E assim, então, já viemos com essa proposta de representar o povo, apesar de nosso interesse é, mas sozinho a gente não pode. Tem que ter alguém, né? Que é a comunidade, pra deliberar junto.*

Na mesma ocasião, Arowaxeo'i Tapirapé teceu considerações que enfatizavam a

importância da “prática” na produção de conhecimento em suas trajetórias acadêmicas, retomando concepções e experiências implementadas ainda durante a graduação numa Licenciatura Intercultural, como nas atividades desenvolvidas no Projeto Extraescolar (que se aproxima de um trabalho de conclusão de curso, mas que deste se diferencia por ser implementado a partir da necessária participação comunitária), e no desenvolvimento de seu Estágio Pedagógico na escola indígena para a formação docente. Em sua visão, *nós Apyãwa temos esse costume, de discutir e fazer isso acontecer na prática. Como sempre escolhemos, né? Dentro da comunidade, a gente escolhe o tema contextual, como no projeto extraescolar e estágio, né? E que muitas vezes, a gente é cobrado pela comunidade. Temos que escolher um tema que a gente vai dar conta de fazer isso acontecer na prática. Então, essa é a nossa forma de trabalhar. Nós professores Apyãwa temos que escolher um tema que vai de alguma forma atender as necessidades da comunidade, até porque o tema escolhido, ele é escolhido mediante a comunidade, né? Então, a gente já sabe como vamos trabalhar essa questão, esse tema que a gente escolheu, como a gente vai envolver a participação da comunidade pra solucionar os problemas daquele tema. Porque essa é a nossa forma de trabalhar. Então, nunca discutimos uma coisa só por discutir mesmo. [...] A gente discute sobre uma coisa para que isso seja feito em ações, solucionar aquele problema.*

Neste sentido, é também significativa a reflexão de Yrywaxã Tapirapé, desenvolvida em outro encontro apenas com esse estudante para tratarmos da produção do gênero resenha, em que ele ressalta a importância de uma dimensão “prática” do conhecimento produzido por acadêmicos Apyãwa, em complementaridade à dimensão teórica (i.e. escrita) preponderante na academia, como uma forma de corresponder à responsabilidade de estarem na universidade em prol de suas comunidades. Naquele encontro, Yrywaxã Tapirapé respondeu a perguntas feitas por mim sobre a importância dessa dimensão prática em sua experiência de produzir conhecimento no curso de mestrado e como pretende implementar essa dimensão em sua dissertação, e explicou que *nós que fazemos uma monografia ou então um artigo, uma pesquisa de um tema, é cobrado pela comunidade ‘vai ser deixado somente na teoria? Não vai fazer na prática’. Então é uma cobrança que nós temos. [...] Eu sempre penso em fazer um trabalho assim, escrita e audiovisual. Então, eu acho que ajuda muito também. E não apenas fazer um trabalho, só um trabalho. Tem que envolver todas as comunidades [...] O meu projeto [de mestrado] é alimentação e saúde, uma questão bem preocupante e que eu pretendo contribuir com a comunidade. O que eu vou aprender aqui, levar pra eles, explicando quais são as consequências da alimentação [...]. Eu acho que já temos atitude lá. Nesse ano a nossa comunidade fez uma roça. Toda família fez uma roça devido essa questão e pretendo mexer mais com a comunidade pra que possamos fazer a roça, porque sem a roça, sem a alimentação, como é que vai funcionar o nosso ritual? Que é ligado também, como a gente sempre diz da interdisciplinaridade, transdisciplinar. Então, é uma ligação que nós temos. Então, a preocupação é muito grande. Eu não tô apenas preocupando com a alimentação. Eu tô preocupado também com os rituais, que são ligados com os espíritos [...]. Eu tenho que tentar fazer a prática, porque eu sempre penso, eu tenho que fazer a prática, porque na escrita, não adianta deixar só na escrita. Tenho que participar de fato.*

O posicionamento geo- e corpo-político dos estudantes Apyãwa, em minha interpretação, orienta também suas produções escritas, em diferentes níveis. A análise de

algumas produções geradas nos contextos das disciplinas que cursaram durante o ano letivo de 2018 possibilita a percepção de que suas trajetórias como estudantes indígenas, bem como o vínculo com seu povo, se refletem em suas práticas de escrita acadêmica, tanto no que diz respeito às configurações e aos recursos textuais de que lançam mão para construir suas reflexões através da escrita, como nos temas selecionados e nas articulações teóricas que desenvolvem nessas reflexões.

Nesta direção, me parecem significativas as decisões tomadas, por exemplo, por Ipaxi'awyga Tapirapé e Arowaxeo'i Tapirapé na elaboração de seus trabalhos finais na disciplina *Tópicos em Aspectos Socioculturais da Linguagem*, ministrada por mim, no segundo semestre de 2018. Os objetivos mais amplos da disciplina foram discutir construtos teórico-analíticos que se propunham a pensar as relações socioculturais de diálogo e conflito marcadas por categorias de diferença, especialmente étnico-raciais, com ênfase nos conceitos de *zona de contato* (PRATT, 1991), *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) e *tetsualü* (MEHINAKU, 2010), bem como sua constituição na/através das práticas comunicativas. A única orientação para a elaboração do trabalho final desta disciplina foi que os/as estudantes, de alguma forma, acionassem e desenvolvessem essas categorias em suas reflexões. Nenhuma orientação ou delimitação específica sobre temas ou configuração textual, bem como sobre o uso de recursos linguísticos foi dada por mim, além da necessidade, imposta pelo programa de pós-graduação, de que o trabalho tivesse uma versão escrita.

Considerando o final do ano letivo e seu retorno para suas aldeias, Ipaxi'awyga Tapirapé e Arowaxeo'i Tapirapé sugeriram que nosso último encontro no grupo de estudos, já em dezembro de 2018, fosse dedicado a discutir ideias sobre o trabalho final que elaborariam para aquela disciplina. No encontro com esses dois estudantes, conversamos sobre suas percepções sobre e suas presenças na disciplina, o que me parece ter influenciado sobremaneira as decisões que tomariam para a elaboração do trabalho final. A ocasião serviu também para os estudantes fazerem uma avaliação geral de seus estudos durante o ano e apresentarem dúvidas pontuais sobre textos lidos. Quanto aos trabalhos finais, especificamente, os estudantes apresentaram ideias iniciais que, por um lado, demonstraram a apropriação extremamente crítica dos principais conceitos abordados na disciplina, como também avaliaram as possibilidades de articulação desses conceitos com suas trajetórias de vida e de estudos na universidade.

Ao explicitar suas ideias, Ipaxi'awyga Tapirapé constata que nós mesmos, já é um exemplo, de estar numa universidade e morar numa aldeia, acho que seria um trabalho interessante, né? De enfrentamento mesmo da dificuldade, o quê que a zona de contato nos proporciona, né? [...] Discutir essa questão da colonialidade dentro da zona de contato. Em sua elaboração, Ipaxi'awyga Tapirapé enfatiza como a universidade passa a se configurar, a partir da presença indígena, como uma zona de contato, conforme elaborada por Pratt (1991, p. 34), como “os espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se enfrentam, normalmente em contextos de relações de poder altamente assimétricas”. Como Pratt já destacava, para além das “artes das zonas de contato”, os “perigos” também são constitutivos desses encontros, choques e enfrentamentos entre culturas. No trabalho de Pratt, alguns desses perigos são definidos como a “má compreensão, incompreensão, [...] absoluta heterogeneidade de significado” (PRATT, 1991, p. 37), dimensões também reconhecidas e abordadas por Ipaxi'awyga Tapirapé

em seu delineamento para seu trabalho final, que inevitavelmente passa pela linguagem dos textos com os quais teve de lidar na pós-graduação. Em sua compreensão, *zona de contato é como a palavra mesmo diz, né? Então, só nesse momento a gente começa a ter contato com aquele assunto que a gente nunca ouviu falar [...]. Esse é um problema, texto, assim, científico muitas vezes [...] nos impediu também de participar. Uma linguagem técnica, uma linguagem difícil. São zonas de contato, né?*. Ao abordar os “perigos” da zona de contato que passaram a constituir desde suas trajetórias no mestrado, Ipaxi’awyga Tapirapé destaca, principalmente, as estratégias de enfrentamento que tiveram de implementar e, nesta direção, seu posicionamento corpo-político é explicitamente mencionado em sua reflexão: *Mas a nossa estratégia foi isso, de enfrentar mesmo. Mas eu acredito que, por outro lado, a nossa participação durante o ano eu acho que foi bastante também [...]. Acho que a gente contribuiu bastante com a turma na questão de colonialidade, o quê que é um indígena participando? Acho que como o próprio Quijano e Mignolo falam, o corpo já fala, o corpo já é político, a presença de um indígena já muda. Então, a discussão nesse sentido, com a presença indígena muda a discussão. Eu acho que, com a ausência, não estar ali presente na discussão, acho que a discussão seria outra. Assim me vejo, né? Então nesse sentido a nossa contribuição, eu acho que foi bacana.*

Essas ideias iniciais foram implementadas por Ipaxi’awyga Tapirapé em seu trabalho final, entregue alguns meses depois. É interessante perceber, neste sentido, como as estratégias textuais empregadas refletem diretamente sua intenção de problematizar sua própria presença na universidade. A configuração geral de seu texto é a de uma narrativa de experiência, em primeira pessoa, em que o autor busca relatar as experiências “de primeiros estudantes Apyãwa no curso de Mestrado na Universidade Federal de Goiás. Aliás, começo de uma história de luta e de sofrimento de três professores Apyãwa longe da aldeia e da família, em um mundo totalmente diferente da realidade acostuada” (IPAXI’AWYGA TAPIRAPÉ, 2019, p. 1). Mesmo não abordando da forma mais usual o conceito de zona de contato, ou seja, citando o trabalho original de Pratt e, a partir desta entextualização, desenvolvendo sua reflexão, Ipaxi’awyga Tapirapé constrói sua narrativa como a própria materialização desta zona de contato, a partir de suas experiências, dificuldades e estratégias de enfrentamento, como explicitado nos trechos a seguir, que constituem seu trabalho final:

Achei que precisaria de um intérprete ao meu lado ao longo do curso para poder realmente começar a entender o mundo da leitura acadêmica, porque nada faz sentido estudar sem ter domínio de escrita. Sinceramente, me senti inferiorizado e analfabeto, no início, por não conseguir ler textos em inglês e espanhol, pois todos os textos que estudamos no início são escritos com essas línguas, porque sobre muitos assuntos não tem nada escrito em português. São línguas com que não tenho contatos e que não tenho domínio. No entanto, acabou influenciando negativamente com minha participação nos debates. Mas aos poucos fui superando isso, participando cada vez mais dos debates na aula, apesar de poucas leituras, mostrando diferentes atitudes e conhecimentos em relação aos assuntos abordados (IPAXI’AWYGA TAPIRAPÉ, 2019, p.13).

Naquele mesmo encontro final do grupo, Arowaxeo’i Tapirapé também apresentou suas ideias para o trabalho final da disciplina. Retomando a fala de Ipaxi’awyga

Tapirapé, Arowaxeo'í Tapirapé desenvolve uma importante reflexão direcionada à importância de seus lugares de enunciação e de suas trajetórias geo- e corpo-políticas na produção de conhecimento. Conforme sua análise, *mesmo a gente discutindo arte da zona de contato, mas é importante que a gente discute isso a partir de nossas próprias experiências, diante dessa realidade que estamos vivenciando, principalmente na universidade, diante da nossa presença no curso de pós-graduação. Então nesse sentido é importante discutir.*

A partir deste posicionamento, Arowaxeo'í Tapirapé menciona seu interesse por problematizar um dos conceitos abordados na disciplina em seu trabalho final, mais precisamente o de *linguajamento*, da forma elaborada por Mignolo (2003, p. 309), como a "idéia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais da interação". Mesmo reconhecendo a relevância do conceito para a análise das relações interculturais entre indígenas e não indígenas no Brasil, inevitavelmente perpassadas e constituídas pelo linguajamento, Arowaxeo'í Tapirapé destaca a importância de desenvolvê-lo a partir de seu lugar e de suas experiências como estudante e professor Apyãwa. Segundo sua reflexão, a apropriação situada e corporificada do conceito, além de possibilitar sua ampliação e avanço desde outras experiências e sensibilidades, teria o potencial de colaborar com o aprofundamento também por parte dos/as estudantes não indígenas, que, não vivenciando as mesmas experiências, estariam limitados/as à "teoria". Em sua reflexão, Arowaxeo'í Tapirapé explica que *na verdade, a nossa política estará sempre junto com a gente, o nosso povo, então pra onde a gente vai a gente leva a nossa atitude, a gente leva a nossa política, a gente leva o que somos, na verdade. Então, eu acho que, com isso, a gente, diante da discussão com as nossas turmas, nas diferentes disciplinas, a gente vem trazendo esse olhar diferente, de entender, de interpretar e discutir de maneira diferente esses conceitos. Então, por isso, eu tenho certeza que a gente realmente tem contribuído muito. Porque na maioria das vezes, os estudantes da pós-graduação não indígenas têm entendimentos diferentes, até porque sem a presença de um estudante, professores indígenas, na pós-graduação, a discussão é toda na base de autores. Então, essa mesma discussão vai se repetindo, nunca busca construir um novo caminho de discussão, uma nova teoria, por exemplo. Então, a partir da nossa discussão, eu acho que a gente tem mudado um pouco esse destino de olhar na discussão. Então, porque nós colocamos um pouco nossas experiências em todas as discussões que estamos fazendo. Então, eu acho que a partir da nossa colocação, das nossas discussões [...], diante da nossa posição, eu acho que muitos dos nossos colegas, hoje têm olhar diferente sobre esses tipos de assuntos que a gente vem discutindo.*

Além disto, Arowaxeo'í Tapirapé retoma a necessidade de que esta apropriação teórica seja válida para seu povo, trazendo mais uma vez para nossas interlocuções o vínculo indissociável entre suas experiências acadêmicas e suas comunidades. Segundo ele, *até em que ponto esse bilinguajamento contribui com a sociedade dita minoritária? Então, essas reflexões que eu faço. E de que forma eu posso utilizar esse bilinguajamento como a minha arma de defesa, na forma de resistência, por exemplo. Então, nesse sentido é que eu também pensei de escrever sobre isso.*

Na elaboração de seu trabalho final, Arowaxeo'í Tapirapé opta por desenvolver suas reflexões escritas através de um artigo e o faz seguindo rigorosamente as

convenções que regimentam esse gênero acadêmico. Ao lançar mão de recursos textuais legitimados na universidade, o autor não se afasta, contudo, de seus objetivos iniciais de problematização teórica desde seu posicionamento como acadêmico Apyãwa, utilizando, para isso, algumas estratégias fundamentais. A primeira delas é a própria abordagem do conceito a partir da experiência de seu povo, como fica explícito já em sua introdução:

Considerando estes pressupostos, discutiremos neste artigo as artes da zona de contato e as políticas de bilinguajamento dos Apyãwa, povo indígena que habita em duas terras indígenas situadas na região nordeste de Mato Grosso; a Terra Indígena Urubu Branco e a Área Indígena Tapirapé-Karajá (AROWAXEO'I TAPIRAPÉ, 2019, p.3)

Além desta dimensão, o autor utiliza de forma muito oportuna um dos conceitos estudados numa outra disciplina e discutido por nós no grupo de estudos, para desenhar o perfil metodológico do estudo que apresentou em seu artigo. Também como uma importante estratégia para marcar seu posicionamento geo- e corpo-político na produção de conhecimento, Arowaxeo'i Tapirapé se apropria da noção de "proximidade metodológica", mencionada anteriormente neste trabalho, como uma alternativa válida para seus interesses. Em sua elaboração, o autor explica que

como sou pertencente ao povo Apyãwa, utilizei o critério de proximidade metodológica como proposto por Suárez-Krabbe (2011, p.185). Esta autora propõe este critério como forma de romper o problema da colonialidade nas metodologias. Dessa forma, coloco nesta pesquisa dados vivenciados por mim pois, desde que nasci, estou em constante aprendizado junto aos meus pais, meus avós, meus irmãos, minhas irmãs, meus tios e tias. Também foram consultadas obras bibliográficas de autores que discutem artes da zona de contato e as políticas de bilinguajamento no contexto da colonialidade, como Mary Louise Pratt (1991), Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (1993) e Catherine Walsh (2009) (AROWAXEO'I TAPIRAPÉ, 2019, p. 5-6).

Demonstrando uma consciência metapragmática extremamente crítica sobre sua própria escrita acadêmica, Arowaxeo'i Tapirapé ainda desenvolve uma articulação teórica importante que, em minha compreensão, além servir como uma estratégia de justificativa para a seleção do gênero textual desenvolvido, e mesmo da própria escrita, como meio de elaboração e socialização de seu conhecimento, também reforça seu lugar de enunciação. Neste sentido, o autor traz para sua seção de análise, intitulada "Políticas de bilinguajamento do povo Apyãwa", o conceito de "autoetnografia" elaborado por Mary Louise Pratt (1991, p.35), como uma forma de explicitar seu posicionamento. Em seu diálogo com Pratt, Arowaxeo'i Tapirapé constata que

dá para notar, a partir da colocação da autora, que por meio de textos autoetnográficos, podemos descrever muitos aspectos referentes a nós mesmos, diante do nosso contato com a sociedade capitalista. O importante é saber se apropriar de cada uma das coisas que entra das cidades para aldeias e saber renomeá-las conforme nossas cosmovisões. Assim como os Apyãwa, além de usar a escrita para documentar seus saberes ancestrais, usa-a para descrever e registrar as suas realidades e ações vividas na atualidade, como demonstramos a seguir (AROWAXEO'I TAPIRAPÉ,

2019, p.8).

De maneira geral, os discursos sobre e as práticas de comunicação acadêmica dos estudantes Apyãwa possibilitam constatar que, muito mais do que uma estratégia para lidar com os conflitos constitutivos da universidade como um espaço da diferença colonial, seus posicionamentos geo- e corpo-políticos materializam suas próprias concepções do que seja conhecimento válido e, ao mesmo tempo, de *por que* e *como* este conhecimento pode e deve ser produzido e socializado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer a universidade como a instituição que mantém e atualiza a *hybris do ponto zero* na contemporaneidade, Castro-Gómez (2007) busca articular elementos que, em sua compreensão, seriam fundamentais para a descolonização deste espaço constituído pela e constitutivo da diferença colonial. Conforme o autor, a descolonização do conhecimento e das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento significa, necessariamente, que

todos os conhecimentos ligados a tradições ancestrais, vinculados à corporalidade, aos sentidos e à organicidade do mundo, enfim, aqueles que desde o ponto zero eram vistos como 'pré-história da ciência', comecem a ganhar *legitimidade* e possam ser tidos como pares iguais num diálogo de saberes (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89, destaque no original).

Condição necessária para este diálogo de saberes é o desprendimento do ponto zero e a explicitação e legitimação do lugar de onde se produz este conhecimento. Esta explicitação é constituída e perpassada, de muitas formas, pelo que aqui tenho chamado de comunicação acadêmica. Nesta direção, compreendo que o caráter transformador proposto para o campo dos Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007) pode assumir uma dimensão decolonial se, e apenas se, incorporar em suas bases a enunciação historicamente negada pelo racismo epistêmico (MIGNOLO, 2011, p. 201). Por sua vez, reconhecer o lugar de enunciação significa legitimar os posicionamentos geo- e corpo-políticos de quem produz o conhecimento e, conseqüentemente, considerar válida toda a sua complexidade, mesmo que isso signifique a ruptura com os padrões hegemônicos de produção e socialização do conhecimento na academia. Apenas neste sentido, a diferença, construída como desigualdade pela matriz colonial do poder, pode se transformar em alteridade.

Num nível mais amplo e mais profundo, esta transformação aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma de modo a conceber o diálogo intercultural como um verdadeiro diálogo interepistêmico (MIGNOLO, 2010). Numa escala micro, essa transformação deverá ter impacto nas formas de comunicação acadêmica no sentido de validar 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). Precisamente nesta direção, muito embora a análise parcial, situada e interessada aqui apresentada não

faça justiça à complexidade e à abrangência das trajetórias dos acadêmicos Apyãwa com quem dialoguei em nosso grupo de estudos, creio que seus discursos e práticas aqui entextualizados já indicam importantes caminhos iniciais em direção a um horizonte decolonial para a universidade e para os estudos dos letramentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AROWAXEO'I TAPIRAPÉ, I. Artes da zona de contato e as práticas de bilinguajamento do povo Apyãwa (Tapirapé). Trabalho final de disciplina. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Goiânia: UFG, 2019. Inédito.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (eds.). *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOOME, D.; GREEN, J. The social and linguistic turns in studying language and literacy. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, 2015, p. 19-34.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invencción del otro". In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/Ediciones FACES/UCV, 2000, p. 145-161.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, 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, 2007, p.79-91.

CUSICANQUI, S. R. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde um presente em crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

FABIAN, Johannes. *Time and the Other: how Anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press, 1983.

GILMORE, P.; SMITH, D. M. Seizing academic power: Indigenous subaltern voices, metaliteracy, and counternarratives in Higher Education. In: MACCARTY, T. L. (ed.). *Language, literacy and power in schooling*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 67-88.

IPAXI'AWYGA TAPIRAPÉ, G. *Primeiros passos Apyãwa no Mestrado*. Trabalho final de disciplina. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Goiânia: UFG, 2019. Inédito.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23, n. 3, p. 157-172, p. 1998.

LEA, M.; STREET, B. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, v. 45, n.4, 2006, p. 368-377.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1999, p. 103-124.

LILLIS, T. Whose "Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1999, p.127-140.

LILLIS, T. M. *Student Writing: Access, regulation, desire*. New York: Routledge, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. v.4.1, p.5-32, 2007.

LILLIS, T.; TUCK, J. Academic literacies: a critical lens on writing and reading in the academy. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (eds.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London: Routledge, 2016, p. 30-43.

LUCIANO, G. J. S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (orgs.). *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 32-39.

LUCIANO, G. J. S. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Revista Forum*, jan., 2013, p. 18-21.

MALDONADO-TORRES, N. 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, 2007, p. 127-167.

MEHINAKU, M. *Tetsualü: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional. Rio de Janeiro: Iniversidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. D. Colonial/Imperial Differences: classifying and inventing global orders of lands, seas, and living organisms. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham/London: Duke University Press, 2018, p. 178-193.

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. “Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n.3, 2018, p.1413-1442.

OLIVEIRA, L. A. A. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). *Cadernos do GEA*, n.10, 2016, p. 9-13.

PRATT, M. L. Arts of contact zone. *Profession*, 1991, p. 33-40.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/Ediciones FACES/UCV, 2000, p.201-246.

SHAW, S.; COPLAND, F.; SNELL, J. An introduction to Linguistic Ethnography: interdisciplinary explorations. In: SNELL, J.; SHAW, S.; COPLAND, F. (eds.). *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-13.

SOUZA, N. C. S. *Tensões e conflitos emergentes nas práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural: construindo caminhos de resistência para ocupar o território do campo acadêmico*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

STREET, B. Academic writing: theory and practice. *Journal of Educational Issues*. v.1, n. 2, 2015, p. 110-116.

SUÁREZ-KRABBE, J. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa*, n. 14, 2011, p. 183-204.

TIRADO, G. P. Violência epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*. v. XXIV, n. 1 y 2, 2009, p. 173-201.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI N° 07*. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Goiânia, 2015.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.